

**Мария Жигалова**

**Дидактическая филология в  
мультикультурном пространстве  
Беларуси**

**Лекционные и дидактические материалы, тесты  
и тестовые задания**

**Palmarium Academic Publishing**

## **Impressum / Выходные данные**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Издатель:

Palmarium Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: [info@palmarium-publishing.ru](mailto:info@palmarium-publishing.ru)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

**ISBN: 978-3-639-66596-3**

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2014 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка .....	3
Лекция № 1. Общие вопросы методики преподавания литературы как научной дисциплины.....	8
Дидактические материалы для практических занятий.....	20
Лекция № 2. Развитие методики преподавания литературы во второй половине XIX – начале XXI вв.....	43
Дидактические материалы для практических занятий.....	55
Лекция № 3. Преподавание русской литературы в современной школе.....	61
Дидактические материалы для практических занятий.....	70
Лекция № 4. Литература и культура в практике школьного преподавания .....	77
Дидактические материалы для практических занятий.....	98
Лекция № 5. Изучение систематического курса литературы в школе. Монографическая тема в школьной программе.....	103
Дидактические материалы для практических занятий.....	108
Лекция № 6. Изучение обзорных тем в школе.....	112
Дидактические материалы для практических занятий.....	116
Лекция № 7. Индуктивное изучение произведения на уроках литературы в школе.....	126
Дидактические материалы для практических занятий.....	138
Лекция № 8-9. Типы, пути и приёмы анализа литературного произведения в школе.....	141
Дидактические материалы для практических занятий.....	160
Лекция № 10-11. Чтение и анализ художественного произведения в школе. Филологический анализ.....	164
Дидактические материалы для практических занятий.....	188
Лекция № 12-13. Психологический анализ на уроках литературы.....	197
Дидактические материалы для практических занятий.....	212
Лекция № 14. Колористический анализ эпических и лирических произведений.....	219
Дидактические материалы для практических занятий.....	252

Лекция № 15-16. Методы и приёмы изучения литературы.....	258
Дидактические материалы для практических занятий.....	265
Лекция № 17. Современный урок литературы и основные требования к нему.....	271
Дидактические материалы для практических занятий.....	279
Лекция № 18. Литературно-критические статьи и методика их изучения в школе.....	281
Дидактические материалы для практических занятий.....	286
Лекция № 19. Учёт и оценка знаний учащихся. Десятибалльная система.....	288
Дидактические материалы для практических занятий.....	295
Лекция № 20 Изучение античной литературы в школе.....	297
Дидактические материалы для практических занятий.....	304
Лекция № 21. Факультативные занятия в школе.....	321
Дидактические материалы для практических занятий.....	327
Лекция № 22. Внеклассная работа по русской литературе в школе.....	337
Дидактические материалы для практических занятий.....	348
Проверьте себя. Тесты и тестовые задания по методике преподавания русской литературы.....	350
Заключение.....	362

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебное пособие посвящено актуальным проблемам методики преподавания русской литературы в мультикультурном образовательном пространстве, которое в последние годы под воздействием миграции населения формируется очень активно. В университетах увеличивается контингент студентов-эмигрантов, которые заинтересованы в получении образования в чужом государстве. Это влияет как на характеристику культурного этнического кода, так и на образовательную среду в целом, требующую сегодня уже пересмотра традиционных методов и приёмов обучения.

Курс дидактической филологии (методики преподавания русской литературы) призван помочь развитию творческих начал личности словесника, в том числе и словесника-эмигранта. Он ставит целью сформировать у будущих учителей представление о литературном развитии школьников на современном этапе, об исторической смене методов и приемов преподавания литературы, о наиболее характерных видах профессиональной деятельности учителя, о формировании нового типа (субъект-субъектных) отношений, о подготовке студента к постоянному самостоятельному творческому научно-методическому поиску.

По своему содержанию и структуре предложенное учебное пособие, продолжая традиции русской методики, вместе с тем открывает и новые неординарные личностно-ориентированные подходы.

В традиционных учебниках по методике преподавания русской литературы его содержание составлял лишь изложенный теоретический материал и предложенная в конце темы литература. Поэтому такая структура носила теоретико-ориентированный характер и ограничивала возможности по формированию креативных способностей студентов, их профессиональных умений.

Предлагаемое учебное пособие построено с учётом идеи целостности, преемственности, системности и носит одновременно теоретический, практико-ориентированный и справочный характер.

В учебном пособии по-новому построены разделы, значительно расширена тематика лекционных занятий.

Программные разделы сформированы и расположены в соответствии с содержанием и структурой целостного курса и отражают общеметодические, теоретические основы методики литературы как предмета. Последовательность расположения тем связана с необходимостью вначале дать общеметодические теоретические основы методики литературы как предмета, а затем представить

программные разделы, которые формируются и располагаются в соответствии с учётом востребованности их на практике.

Разделы учебного пособия состоят из определённых тем, каждая из которых имеет *план* излагаемого материала, перечень основных понятий (*гlossарий* по каждой теме), *содержание* изучаемого материала, практико-ориентированные *задания* и *дидактические материалы*, успешно дополняющие лекционный материал и формирующие креативное самостоятельное мышление студента-филолога. Каждая тема содержит не только план, список дефиниций, но и расширенную *библиографию*.

Значительное место в предложенном учебном пособии отводится изучению систематического курса литературы: вопросам обсуждения Государственных документов об образовании, методам и приёмам работы, изучению художественного произведения (типы, виды, пути, приёмы анализа), вопросам организации контроля и оценки знаний школьников, содержания, организации и методики проведения факультативных и внеклассных занятий. Широко освещаются проблемы чтения и анализа художественного произведения как эстетического единства, как элемента этнической и общечеловеческой культуры, как способа постижения психологии человека (писателя, персонажа и читателя) в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа.

Помимо традиционных вопросов: методика преподавания литературы как научная дисциплина, история развития методической мысли, этапы изучения художественных произведений, монографические и обзорные темы; вопросы литературной критики в школьном курсе литературы; теория литературы в школе; развитие устной и письменной речи, а также вопросы организации, содержания внеклассной работы по литературе, в учебном пособии есть вопросы литературы и культуры, их взаимодействия на уроках литературы, вопросы специфики их изучения в полиэтнической образовательной среде. Значительное место отводится и вопросам индуктивного чтения и анализа художественного произведения как эстетического единства, помогающего читателю постичь элементы культуры определённого народа, человеческую психологию, понять жизнь произведения в «большом» и «малом» времени. Обозначены и вопросы изучения типов анализа, которые раскрывают произведение как межкультурный универсум и медиатор (то есть посредник между культурой читателя, писателя, персонажа), как источник постижения психологии человека, а также вопросам использования мультимедиа и Интернета на уроках литературы.

Кроме теоретического материала, представлены и методические задания, разнонаправленные дидактические материалы, необходимые студентам для

подготовки к практическим занятиям и для моделирования уроков литературы. Дается конкретный практический материал, иллюстрирующий теоретические положения, обозначенные в лекциях. Приводимые примеры и образцы могут творчески использоваться студентами при подготовке к практическим занятиям, а также на педагогической практике. Это поможет не только сформировать определённый уровень теоретических знаний, но и определить основные направления самостоятельной работы студентов, а значит, повысить качество подготовки специалистов по предмету в целом.

Рассматривая специфические проблемы, связанные с изучением русской литературы как инациональной, мы учли и факторы взаимодействия её с родной. В первую очередь, это *литературоведческий аспект*, который обеспечивает полноценность литературного образования, восприятие культурных ценностей как источника духовного обогащения в самом широком смысле этого слова.

Это и *общедидактический аспект*, позволяющий рассматривать литературные явления в их комплексе, а художественное произведение как межкультурный универсум;

*психолого-педагогический аспект* учитывает специфику восприятия художественной литературы, как и всякого гуманитарного знания, в эпоху технологизации и глобализации.

Поэтому мы посчитали целесообразным уделить внимание в первую очередь разным видам деятельности школьников по интерпретации и анализу произведения в контексте диалога культур и цивилизаций, методам и приёмам работы, разным формам контроля и оценивания на уроке, развитию креативности мышления школьников.

В учебном пособии предлагаются для обсуждения на лекционных и практических занятиях такие дидактические материалы, которые содержат элементы философии жизни, психологии постижения человеческих отношений и пути совершенствования национальной и инациональной культур в контексте диалога славянских культур и цивилизаций.

Учебное пособие поможет будущему учителю формировать и развивать *литературоведческо-методические умения*, связанные с отбором, систематизацией литературоведческого и текстологического материала, с определением и моделированием типов урока, их планированием, анализом; *аналитические* (анализ эпизода, сюжета, композиции, языка художественных произведений различных жанров; литературно-критических статей, теоретико-литературных понятий и т.д.); *синтезирующие* (умение обобщать, делать выводы, сопоставлять); *практические* (умение планировать и проводить уроки различного типа).

Дидактические материалы, используемые для самостоятельного осмысления студентами, выгодно дополняют содержание лекционного материала. Среди них – задания, связанные с анализом литературного образования в странах Европы, с отбором, структурированием и моделированием современного урока литературы, с применением современных технологий в преподавании литературы, с планированием разных видов внеклассной работы и её особенностями.

Учебное пособие по дидактической филологии в мультикультурном пространстве реализует следующие теоретические положения:

- принцип гуманизации содержания литературного образования;
- направленность на освоение будущими учителями технологии анализа произведений различных жанров как подлинных национальных и общечеловеческих, социальных, моральных и эстетических ценностей;
- изучение литературных произведений как явлений искусства слова в органическом единстве их идейного содержания и формы, родовой и жанровой природы;
- различные концептуальные подходы к преподаванию дидактической филологии на каждом этапе методического образования;
- принцип вариативности в обучении методике преподавания русской литературы, предоставляющий право преподавателю определять последовательность изучения тем, широту и глубину освоения той или иной темы;
- создание условий для самопознания, самоконтроля и развития творческих способностей будущих учителей.

Целью изучения дидактической филологии является формирование у студентов методических знаний, умений и навыков, художественного мышления, эстетических чувств на основе приобщения их к научно-методическим трудам. Потому значительное место в учебном пособии отводится вопросам специфики анализа художественных произведений в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа, вопросам индуктивного чтения, читательского восприятия иноязычным читателем произведений русской литературы в мультикультурном образовательном пространстве.

Содержание методического образования складывается из четырех основных компонентов: а) знаний; б) умений и навыков; в) опыта практической деятельности; г) системы норм отношения к миру, людям и себе.

Первый компонент (знания) методики преподавания русской литературы формируется путем освоения разнообразного историко-методического и теоретического материала. Основой курса является научно-методическая



работа с литературными произведениями, которые отбираются с учетом их художественных достоинств, требований школьных программ, общечеловеческой значимости, актуальности для нашего времени, доступности и интереса для студентов.

Второй компонент содержания образования – система специальных умений<sup>1</sup> (они сформулированы в Государственных стандартах). Этот компонент создает базу для дальнейшего методического самообразования студентов.

Третий компонент – опыт практической деятельности. Он приобретает студентами при прохождении педагогической практики.

Четвёртый формируется в процессе всей педагогической деятельности.

Таким образом, в учебном пособии обозначен основной круг методических проблем, с которыми студент стационара, заочной и особенно дистанционной форм обучения будет иметь возможность ознакомиться как самостоятельно, так и в комплексе всех занятий по методике преподавания литературы.

Пособие адресовано студентам, преподавателям и школьным учителям.

---

<sup>1</sup> Жигалова М.П. Стандарты по курсу «Методика преподавания русской литературы. // Народная асвета, № 2, 3, 2000г. – С.153-159; С147-154.

## **ЛЕКЦИЯ № 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

### **Основные понятия:**

***Гипотеза** – научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, но само требующее проверки и доказательства; то есть теоретическое обоснованное предположение о том, как должна быть решена поставленная задача.*

***Предмет исследования** – то, что составляет содержание мысли; на что направлена мысль или какое-нибудь действие; специфичный предмет каждой науки – весь мир, рассматриваемый под определённым углом зрения, в свете той задачи, которую решает данная наука.*

***Объект исследования** – явление, предмет, лицо, на которое направлена чья-либо деятельность, внимание.*

***Метод исследования** – способ теоретического исследования или практического осуществления чего-либо.*

### **План:**

1. *Методика преподавания литературы как наука.*
2. *Теоретические основы методики преподавания русской литературы.*
3. *Предмет, содержание и структура.*
4. *Многообразие социальных и эстетических функций методики преподавания литературы.*
5. *Методы научного исследования.*

Преподавание литературы в школе весьма сложный и трудный процесс. Чем меньше в этом процессе стихийности и больше целенаправленного, научно обоснованного подхода к произведениям искусства, тем успешнее результаты преподавания.

Трудности в работе преподавания литературы двоякого рода: *методологические*, связанные с уяснением сущности литературного процесса, его закономерностей, и *методические*, обусловленные поисками наилучших средств раскрытия его идейно-эстетического и нравственного содержания.

Перед преподавателем литературы постоянно возникают многочисленные вопросы: как донести до учащихся во всей полноте социально-эстетическое богатство литературы? Как анализировать художественное произведение, не разрушая его эстетического обаяния и

целостности? Как сформировать у молодёжи эстетический вкус, чтобы она, наслаждаясь истинно художественным произведением, умела отличить его от беллетристических подделок? Все эти и другие вопросы приобретают сейчас особую актуальность и изучаются в таком курсе как методика преподавания литературы. Методика как наука существует уже более двухсот лет, однако до сих пор дискутируется вопрос о её содержании и задачах. Некоторые учёные высказывают мнение, что методика преподавания любого предмета, а литературы в особенности, – это не столько наука, сколько искусство. И значит, успех преподавания определяется личными способностями учителя, отсутствие которых не возмещается знанием методики: нужны лишь знания предмета и любовь к нему, а педагогический талант и практический опыт обеспечат высокое качество преподавания. А.С.Макаренко, например, убеждён, что «вопрос решает мастерство, основанное на умении, на квалификации, которое приобретается с помощью знания теоретических основ курса».

Любая наука имеет право на существование как отдельная самостоятельная отрасль знания при наличии *трёх условий*: предмета исследования, который не изучается ни одной другой наукой; общественной необходимости исследования данного предмета; специфических методов научного исследования.

Основная задача методики преподавания литературы как науки – открытие закономерностей этого процесса, которые не сводятся ни к закономерностям литературоведческим, ни к дидактическим, ни к психологическим. Литературоведение изучает закономерности развития художественной литературы; дидактика – общие закономерности обучения; психология – закономерности психической деятельности человека. С этими науками методика непосредственно соприкасается, опирается на их данные, но решает при этом свои, специфические, задачи. Значит, процесс обучения имеет свои закономерности, постоянно изменяющиеся и развивающиеся в соответствии с развитием общества, культуры, литературы, школы в целом.

На основе открытия закономерностей процесса обучения методика разрабатывает основные принципы преподавания, а также частные правила, представляющие собой исходные данные для руководства практикой. Наука и творческая практика обогащают друг друга. Как справедливо заметил В.П.Острогорский, «учитель-словесник должен любить литературу, глубоко воспринимать её произведения, уметь выразительно читать стихи и прозу, много знать наизусть. Но он не деятель искусства, а учитель, значит, должен иметь широкий круг знаний по художественной литературе, эстетике, литературоведению и методике, владеть умением учить и воспитывать учащихся». Учитель-профессионал – это тот, кто имеет достаточно высокий

уровень знаний, эрудирован, методически грамотен и психологически готов любить и обучать каждого ребёнка.

Методика преподавания литературы – педагогическая наука, *предметом* которой является общественный процесс воспитывающего обучения школьников литературе как учебному предмету.

*Общественное значение* методики литературы обусловлено огромным воспитательным значением художественной литературы. Формирование нравственного идеала, активной жизненной позиции, мобильности в постоянном совершенствовании знаний и опыта жизни, всегда составляли важнейшую задачу общества, а роль художественной литературы и сегодня по-прежнему остаётся значимой.

Следует отметить и взаимосвязь методики преподавания русской литературы со смежными науками – дидактикой, литературоведением, эстетикой, психологией.<sup>1</sup>

Структура методики преподавания литературы как науки.

Структура каждой науки отражает структуру предмета её изучения. Структура методики преподавания литературы отражает процесс изучения литературы в школе. Основные элементы этого процесса – цели обучения, учебный предмет, учитель-ученик. Как это происходит? Цели обучения влияют на отбор материала и систему его организации в учебном предмете; учебный предмет диктует систему и методы его преподавания учителю; деятельность учителя формирует знания, умения учащихся. Какой бы вопрос методики мы ни взяли, он неизбежно оказывается связанным со всеми четырьмя элементами педагогического процесса.

Методика преподавания литературы разрабатывает проблемы, цели и задачи преподавания литературы в школе. Это непосредственно связано с разработкой вопросов о русской литературе как учебном предмете в школе, о конструировании содержания и структуры курса литературы в школах различного типа. Курс литературы должен отвечать воспитательным и образовательным задачам школы, требованиям научности и возрастным особенностям ученика.<sup>2</sup>

Содержание образования по литературе в соответствии со спецификой этого учебного предмета обуславливает и специфику методов обучения.

Разработка методов обучения связана с решением многих проблем. Это взаимосвязь содержания и методов обучения, методов науки и методов обучения, характером познавательного процесса при изучении литературы;

---

<sup>1</sup> Левко А.И. Роль и место образования в системе культуры. – Мн., 1992

<sup>2</sup> См. Программы по русской литературе в школах СНГ

сущностью литературного развития учащихся. Это пути и приёмы анализа художественных произведений, их отношение к методам обучения; возрастные психологические и индивидуальные особенности восприятия литературы; литературные способности учащихся; литературное творчество учащихся, проблема учебника и учебных пособий, специфики использования аудиовизуальных средств, в том числе, и мультимедиа, Интернет-технологий.

Важнейшее значение имеет вопрос о профессиональной подготовке учителя литературы, его творческой лаборатории. Но творческие искания только тогда плодотворны, когда учитель стоит на почве основательных научных данных – литературоведческих и методических. Доказательством правильности методической системы или отдельных методов и приёмов, как в любой научной дисциплине, являются факты, объективно установленные. Без фактов, показывающих, что и как ученик воспринимает, усваивает, как он развивается, всякая методическая теория остаётся недоказанной. Какая бы и кем бы – учителем или научным работником – ни выдвигалась проблема, подсказанная практикой, нельзя её разрабатывать без точной фиксации фактов, какими бы общеизвестными и несложными они ни казались. А систематическое накопление фактов при изучении процесса обучения учащихся литературе как учебному предмету дело очень сложное.

Сложность его заключается, прежде всего, в том, что надо учитывать не только круг знаний, приобретённых учащимися, но и их общее литературное развитие и – что особенно трудно – воспитательное воздействие на них художественной литературы. Это – внутренний процесс, который зачастую внешне совсем не проявляется или сказывается много времени спустя после прочтения или изучения произведения. Поэтому, учитывая необычайную сложность самого объекта, надо применять и самые разнообразные методы его изучения, прибегая к разнообразным записям фактов. Но нужны не отдельные, разобщённые факты, а взятые во взаимосвязи, такие, по которым можно устанавливать взаимозависимость этих фактов.

Таковыми фактами педагогического процесса являются следующие: 1) отдельные уроки; 2) система уроков по той или иной теме; 3) разного вида письменные работы учащихся; 4) запись устных ответов учащихся на уроках и на экзаменах; 5) запись беседы с учащимися; 6) классные журналы и заметки учителей; 7) запись беседы с учителями; 8) изучение библиотечных формуляров и домашних библиотек учащихся и т.д. Все эти записи должны точно указывать дату, школу, класс, фамилию учителя, учащихся и сопровождаться заметками, в которых отмечается, по возможности, связь данных фактов с другими фактами, запись условий, с которыми они связаны, так как обработка фактов должна иметь целью установление условий для

наиболее успешного усвоения учащимися русской литературы как учебного предмета, так и закономерностей обучения.

Остановимся, прежде всего, на записи урока по литературе, поскольку урок является основной формой организации учебного процесса. В уроке находят отражение разнообразные методы преподавания. Понятно, что запись и анализ урока являются важнейшими элементами изучения педагогического процесса.

Приводим подробную схему записи урока и анализа его, из которой обычно берутся те элементы, которые непосредственно связаны с темой исследования.

### Запись урока по литературе

#### I. Предварительная запись:

1. Тема урока, его место в системе уроков по данной программной теме.

2. Цель урока: триединая (обучающая, развивающая и воспитательная); научная (основная и дополнительная), какие знания и умения учащиеся должны получить или закрепить.

#### II. Запись хода урока:

1. Мобилизация учащихся, организация их на работу, сообщение темы урока и его цели.
2. Содержание урока (записываются по возможности точно слова учителя и ответы учащихся). По ходу урока отмечается степень активности класса и отдельных учащихся, их заинтересованность материалом, вовлечение в работу, темп урока, рациональность использования учебного времени, оборудование урока.

#### III. Анализ урока:

1. Научная достоверность сообщаемого материала и его воспитательная направленность.
2. Достигнута ли цель урока, в какой степени (живость, глубина, сознательность восприятия материала, усвоение его, приобретение или закрепление навыков, речь учащихся). Правильность оценки ответов учащихся.
3. Чем обусловлены положительные или отрицательные результаты урока:
  - а) доступность материала (по содержанию и дозировке);
  - б) насколько полно охвачено на уроке многообразие задач литературы как учебного предмета (изучение художественных произведений, усвоение основ литературной науки, языка и правописания в их взаимосвязи);

- в) соответствие методов работы содержанию учебного материала и подготовке учащихся (круг знаний, развитие наблюдательности, воображения, образного и логического мышления, навыков работы);
- г) личный пример учителя (показ, обучение);
- д) активность класса в целом и отдельных учащихся;
- е) темп урока, рациональность использования рабочего времени.

Точность записи темы и цели урока необходима для его оценки. Основная цель урока – сообщение тех или иных знаний или закрепление их, связанное с определённым воспитательным воздействием на учащихся, постоянно сопровождается дополнительными целями: работа над стилем писателя, усвоение культуроведческой лексики, например, приобретение навыков работы над текстом, над планом, развитие наблюдательности, воображения, развитие мышления. Эти дополнительные цели имеются всегда у опытных учителей, хотя и не всегда входят в план урока.

Во втором разделе «Запись хода урока», помимо возможно более точной записи слов учителя и учащихся, передающей основное содержание урока, следует отмечать: 1) организацию урока, его темп, оборудование, вовлечение учащихся в работу, их активность или пассивность; 2) восприятие учащимися художественного текста, заинтересованность им, эмоциональность восприятия на протяжении всего урока; 3) отмечать, насколько тесно установлена связь между учителем и учащимися, что именно в словах, действии, личности учителя сказывается на учащихся в положительном или отрицательном смысле.

После записи урока надо провести его анализ. Пункт первый ясен и не требует пояснений. В пункте два надо особенно отметить степень сознательности и глубины восприятия учащимися художественного текста. Не может вполне удовлетворить такой урок (посвящённый чтению или анализу произведения), на котором учащиеся хотя и выяснили содержание, форму и идею произведения и могут толково всё это передать в связном и последовательном ответе, но который ни в малейшей степени не взволновал их, не затронул их эстетические чувства.

Пункт три наиболее сложен и особенно важен. Следует подчеркнуть пункт б, так как всесторонний охват задач преподавания литературы – наиболее важная и трудная в методическом отношении задача, доступная лишь опытным учителям. Наличие внимания учителя ко всем сторонам литературы как учебного предмета, которое обеспечивает правильное литературное и языковое развитие учащихся, – одно из необходимых условий продуктивного преподавания.

Очень важно проанализировать факты по пункту *в*: установление полного или частичного соответствия или, наоборот, несоответствия методов работы на данном уроке содержанию материала и восприятию учащихся для достаточно убедительного обоснования методов работы в соответствующем классе.

В преподавании литературы особенно важен личный пример учителя (знание и чтение наизусть, выразительное чтение, интерпретация и анализ произведения, составление партитуры текста и т.д.), поэтому следует особо отметить это в анализе урока.

Степень активности учащихся – также очень важный показатель правильно и неправильно построенного и проведённого урока.

Очень важно отметить темп урока, рациональность использования рабочего времени. Накопление материала уроков по этому вопросу существенно для обоснования программ в отношении их насыщенности материалом и отчасти для обоснования методов преподавания.

Записи одного урока, конечно, недостаточно, так как урок лишь одно звено в системе уроков. Ещё большее значение для методики имеет запись уроков по целой теме. По такой записи важно проследить: а) систему и методы анализа всего произведения, использование текста, критических статей и учебника; б) методы сообщения учащимся знаний по литературоведению; в) методы развития устной и письменной речи; г) методы развития навыков. Разработка всей темы даёт достаточно яркое представление обо всей системе преподавания, нередко об индивидуальности учителя.

Анализ системы уроков может быть проведён, прежде всего, с точки зрения научной достоверности сообщаемого материала, методологической правильности разбора произведения в единстве содержания и формы. Этим нередко ограничиваются, но этого совершенно недостаточно ни для оценки работы учителя, ни для развития методической науки.

Критерием правильности дозировки материала, его доступности, правильности применённых методов служит качество знаний учащихся, поэтому изучение знаний учащихся, их навыков и умений, безусловно, необходимо во всяком методическом исследовании.

Изучение учащихся в процессе обучения проводится по-разному, в зависимости от *цели и задачи исследования*. Формы записи фактов практикуются следующие:

- 1) протокольная, возможно более точная запись ответов учащихся на уроке, как об этом было сказано выше. В записях особенно точно должно быть воспроизведено то, что в данном исследовании особенно важно: знание текста, понимание его, знание теории и истории литературы, речь учащихся и пр.;



- 2) стенографическая и магнитофонная запись ответов учащихся на обычном уроке;
- 3) то же на специально организованном уроке опроса;
- 4) письменные ответы учащихся всего класса на 1-2 вопроса в течение одного урока;
- 5) сочинения учащихся на тему, интересующую исследователя;
- 6) беседа с группой учащихся;
- 7) индивидуальная беседа;
- 8) изучение разных документов, относящихся к литературному развитию и интересам учащихся: читательских формуляров, дневников, статей и заметок в стенной газете, в журналах и т.д.

Все эти данные о знаниях и навыках учащихся должны обязательно соотноситься с изучаемым материалом, с методами преподавания, учебниками и учебными пособиями, которыми они пользуются. Перечисленные выше записи становятся научно ценными в том случае, если указано, какая была поставлена задача, какова цель, при каких условиях, где и когда проведены записи.

При изучении усвоения учащимися курса необходимо постоянно знакомиться с классным журналом, с отметками, которые имели учащиеся на протяжении всего года, а лучше даже и в предшествующие годы. Предварительно следует установить, какими критериями руководствуется учитель при оценке учащихся, то есть, что объективно выражает та или иная оценка.

Когда выдвинута та или иная проблема (например, «Воспитательное воздействие на учащихся художественной литературы в 5-6 классах», «Методы изучения индивидуального стиля писателя в старших классах», «Формирование понятий по теории литературы в 9-11 классах» и др.), полезно познакомиться, хотя бы в общих чертах, с тем, как с этим вопросом обстоит дело в практике массовых школ. Для этого можно воспользоваться научными методами: *метод срезов, или метод массового одновременного опроса, метод целенаправленного наблюдения, метод естественного эксперимента, лабораторный метод (в основном используется в психологии)*.

А теперь об этом подробнее.

*О методах исследования в области методики.* Поскольку предметом исследования является обучение учащихся литературе как учебному предмету, то сам процесс обучения состоит из практического изучения и теоретического изучения.

Одним их наиболее ярких методов научного исследования в методике является *обобщение передового опыта*. Для этого необходимо осознание проблемы исследования, вычленение её из педпроцесса, последовательное наблюдение за ходом преподавания, которое ведётся как в теоретическом, так и в практическом плане. Выдвигается гипотеза, то есть теоретическое обоснованное предположение о том, как должна быть решена поставленная задача. Гипотеза должна быть подтверждена научно установленными фактами, то есть фактами, взятыми в связи с другими в точно установленных и зафиксированных условиях, магнитофонных записях, дискетах, стенограммах и т.д.

Метод *массового письменного опроса* может дать материал для суждения о том, насколько правильно, полно, глубоко и прочно усваивается учащимися материал при действующей программе, учебнике и при наиболее распространённых методах преподавания. Чем шире охвачены опросом разные школы: городские, школы агрогородков, сельские разных областей, тем менее сказывается на общих результатах различие в методах преподавания, квалификации учителей, степени развития и способностей учащихся; чем более массовый характер носит опрос, тем сильнее действие статистического закона больших чисел, то есть вернее результаты.

Для того чтобы массовый опрос был эффективным, надо соблюдать следующие условия:

- 1) вопросы для задания должны быть даны по основному материалу курса, безусловно, пройденному к моменту опроса, имеющемуся в программах и учебниках;
- 2) формулировка должна быть предельно простой, понятной для самых слабых учащихся;
- 3) количество вопросов не более двух на 1 час (письменное сочинение возможно 2 часа);
- 4) может быть дано на класс от двух до четырёх вариантов вопросов приблизительно одной трудности;
- 5) работы могут выполняться на отдельных стандартных листах.

Для массового опроса надо проверить варианты на небольшом количестве учащихся на месте и наметить критерии оценки в зависимости от поставленных задач.

Массовый опрос может достоверно установить то или иное явление, характерное для практики школы.

Однако массовый опрос не даёт объяснения причин достижений и недостатков в знаниях учащихся, объясняются ли они качеством программ и учебников или методов преподавания. Но анализ состояния знаний,

сопровожаемый беседами с учителями, личными наблюдениями, изучением литературы, даёт достаточные основания для выдвижения гипотезы, которая намечает решение вопроса о том, в чём основная причина недостатков и достоинств в ответах учащихся и что надо предпринимать для улучшения качества работы школы. Гипотеза эта нуждается, конечно, в теоретическом обосновании и в тщательно организованной проверке, в основном фактами.

*Гипотеза в методике – это идея, теоретическое положение, на основе которого строится работа для достижения той или иной цели.* Повседневная школьная практика постоянно выдвигает перед учителем или школьным коллективом вопросы, которые требуют обдуманных методических решений. В основе всякой гипотезы должна лежать забота о повышении качества литературного образования школьника и работы школы.

Школьная практика ложится в основу и методов научного исследования по методике литературы, основными из которых являются *метод целенаправленного наблюдения* и *метод естественного эксперимента*. Существенная разница их в том, что научное исследование в отличие от обычной, повседневной практической работы, основывается на проблемах общего значения (а не только касающихся данного состава учащихся). Это проблемы тщательного усвоения всего того, что достигнуто методикой по этой проблеме, проблема чёткости и ясности задачи, методической идеи или гипотезы, проблема тщательно организованного целенаправленного отбора фактов, установления объективных связей между ними, подведения итогов, выводов с возможно более широким и глубоким учётом условий, в которых проводилось исследование. Естественно, что такая тщательная и кропотливая работа требует и значительной затраты сил и времени на ознакомление с литературой, на обоснование гипотезы, проведение исследования, анализа материалов.

В поисках правильного методического разрешения той или иной проблемы (при построении гипотезы) нужно основательно изучить передовой опыт, в котором всегда есть ростки нового. Изучение передового опыта по интересующему вопросу – необходимое условие правильной организации методического научного исследования. Но это изучение должно носить не пассивный характер. Методика должна идти не позади, а впереди практики, организуя и направляя опытную работу учителей.

Научное обоснование методов обучения литературе как учебному предмету основывается, как было отмечено выше, и на изучении передового опыта преподавания в свете задач современной школы и современного литературоведения. В основании методов обучения методика преподавания литературы особенно тесно соприкасается с современной психологией, данные

которой частично подтверждают выводы методики и дают новые материалы, с которыми должна считаться методика.

Для правильной организации целенаправленного наблюдения и для естественного эксперимента обязательно соблюдение следующих условий:

- 1) чёткая, ясная постановка проблемы;
- 2) наличие теоретически хорошо обоснованной гипотезы;
- 3) возможность сравнить результаты исследования с каким-либо сопоставимым материалом по определённым показателям;
- 4) систематическое собирание фактов;
- 5) обоснованные фактами выводы, подтверждающие гипотезу в целом или частично, или с оговорками относительно условий или, наконец, опровергающие гипотезу.

Наибольшее затруднение при *эксперименте* вызывает необходимость точно фиксировать факты и сопоставлять их с другими столь же точно фиксированными. Обычно результаты работы экспериментальных классов сопоставляются с результатами в контрольных работах.

Заметим, что результаты этого сопоставления будут убедительными лишь в том случае, когда все условия в экспериментальном и контрольном классах будут примерно одинаковыми, так как абсолютного равенства здесь требовать нельзя. А это значит, будет равное количество «сильных», «средних» и «слабых» учащихся, будет один преподаватель и одинаковая система обучения, за исключением лишь одного элемента, который и подвергается эксперименту.

Наибольшие споры и сомнения вызывает введение в методические исследования цифровых данных. Это ещё раз указывает на то, что такое сложное и тонкое явление, как восприятие и усвоение учащимися литературы, не поддаётся никакому цифровому учёту. Однако этому противоречит повседневная школьная практика, требующая точного учёта знаний, выражаемого в балльной системе. Хороший учитель при этом, ставя отметку, учитывает не только количество, но и качество знаний учащихся и даже, в известной мере, степень осмысления и интерпретации художественного произведения, эмоционального восприятия учащимися литературы.

Конечно, методическое исследование должно базироваться на более точных данных, чем это делает учитель в своей повседневной деятельности. Надо установить возможность цифрового выражения показателей знаний учащихся в разных сторонах педагогического процесса. *Цифровой учёт* не только возможен, но необходим при *массовом опросе* учащихся, о котором говорилось выше. Можно разбить весь материал, по которому ведётся опрос, на следующие основные рубрики, обозначив при этом обязательно критерии для

каждой: 1) полные ответы; 2) неполные ответы; 3) неточные ответы; 4) неверные ответы; 5) отсутствие ответа. В результате цифры покажут степень усвоения учащимися того или иного учебного материала. Но необходимыми условиями такого учёта должны быть следующие:

- 1) чёткость поставленных вопросов, ясных для учащихся, и возможность бесспорно точного ответа (но нельзя по этим критериям оценивать письменные работы по литературе, в частности, сочинения);
- 2) в исследовании должны быть даны образцы ответов учащихся по каждой группе, чтобы можно было судить о том, какие требования предъявляются к ответам учащихся.

В длительном исследовании методом наблюдения или методом эксперимента также возможны цифровые показатели при условии рационального обоснования показателей (хотя бы и дифференцированных), если дело идёт о поддающемся количественному учёту восприятия (полном, частичном, верном, неверном) учащихся, о их точных знаниях.

Но, конечно, не поддаётся никакому цифровому учёту такая сложная и многогранная сторона учебного процесса, как эмоциональная, как воспитательное воздействие литературы на учащихся. Здесь возможны лишь повседневные дневниковые записи наблюдений над учащимися, записи их ответов и особенно записи внеклассных непринуждённых бесед.

Необходимость всех вышеупомянутых условий, в том числе и сравнительных данных, существенна и в исследовании, ведущемся *методом наблюдения*.

В самом деле, если эксперимент обязательно должен дать ответ, обоснованный фактами, какие из двух систем, методов, приёмов эффективнее в тех или иных условиях, то и наблюдение, убеждающее, что в данных условиях определённые методы эффективны, заставляет поставить вопрос: по сравнению с чем?

Само собой разумеется, что всякий опыт в школе должен быть направлен на повышение качества знаний школьников. Ни в коем случае не допустим опыт, результаты которого явно ведут к снижению уровня преподавания, как недопустимо и всякое прожектёрство.

Процесс обучения русской литературе как учебному предмету в мультикультурном пространстве ещё более специфичен, сложен и многообразен. Только различными методами и приёмами, отражающими разные стороны этого процесса, можно в какой-то степени изучить его научно. Для этого нужна глубоко продуманная организация исследований, лучше всего комплексного характера. Здесь нужна серьёзная разработка теории исследовательской работы в этой области на основе изучения

культуроведческой, теологической, литературоведческой, педагогической и методической литературы, а также критического рассмотрения конкретных исследований по методике литературы в инокультурной среде, которые носят и прикладной, и чисто теоретический характер и, безусловно, должны быть направлены на улучшение качества литературного образования.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. *Бореев, Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов/ Ю.Б.Бореев. – М.: ООО «Издательство «Астрель», 2003. – 575с.*
2. *Вопросы методики преподавания литературы / под ред. Н.И.Кудряшова. – М., 1961.*
3. *Методика преподавания литературы / под ред. З.Я.Рез. – М., 1985.*
4. *Методика преподавания литературы: Учебник для педвузов /Под ред. О.Ю.Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М., 1994.*
5. *Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб.ст./ Отв. Ред. О.Ю.Богданова. – М., 1997.*
6. *Фарыно, Е. Введение в литературоведение/ Е. Фарыно. – Варшава, 1991.*
7. *Хализев В.Н. Основы теории литературы. Ч.1./ В.Н. Хализев. – М., 1994.*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Познакомьтесь с предложенными дидактическими материалами. Проанализируйте их и попробуйте моделировать урок литературы в 11 классе по теме: «Поэзия Серебряного века: Зинаида Гиппиус: немецкие страницы жизни и творчества». Как Вы будете делать отбор материала? Как сформулируете цели и задачи урока? Как определите концепцию урока? «Жить стоит только так, чтобы предъявлять безмерные требования к жизни: всё или ничего; ждать нежданного; верить в «то, чего нет на свете... »

#### **I. ДОТЕКСТОВАЯ ИНФОРМАЦИЯ**

##### **1.1. ВИДЕОЯД: ПОРТРЕТ**

Зинаида Николаевна Гиппиус поэтесса, прозаик, драматург, «декадентская мадонна», как её часто называли, родилась 8 ноября 1865 года в городе Белёве, что на Черниговщине в семье государственного чиновника. У неё были немецкие корни. Предок её отца, немец Адольфус фон-Гингст, изменил фамилию на «фон Гиппиус» и уже в 16 веке в Немецкой слободе

Москвы открыл первый книжный магазин. Вот что она пишет в автобиографии: «Семья Гиппиус ведёт своё начало от немца Адольфуса фон – Гингста, переименовавшего фамилию на фон Гиппиус и переселившегося в Россию из Макленбурга».



**Гиппиус Зинаида Николаевна (1865-1945)**

Очень красивая от природы: высокая и гибкая, тонкая, с большими зелёными глазами, золотыми косами вокруг головы, с постоянной улыбкой на лице, она была всегда в центре внимания. К ней тянулись и одновременно боялись её острого языка, колких фраз и смелых шуток. Поэтому современники и называли её «сатанесса», «реальная ведьма», «декадентская мадонна».

Первые два её стихотворения были опубликованы в 1888 году в журнале «Северный вестник», который активно пропагандировал творчество символистов (Д.С.Мережковского, К.Д.Бальмонта, самой З.Гиппиус). В 90-е годы она увлекается философией Ницше. Выходят её первые книги – сборники «Новые люди», «Зеркала».

На протяжении всей своей жизни она стремилась к неизвестному, чтобы понять его. Своё кредо она выразила в словах: «Люблю недостижимое, // Чего, быть может, нет...».

Дом в Петербурге был настоящим оазисом русской духовной жизни начала XX. А Белый говорил, что в нём «воистину творили культуру. Все здесь когда-то учились». З. Гиппиус была, по словам Г. Адамовича, «вдохновительница, подстрекательница, советчица, исправительница, сотрудница чужих писаний, центр преломления и скрещения разнородных лучей...».

Октябрьскую революцию 1917 года З. Гиппиус встретила крайне враждебно. Уже в октябре 1905 года в письме к Д. Философову она писала, размышляя о судьбе России после возможной победы революции: «... весь путь их и вся эта картина так мною неприемлема, противна, отвратительна, страшна,

что коснуться к ней...равносильно для меня было бы предательству моего...». З.Гиппиус не верила в то, что после революции произойдут позитивные изменения. Вот что она записала в своём дневнике 26 июля 1917 года: «Несчастливая страна. Бог, действительно, наказал её: отнял разум. И куда мы едем? Только ли в голод?... Какие перспективы!».<sup>3</sup>

Мережковский (её муж) и Гиппиус надеялись на свержение большевистской власти, но, узнав о поражении Колчака в Сибири и Деникина на юге, решили бежать из Петрограда.

После прихода «царства Антихриста» З.Гиппиус и Д. Мережковский навсегда уезжают из России сначала в Польшу, а затем во Францию. 24 декабря 1919 года они покинули Петроград, якобы для чтения лекций в красноармейских частях в Гомеле (ныне Беларусь). «Трое суток пути до Бобруйска (*М.Ж. Это город в нынешней Беларуси!*) были сплошным бредом: налёты чрезвычайки, допросы, обыски, аресты, пьянство, песни, ругань, споры, почти драки из-за мест, духота, тьма, вонь, ощущение ползающих по телу насекомых...»<sup>4</sup>, – так описывает путь за границу З. Гиппиус в дневниках.

В январе 1920 года они перешли на территорию, оккупированную Польшей, и остановились в Минске. Следует заметить, что по дороге З. Гиппиус и Д. Мережковский общались с представителями русской эмиграции в Минске (Беларусь), Варшаве (Польша). Здесь они читали лекции для русских эмигрантов, писали политические статьи, чем вызвали интерес русской эмиграции и польской шляхты в Минске. «Они читали лекции, писали политические статьи в газете «Минский курьер», а в середине февраля 1920 года в сопровождении тех же, друга Д. Философова и секретаря В. Злобина переехали в Варшаву. Там жили в «Краковской гостинице». Здесь они принимали польских графов и епископов, членов Русского комитета, посланцев, консулов, репортёров и журналистов. В Варшаве их жизнь наполнилась смыслом существования, борьбой за свободу России. З. Гиппиус стала редактором литературного отдела в газете «Свобода». Из Парижа приехал Савинков, чтобы совместно продолжить работу против большевизма. Их связывала долгиелетняя дружба, она редактировала его роман «Конь бледный», который привезла в Россию и напечатала в журнале «Русская мысль». История взаимоотношений Гиппиус – Философов – Савинков рассказана в её дневнике «Коричневая тетрадь» (Возрождение, 1970, № 221), являющемся эпилогом трёх

---

<sup>3</sup> Зинаида Гиппиус и её дневники (в России и эмиграции). В кн.: Гиппиус З. Собр.соч.в 10т. Т8. Дневники: 1893-1919. / Зинаида Гиппиус. – М.: Русская книга, 2003. – 576с. – С. 3.

<sup>7</sup> Гиппиус, З. Собр. соч. в 10т. Т8. Дневники: 1893-1919. Царство Антихриста./ З. Гиппиус – М.: Русская книга, 2003. – 576с. – С. 246.



ранних дневников: «Дневник любовных историй», «О Бывшем» (Там же, 1970, № 217-220) и «Варшавский дневник» (Там же, 1969, №214-216).

В Варшаве она быстро разочаровалась в газете «Свобода», где её, как она говорила, лишили какой бы то ни было свободы. З. Гиппиус и Д. Мережковский начали писать работу о Пилсудском, в котором они видели избранника божьего для служения человечеству и для избавления всего мира от гибели, связанной с нашествием «безнравственного большевизма».<sup>5</sup> В Польше З.Гиппиус видела страну «потенциальной всеобщности», которая поможет положить конец вражде разъединённых наций: преодолев многолетнюю взаимную ненависть, Польша и Россия перед лицом общей опасности большевизма должны создать союз братских народов.

З.Гиппиус требовала от польского правительства признания, что Польша воюет не против русского народа и России, а против большевизма. В июле 1920 года после такого заявления правительства Пилсудского З.Гиппиус, Д. Мережковский и Д.Философов написали воззвание к русской эмиграции и к русским в России по поводу союза с Польшей. Однако когда в октябре 1920 года Польша подписала перемирие с Россией, Гиппиус стала критически относиться к Пилсудскому, правительство которого официально объявило, что русским людям в Польше воспрещается критиковать власть большевиков под угрозой высылки из страны.

Они прожили в Польше около десяти месяцев. Убедившись, что «русскому делу» в Варшаве положен конец, З.Гиппиус и Д.Мережковский 20 октября 1920 года выехали в Париж. Об этом рассказывает и написанный З.Гиппиус «Варшавский дневник»<sup>6</sup>. Эмиграция не изолировала Зинаиду Гиппиус и не замкнула в себе. Она и в Париже устраивала религиозно-философские собрания, которые являлись продолжением петербургских, была вдохновителем известного общества "Зеленая лампа". В целом же, всё эмигрантское творчество З. Гиппиус состоит из стихотворений, с одной стороны, и воспоминаний, немногочисленных литературно-критических статей и публицистики, с другой. Первые напечатанные стихи были написаны ещё в России и составляли часть «Петербургского дневника». Они были напечатаны частью в той же «Русской мысли» и вошли в изданный в Берлине в 1921 году томик «Стихи». Они носили характер философской лирики, а частью – политической сатиры. «Типичным образчиком последней было стихотворение «Рай», в котором для игры рифмами были использованы разные советские

---

<sup>5</sup> Гиппиус, З. Собр. соч. в 10 т. Т9. Дневники: 1919-1941./ З. Гиппиус – М.: Русская книга, 2003. – 576с. – С. 15.

<sup>6</sup> Гиппиус, З. Собр. соч. в 10 т. Т 9. Дневники: 1919-1941. Варшавский дневник.1920-1921/ З. Гиппиус – М.: Русская книга, 2003. – 576с. – С. 85-147.

словообразования – предмет неизменной насмешки З.Гиппиус в её «Петербургском дневнике» - и рассказывалось, как поэт искал в различных «комбедах» и «нарводпродвучах» продукта, без которого и дня не мог прожить в советском раю:

*И я ходил в петрокомпроды,  
Хвостился днями у крыльца в райком...  
Но и восьмушки не нашёл – свободы  
Из райских учреждений ни в одном.  
Не выжить мне, я чувствую, я знаю,  
Без тщи человеческой в раю:  
Все карточки от Рая открепляю  
И в нарпродком с почтеньем отдаю.<sup>7</sup>*

Со временем З.Гиппиус отошла в эмиграции от политических тем и вернулась к темам вечным, к той тройной теме, которую она сама определила в одном стихотворении как единственную тему, о которой говорят поэты: «О Человеке. Любви. И Смерти». З.Гиппиус понимает любовь как воскрешение личности, «слияние её с Божественным началом и преодоление смерти. Любовь к Богу через любимого человека при абсолютном равенстве обоих любящих»<sup>8</sup>. Иначе она не мыслила себе плотской любви. Отказываясь от аскетизма, она утверждала (и в дневниках, и в ранних рассказах), что только в любви можно осуществить смысл и значение человеческого бытия. В своём дневнике она запишет: «Люблю себя, как Бога», «Хочу того, чего нет на свете»<sup>9</sup>.

Большое влияние на характер творчества З.Гиппиус оказали идеи её мужа Д.Мережковского. Это прослеживается в таких её произведениях, как «Господь отец», «Христу» и др.

Её поэтическое наследие вмещается в пяти сборниках: «Собрание стихов 1889-1903» (1904); «Собрание стихов. Книга вторая. 1903-1909» (1910); «Последние стихи. 1914-1918» (1918); «Стихи. Дневник. 1911-1921» (Берлин, 1922); «Сияния» (Париж, 1938).

Выходит книга четырёх авторов (Д. Мережковский, З. Гиппиус, Д. Философов, В. Злобин) «Царство Антихриста» (Мюнхен, 1922), в которой впервые опубликованы две части «Петербургских дневников» со вступительной статьёй З. Гиппиус «История моего дневника». Многие

<sup>7</sup> Струве, Г.П. Русская литература в изгнании: опыт исторического обзора русской литературы. / Г.П. Струве. – Нью-Йорк, 1956: 2-е изд. Париж, 1984. – 98-99.

<sup>8</sup> Струве, Г.П. Русская литература в изгнании: опыт исторического обзора русской литературы. / Г.П. Струве. – Нью-Йорк, 1956: 2-е изд. Париж, 1984. – 100 -101.

<sup>9</sup> Гиппиус З. Собр.соч.в 10т. Т8. Дневники: 1893-1919./ З.Гиппиус. – М.: Русская книга, 2003. – 576с. – С. 3-4.

отмечали изысканный поэтический словарь произведений З. Гиппиус, особый изломанный ритм, преобладание любимых эпитетов и глаголов. В.А. Амфитеатров отмечал, например, «... всё те же матово-жемчужные, благородные краски, какими Гиппиус давно пленяет нас». Всё это является неотъемлемой частью её поэтического наследия.

Разнообразна и тематика её стихов. Некоторые из них она посвятила любви. Одно из ранних: «Любовь одна» (1896) было переведено на немецкий язык Райнер-Мария Рильке.

Настойчиво и неотступно продолжает звучать в её поэзии и тема России, но уже в более высоком плане. Характерное её преломление в стихах «Неотступное». Оно вошло в книгу «Сияния» (Париж, 1938), которая, несомненно, останется в русской поэзии как свидетельство того, что поэтический источник Гиппиус не только не иссяк, но, скорее, обновился в эмиграции.

Останутся в русской литературе и два тома воспоминаний, главным образом, литературных, в форме очерков о современниках, озаглавленные «Живые лица» (Прага, 1925).

Гиппиус скончалась в Париже 9 сентября 1945 года и похоронена рядом с мужем на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа недалеко от французской столицы.

## 1. 2. ПРОВЕРЬТЕ СЕБЯ:

1. Откуда берёт своё начало род Гиппиус?
2. Когда и почему эмигрировала З.Гиппиус за границу?
3. Прочитайте ещё раз список литературы, данный в конце раздела. Как страницы книги «Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века» дополняет Ваше представление о терминах «эмиграция» и «русское зарубежье»?
4. Какую новую информацию несёт эта книга?
5. Появилось ли желание с ней познакомиться?

## 1. 3. ЗВУКОРЯД: ПРОСЛУШИВАНИЕ ПЕСЕН НА СТИХИ «ГРЕХ», «ГОСПОДИ, ДАЙ УВИДЕТЬ!»<sup>10</sup> (КОМПОЗИТОР И ИСПОЛНИТЕЛЬ АНДРЕЙ ВИНОГРАДОВ)

---

<sup>10</sup> Зинаида Гиппиус. Стихи, воспоминания, документальная проза. / З. Гиппиус. – Москва: «Наше наследие», 1991.

**\*\*\* ГРЕХ**

*И мы простим, и Бог простит.  
Мы жаждем мести от незнанья.  
Но злое дело – воздаянье  
Само в себе, таясь, таит.*

*И путь наш чист, и долг наш прост:  
Не надо мстить. Не нам отмщенье.  
Змея сама, свернувши звенья,  
В свой собственный вопьётся хвост.*

*Простим и мы, и Бог простит,  
Но грех прощения не знает,  
Он для себя – себя хранит,  
Свою кровью кровь смывает,  
Себя вовеки не прощает –  
Хоть мы простим, и Бог простит. (1938)*

**\*\*\***

*Господи, дай увидеть!  
Молюсь я в часы ночные.  
Дай мне ещё увидеть  
Родную мою Россию.*

*Как Симеону увидеть  
Дал Ты, Господь, Мессию,  
Дай мне, дай увидеть  
Родную мою Россию.*

**1.4. ЧТЕНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ИДУЩИЙ МИМО»**

*У каждого, кто встретится случайно,  
Хотя бы раз – и сгинет навсегда,  
Своя история, своя живая тайна,  
Свои счастливые и скорбные года.*

*Какой бы ни был он, прошедший мимо,  
Его, наверно, любит кто-нибудь...  
И он не брошен: с высоты, незримо,  
За ним следят, пока не кончен путь.*

*Как Бог, хотел бы знать я всё о каждом,  
Чужое сердце видеть, как свое,  
Водой бессмертья утолить их жажду –  
И возвращать иных в небытие.* (1924)

## II. В ПОМОЩЬ ЧИТАТЕЛЮ

### 2.1. ПОДГОТОВКА К ЧТЕНИЮ СТИХОТВОРЕНИЯ «ИДУЩИЙ МИМО»

1. Различаете ли Вы значения слов: «сгинет», «пропадёт», «исчезнет», «отойдёт в мир иной», «скроется», «погибнет»? Чем они отличаются? Как переводятся на ваш родной язык, немецкий и другие языки мира?
2. Подберите к следующим словам контекстуальные синонимы: «идущий», «каждый», «история», «тайна», «бессмертье», «небытие». Меняется ли при этом осмысление произведения?
3. Обратите внимание на название стихотворения. Что оно выражает?
4. Переведите на родной и немецкий языки сочетания «...у каждого своя история...», «...за ним следят, пока не кончен путь...», «...возвращать иных в небытие...».
5. Прочитайте письма З. Гиппиус, адресованные И.С.Шмелёву от 28.10.1923 года. Грасс и от 29.03.1935. Париж (см. ниже). Как они дополняют Ваше представление о З.Гиппиус как о поэте, человеке?

### 2. 2. ВИДЕО И ЗВУКОРЯД

#### ПОРТРЕТЫ:

**Морис Метерлинк** (1862–1949) — бельгийский поэт-символист, драматург, лауреат Нобелевской премии по литературе за 1911 г.

**Эдуар Эррио** (1872–1957) — французский политический деятель.

**Борис Федорович Шлёцер** (1881–1969) — журналист, философ, музыкальный и литературный критик, переводчик. Создатель собственной музыкальной философской системы. В эмиграции в Париже с 1921 г.

**Андрей Яковлевич Левинсон** (1887–1933) — критик, литератор, историк балета. В эмиграции в Париже с 1921 г.

**Антон Крайний** — псевдоним, которым З.Н.Гиппиус подписывала свои критические статьи.

**Ольга Александровна Шмелева**, урожденная Охтерлони; 1875–1936. Замужем за И.С.Шмелевым с 1895 г.

## ЧТЕНИЕ ПИСЕМ

### ПИСЬМА:

Вероятно, в этих письмах З.Гиппиус имеет в виду «разгром» европейских деятелей культуры и политиков, толерантных к Советской России.

**28. 10. 1923 года. Грасс. З. Гиппиус И. С. Шмелёву.** *«Ваше письмо, дорогой Иван Сергеевич, даже смутило меня своей пышностью образов. Вот как пишут беллетристы! Нет на моей палитре этих красок, ничего не поделаешь. А ведь на Кот д'Азур'е бывали герои Мопассана; я же их не вспомнила; вы — сумели увидеть их внутренними глазами даже в Сен-Клу, где, по-моему, они randevу не назначали и паштетов не ели, фактически — насчет героев Жида — не смею утверждать, не знаю. У меня нет вашего воображения, никакие картины не проносятся перед моими глазами. (Вижу только Бунина в самых прозаических меблирашках, Илюшу с китайцами да Моисеенку с красным вином.) Впрочем — видела серую вдову и кучу пестреньких пушков, все Васькины дети. Не хотите ли одного на память? Надеюсь, вы приводите в исполнение ваш проект — ряд писем к влиятельным персонажам. С кого вы начали? С Метерлинка или с Эррио? Пора начать задуманный вами разгром. При вашей неутомимости, а также при изумительной легкости пера, вы, я думаю, уже не одно письмо написали. Будем теперь ждать результатов. Художественные работы ваши тоже, конечно, идут своим темпом. Что до меня — я уж на беллетристику свою махнула рукой, подумываю вернуться к литературной критике. В Соведении литературы не имеется, все «мэтры» наши здесь, ну вот за них и примусь полегоныку. Шлёцеры, да Левинсоны устали и утомили, пора воскреснуть Антону Крайнему. ... Воображения не имею... Пока что — жму вашу руку и желаю всего наилучшего. До скорого свиданья. Поклон всем от всех, Ольге Александровне особливый. Ваша З. Гиппиус».*

### **29.3. 1935 (11bis Av<enue> du Colonel Bonnet, Paris, 16 e)**

Письмо получено Шмелевым после десятилетней паузы в их переписке с Зинаидой Николаевной в ответ на его просьбу, дать материалы для публикации в русские зарубежные издания. Переписка между ними прервалась в связи с охлаждением в отношениях из-за разногласий по многим, в том числе и литературным, вопросам.

*«Дорогой Иван Сергеевич, я только что хотела писать вам, когда получилось ваше письмо. Конечно, мы оба (З. Гиппиус и С. Мережковский), с радостью, дадим Вам что-нибудь подходящее, пошлем по указанному адресу и очень благодарны Вам за добрые строки. Но я хотела написать вам раньше по поводу вашего «Богомолья». (дополнение моё. Повесть «Богомолье»*

публиковалась частями, начиная с 1930 г., в парижских газетах и журналах «Россия и славянство», «Иллюстрированная Россия» и др. Отдельным изданием впервые вышла в Белграде в 1935 г. в издательстве «Русская библиотека»). Непередаваемым благоуханием России исполнена эта книга. Ее могла создать только такая душа, как ваша, такая глубокая и проникновенная Любовь, как ваша. Мало знать, помнить, понимать, со всем этим надо еще любить. Теперь, когда мы знаем, что не только «гордый взор иноплеменный» нашего «не поймет и не оценит», но и соплеменники уже перестают глубину правды нашей чувствовать — ваша книга — истинное сокровище. Не могу вам рассказать, какие живые чувства пробудила она в сердце, да не только в моем, а в сердце каждого из моих друзей, кому мне пожелалось дать ее прочесть. Хотя это не только «литература», а больше, — я жалею, что теперь не прежние для меня времена, и я не имею места, где могла бы написать об этой книге. Конечно, ее нельзя пересказывать, но отметить ее драгоценность, истинность лика России, который она дает — для этого я, вероятно, могла бы найти нужные слова. Поэтому сегодня так особенно и сетую я, что негде больше сказать о том, о чем хочется... и, может быть, необходимо. Крепко жму вашу руку, примите мой сердечный, искренний привет и сердечную благодарность за всю эту прелесть вашего «Богомолья». Низкий поклон от нас обоих.

Ваша З. Гиттус-Мережковская

### 2.3. АНАЛИЗ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО МИРА:

1. Познакомьтесь с историческим комментарием. Скажите, люди каких национальностей помогали семье Мережковских уехать за границу? О чём это свидетельствует?

*«Россия 1917. Истоки решения З. Гиттус совершить побег из России». Какую роль в организации отъезда семьи Мережковских сыграли люди разных национальностей?*

*Петроград 1917. «Голод, тьма, постоянные обыски, ледяной холод, тошнотная, грустная атмосфера лжи и смерти, которой они дышали — все это было несказанно тяжело. Но еще тяжелее — ощущение полного бессилия, полной невозможности какой бы то ни было борьбы с тем, что происходило. Однажды по поводу какой-то несущественной бумажки к ним пришел из Смольного молодой человек, одетый, как и все тогда большевики, в кожаную куртку, галифе, высокие сапоги. Но был он скромен и тих. Оказалось, что он любит Достоевского, хорошо знает и Д.С., и З.Н. На вопрос, партиец ли он, слегка отрицательно качнул головой. Потом сказал: "Уезжайте отсюда. Вы меня спрашиваете, можно ли здесь что-нибудь делать? Нет, ничего. Если*

уедете, — может быть, и найдется". Эта встреча только укрепила уже существовавшую у них мысль об отъезде, то есть о бегстве. Они знали, что их не выпустят, что хлопочущих о выезде месяцами и годами водили по лестницам просьб и унижений и топили в бесконечных бумагах. Вот как это было, например, с Сологубом и его женой: когда, казалось, все бумаги оформлены и разрешение получено, и вдруг в последний момент опять что-то не связалось, она бросилась с моста в ледяную Малую Невку. Умиравшего Блока не выпускали в финляндский санаторий. Дело длилось почти год, но опять-таки в последний момент выяснилось, что какая-то анкета потеряна, и надо за ней ехать в Москву. Одна из преданных поэту женщин ринулась на вокзал: «Билетов нет — поеду на буферах!» Но ехать не понадобилось — в то же утро Блок умер...». Шла зима 1919-го года. Начались обсуждения различных вариантов бегства. Тем временем большевики, ободренные переходом некоторых писателей на их сторону, уже предложили Д.С.Мережковскому прочесть лекцию о декабристах. Он решил воспользоваться этим, чтобы добиться разрешения не эмигрировать, а только уехать из Петербурга, лучше всего на юг. Был для этого и как бы "откровенный" предлог: подкормиться, кроме того, и там можно бы прочесть несколько лекций... Когда они двинулись в путь, на обложке начатых работ Д.С. Мережковского — его рукописей о Египте — было большими буквами написано: "Материалы для лекций в красноармейских частях". Конечным пунктом был намечен Гомель. Имелись сведения, что оттуда "переправляют". Четырехсуточный путь в вагоне, полном красноармейцами, мешочниками и всяким сбродом. До Гомеля поезд не дошел, пришлось выйти в Жлобине. Ночь, сугробы, мороз 27 градусов. Переночевали в корчме у еврея Янкеля, который за одну думскую тысячу отдал им свое "зало", и наутро стали вести переговоры то с одним подозрительным контрабандистом, то, после обмана — с другим. Надежды то рушились, то появлялись. Наконец, весьма облегченные от жалких думских тысяч и кое-какого багажа, они на рассвете в двух санях едут в белую снежную пустыню — в неизвестность. Две ночи и два дня ледяного ветра. Вдруг на самом краю белой равнины замелькали черные точки. Это был польский фронт: большевики тогда воевали с Польшей. Непривычного вида солдат, подтянутый, в шапке с углами. "Кто вы? — Русские беженцы. — Откуда? — Из Петрограда. — Куда? — В Варшаву, Париж, Лондон...". Познаньский легионер подал знак, ворота открылись, и они переехали черту, навсегда для них отделившую тот мир от этого».

2. Попробуйте самостоятельно проанализировать стихотворение З. Гишпиус «Господи, дай увидеть!» (см. выше).



3. Сравните стихотворение З. Гиппиус «Господи, дай увидеть!» со стихотворением, написанным в 1864 году польским поэтом Винцесем Коротынским «Туга на чужой стороне», данным в переводе белорусского исследователя. Что объединяет эти произведения, написанные разными авторами и в разное время?

**Туга на чужой стороне**<sup>11</sup>

*Ох, соколик, ох, голубчик!*

*Не спрашивай, не, –*

*Отчего мне тошно, милый,*

*В этой стороне...*

*Я имел землю родную,*

*Был свободен сам.*

*Теперь днями и ночами, –*

*Я всё там и там.*

*Крикнешь, было, в милом крае –*

*Раскроется свет.*

*Тут кричу, шепчу, молю я,*

*А ответа нет.*

*Там полоски сенокоса*

*Все рядом идут.*

*Станут птицы петь – И что же?*

*Больно ноет грудь.*

*Там девчата на вечерках*

*Словом мне родным*

*Скажут сказки, приговорки, –*

*Душа липнет к ним.*

*Там девчата молодые*

*Красен цвет румян;*

*Лишь помотришь им в глаза ты,*

*Как от мёда пьян.*

---

<sup>11</sup> Анталогія беларускай паэзіі. В 3т. – Мн., «Мастацкая літаратура», 1993. – С. 186. Перевод на русский язык сделан Жигаловой М.П.

*Там, как птица на свободе,  
Было жить привык,  
Не спрашивай: мало? хватит? –  
Был весел и дик.*

*Как дубочек молоденький,  
Гибок – просто вить,  
С глаз молния вылетает,  
Кровь огнём кипит.*

*Здесь смотрю через окно я –  
Чёрен белый свет;  
Людям светит солнце ясно –  
Мне ж просвета нет.*

*Но за мною, предо мною  
Полно божьих сёл,  
Все с друзьями и с роднёю, –  
Я один как кол.*

*Оторвали сиротину  
От своей земли,  
Дали разум, хоромину,  
Счастья ж не дали...*

*Ах, теперь же, ой лужочки  
Родных, дивных сёл,  
Не узнали б вы цветочка,  
Что там раньше цвёл.*

*С щенятами сбегал поле  
Милой стороны, –  
Не сулила горька доля  
Жить, как все они.*

*Ох, не будет жизнь родною  
Здесь, не будет нам,  
Если дною, иль ночью, –  
Там, ой там, ой там!*

*Соколичек, голубочек!  
Хочешь мне помочь?  
Дай моё мне, дай селочко:  
Тоска сгинет прочь.*

### **3. Познакомьтесь с комментарием:**

**Винцесь Коротынский** – основатель целой династии журналистов, белорусский и польский поэт, происходил из семьи крестьян деревни Селище, что на Новогрудчине. Отец его – бывший крепостной, Александр Каратай, только перед женитьбой с селищанской шляхтянкой Юзефатой из Далидовичей, получил вольную и начал носить фамилию Коротынский.

Поэтому интеллектуальных и творческих высот поэт достиг с помощью самообразования: сначала под руководством известного арганиста изучал основы польской и русской письменности, а затем арифметики. Позже активно занимался чтением и даже переписыванием просто для себя книг, таких как «История Польши» И.Лелевеля, «Демон» М.Лермонтова и др., изучил русский, чешский, французский, немецкий языки.

Во время учительствования в доме Шестаковских в д. Сенная В. Коротынский познакомил со своими поэтическими произведениями бывшего униатского священника Давидовича, который свёл его с Вл. Сырокомлей. Эта встреча имела судьбоносный характер.

### **4. Прочитайте анализ стихотворения В. Коротынского «Туга на чужой стороне»<sup>12</sup>. Сопоставьте со стихотворением З.Гиппиус «Господи, дай увидеть!» О чём хочется дискутировать?**

Стихотворение навеяно отъездом В. Коротынского из Беларуси в Варшаву в связи с подавлением восстания 1863-1864гг. Настроения, переданные в этом стихотворении, были хорошо понятны не только восставшим, но и всем тем, кто оказался в эмиграции. Не менее понятны они и современному читателю, оставившему по той или иной причине родные пенаты.

Стихотворение «Туга на чужой стороне» – это исповедь человека, волею судьбы оказавшегося вдали от родины. Ностальгические чувства имеют в стихотворении дискурс философских рассуждений: Родина – колыбель человеческой жизни, мудрости, душевного спокойствия; размышлений о вечности, о прекрасном чувстве патриотизма, верности родным пенатам, счастье свободы и творчества. Уже в первых словах-обращениях звучит

---

<sup>12</sup> Жигалова, М.П. Образ-переживание в стихотворении В.Коротынского «Туга на чужой стороне» В кн.: Винцесь Каратынскі у беларуска-славянскім літаратурным узаемадзеянні. /М.П. Жигалова. – Мінск, “Беларуская навука”, 2006. – С. 147-150.

глубокое разочарование, тоска. Лирический герой сожалеет о том, что вынужден был оставить родную землю:

*Ох, соколик, ох, голубчик!  
Не спрашивай, не, –  
Отчего мне тошно, милый,  
В этой стороне...*

Поэт обращается к далёким, но таким памятным и прекрасным воспоминаниям, своим чувствам, к пережитым простым земным радостям на родине.

Лирическому герою дорого и мило всё в родном краю: и земля-кормилица, дающая человеку относительную независимость и свободу, и родная природа, гармонирующая характеру человека, частицей которой он является сам; и верные друзья, общение с которыми окрыляет; и подруги, встречи с которыми дают лирическому герою живительную, целебную силу... Это и народные традиции, в которых скрыта великая любовь к отчеству и незримая связь поколений.

Он уверен, что жизнь без родины – большое горе и что счастливым человек может быть только тогда, когда его душу согревает родной дом, место и всё, что с ним связано. Понять эту авторскую мысль в стихотворении помогает антитеза:

**На чужой стороне:**

*тошно;  
чёрен целый свет;  
одинокество;  
смотрю через окно;  
есть хоромы, а нет счастья;  
тоска;*

**В родном краю:**

*свободно и радостно;  
сердечный край;  
родня; друзья;  
птица на свободе;  
есть счастье;  
радость, веселье.*

Гордо звучат откровения поэта о том, что лучшие родных просторов нет ничего на свете:

*Крикнешь, было, в милом крае –  
Раскроется свет.  
Тут кричу, шепчу, молю я,  
А ответа нет.*

Для того чтобы передать авторскую уверенность в том, что человек, оторванный от родных мест, становится сиротой, автор сравнивает его с одиноким колом:

*Но за мною, предо мною  
Полно божьих сёл,  
Все с друзьями и с роднёю, –*

*Я один, как кол.*

*Поэт уверен, что никакие богатства не заменят человеку Родины, не сделают его счастливым:*

*Оторвали сиротину*

*От своей земли,*

*Дали разум, хоромину,*

*Счастья не дали...*

*Поэтому любовь к Родине в понимании поэта – это великий труд души и жертвенность, и великое право, данное судьбой. Он убеждён, что ни время, ни расстояние не властны над этим чувством. Как бы благополучно ни сложилась жизнь на чужбине, лирический герой мечтает об одном – вернуться на родину, в своё родное село:*

*Соколичек, голубочек!*

*Хочешь мне помочь?*

*Дай моё мне, дай селочко:*

*Тоска сгинет прочь.*

*Таким образом, в стихотворении В. Коротынского образ-переживание – это не трагедия скованности и невозможности соединиться с родной землёй, а мечта о далёкой и прекрасной встрече. Грустная мечта, в которой всё-таки звучит надежда на возможность возвращения в родные пенаты, а значит, надежда на возможность вновь обрести счастье.*

*Правда, время и пространство в стихотворении организованы таким образом, чтобы исключить осуществление мечты-сна. У времени в стихотворении нет ни начала, ни конца; оно как бы остановилось, застыло. Пространственное расстояние здесь непреодолимо: у лирического героя есть только миг между прошлым и будущим. Этот миг – воспоминания. Это и его жизнь, лучшие годы. Динамика пространственного соотношения трагична, ибо лирический герой может вернуться на родину лишь в своих воспоминаниях.*

*В смысловом отношении образ-переживание – это и метафора одиночества и разобщённости людей, это и предостережение, потому что в нём сталкиваются реальность и мечта, удача и ошибка. И каждый человек, хоть раз испытавший чувство ностальгии, всегда мучительно ищет выход.*

*Лирический герой В. Коротынского – страдающий, сомневающийся, всё-таки не знает путей и способов возвращения на родину. Он мучительно осознаёт, с одной стороны, свою оторванность от неё, а с другой, – слитность и вечное духовное единение с нею.*

#### **Использованная литература:**

1. Мархель, У. И. Прысутнасць былога / У. И. Мархель. – Мн., 1997

2. Мархель, У. І. Творчасць Вінцэся Каратынскага ў ацэнцы сучаснікаў і наічадкаў / У. І. Мархель // Беларусіка: Кніговедаўне, істочнікі, бібліаграфія. – Мн., 1980.
3. Беларускія пісьменнікі. Бібліяграфічны слоўнік. У 6 т. / Пад рэд. праф. А.В. Мальдзіса. Івашын – Кучар. – Мн., Беларуская энцыклапедыя імя П.Броўкі.
4. Мальдзіс, А.В. Падарожжа у XIX стагоддзе / А.В. Мальдзіс. – Мн., 1969.
5. Анталогія беларускай паэзіі. У 3 т. Т.1. – Мн.: «Мастацкая літаратура. 1993. – С.186.

## 2. 4. ЗНАКОМСТВО С ТЕОРЕТИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ:

**Старшій сімвалізм**<sup>13</sup> – літаратурна-художественнае напраўленне мадэрнізма. Характэрнай чэртаў творчэства прадстаўітэлей старшага пакаленьі рускіх сімвалістаў, заявіліх о себэ ўжэ в 80-е гг. XIX в., яўляеця асобый тып міраошчущэня, сляжывішыся і аформівішыся на рубэжэ XIX–XX векаў, котарый палучыў названне декаданс ілі декадэнтствэ.

**Основныя чэртэ декаданснэга міравоззрэння:**

- пессімістычэскае адношэньне к міру;
- апокаліптычэскія ожданія – ожданія канца сьвета;
- воспріятыя сабствэннай жызні как мучытэльнага і бэссмыслэннага прэзьябанія, от котарога можа тэ абавіць тэлько жэланная сьмэрть;
- падчэркнуты інтэрэс к аномальным, паталогічэскім састаяньям: бэзумію, суіцыду, уродствам, бэлезням, наркоманіі і т.д.;
- дэманстратывнае прэнебрэжэньне абіцэпріятымі этычэскімі нормама, влэкущэе за сабой аморалізм;
- убэждэньнась в том, что пэньць мір с тэчка зрэння разума нэвозможна, а можа пэстыч тэлько іррацыанальным, містычэскім пэтэм.

**Іронія** – нэпамэрнае ўпэтрэблэньне слова в сьмыслэ, абратном бэкваляльному.

**Сравнэньне** – сапэставлэньне аднога прэдмета с друым с цэлью сздаанія художэственнага абраза.

**Антэномасія** – ўпэтрэблэньне імені сабствэннага в нарыцатэльнам значэньні.

**Градацыя** – стылістычэская фігура, заклячаючаяся в пэслэдаватэльнам нагнэтаніі ілі, наоборат, ослаблэньні сраўнэньі, абразэў, эпітэтов, мэтафор і друых व्यразітэльных сраствэ художэственнага рэчэ.

<sup>13</sup> Суслова, Н.В. Русская литература. / Суслова Н.В., Усольцева Т.Н. – Мозырь. ООО ИД «Белый ветер», 2003. – С. 12

## II. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА:

1. Найдите черты декадансного мировоззрения в предложенных выше стихотворениях З. Гиппиус.
2. Почему в тексте стихотворения «Господи, дай увидеть!» часто встречаются повторы глагола «дай»? Что хочет выразить автор таким образом: тоску по родине, любовь к отчизне, монотонность и скуку пребывания за границей?
3. В стихотворении «Господи, дай увидеть!» используются слова высокого книжного стиля, библеизмы. Чем это можно объяснить?
  - Господи, дай увидеть!
  - Молось я в часы ночные.
  - Как Симеону увидеть
  - Дал Ты, Господь, Мессию,...
4. Какой смысл в понятие «судьба» вкладывает лирический герой стихотворения «Идущий мимо»?
5. Зачем лирический герой стихотворения «Идущий мимо» проявляет интерес к другим человеческим судьбам: «Как Бог, хотел бы знать я всё о каждом, / Чужое сердце видеть, как свое»? Любопытство ли это? Порассуждайте.
6. Выделите сильные позиции стихотворения «Идущий мимо». Как они помогают определить тему и идею стихотворения? Сформулируйте её.
7. Скажите, какое из данных ниже высказываний, по-вашему, наиболее ярко выражает характер лирического героя («Идущий мимо»), или предложите свой вариант. Аргументируйте свою точку зрения.
  - а) Все мы ходим под Богом (пословица)
  - б) Человек! Это звучит гордо! (М.Горький)
  - в) Не бойся суда, а бойся Судьи (пословица)
  - г) «О времена! О нравы!» (Цицерон)
  - д) «Отечество повсюду, где хорошо» (Цицерон)
  - ж) «Вот в том-то и беда наша, что мы всё хотим жить по писанию...»
  - з) Смерти никто не избежит.
8. Прочитайте стихотворение «Грех». Как выражена в стихотворении идея греховности? В чем она состоит?
10. Скажите, как можно дополнить высказывания лирической героини о том, почему не надо мстить? Как вы думаете, месть – это порок? Аргументируйте свой ответ.

## СОВЕТУЕМ ПОЗНАКОМИТЬСЯ:

1. Познакомьтесь с отдельными страницами предложенных книг. Как эти материалы можно включить в урок?

– Книга «*Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века. Энциклопедический биографический словарь*». – М.: *Российская политическая энциклопедия, 1997.*

### С. 172-175.

«В 1926 г. Мережковские решили организовать литературное и философское общество "Зеленая лампа", президентом которого стал Г. Иванов, а секретарем – В. Злобин. Общество сыграло видную роль в интеллектуальной жизни первой эмиграции и соединило лучших представителей русской зарубежной интеллигенции. Это было закрытое общество, которое должно было стать "инкубатором идей" и все члены которого были бы в согласии относительно важнейших вопросов. Первое заседание "Зеленой лампы" состоялось 5 февраля 1927 в здании Русского торгово-промышленного союза в Париже. Во вступительном слове Д. Ходасевич напомнил о собраниях "Зеленой лампы" в начале XIX в., в которых принимал участие молодой Пушкин. Для Гиппиус зеленый цвет ассоциировался с верой в религию, в Россию, в высокие идеалы человечества. Стенографические отчеты первых пяти собраний напечатаны в журнале "Новый корабль", основанном З. Гиппиус в Париже (редактор В.Злобин, Ю.Терапиано, Л.Энгельгардт). В своем докладе "Русская литература в изгнании", прочитанном на первом заседании "Зеленой лампы", З. Гиппиус говорила об особой миссии русской литературы в изгнании – необходимости учиться истинной свободе слова. Она предлагала отказаться от узости, от партийности и многих прежних "заветов". Главной темой русской зарубежной литературы она считала правду изгнанничества и удивлялась, как могло случиться, что после 10 лет, в которые рушилось, полмира и все погибло для эмигрантов, люди продолжают писать в Париже так же и о том же, что и раньше. В этом она видела известную ущербность литературы в изгнании. Вместе с тем, сопоставляя эту литературу с советской, она предлагала конкретный исторический подход к этим двум явлениям: "Ведь когда мы просто литературу советскую критикуем, мы делаем не умное и, главное, не милосердное дело. Это все равно, как идти в концерт судить о пианисте: он играет, а сзади у него человек с наганом и громко делает указания: "Левым пальцем теперь! А вот теперь в это место ткни!" Хороши бы мы были, если б после этого стали обсуждать, талантлив музыкант или бездарен". Этот образ "человека с наганом" воспринимался З. Гиппиус достаточно широко, как "приказ собственной воли". Такое понимание восходит к статье З. Гиппиус "Как пишутся стихи" (созданной в том же году, что и известная статья



В.Маяковского с аналогичным названием), в которой утверждается преемственность культурной традиции русского зарубежья»...

«В сентябре 1928 г. Д. Мережковский и З.Гиппиус приняли участие в I съезде русских писателей-эмигрантов, организованном югославским правительством в Белграде. При Сербской Академии наук была создана издательская комиссия, начавшая выпускать "Русскую библиотеку", в которой вышла "Синяя книга" З. Гиппиус»...

«Тема свободы и вопрос, возможно ли подлинное художественное творчество в отрыве от родной почвы, оставались главными для З. Гиппиус на протяжении всех лет существования "Зеленой лампы", прекратившей свои собрания с началом Второй мировой войны в 1939. Еще при обсуждении своего первого доклада в "Зеленой лампе" она с горечью говорила: "Некогда хозяин земли русской, Петр, посылал молодых недорослей в Европу, на людей посмотреть, поучиться "наукам". А что если и нас какой-то Хозяин послал туда же, тоже поучиться, – между прочим, и науке мало нам знакомой – Свободе?" Этой теме З. Гиппиус посвятила статью "Опыт свободы", где говорила о свободе слова в эмиграции и в прежней России, о мере свободы и значении этого понятия: "Пусть не говорят мне, что в России, мол, никогда не было свободы слова, а какой высоты достигла наша литература! Нужно ли в сотый раз повторять, что дело не в абсолютной свободе (абсолюта вообще и нигде не может быть, ибо все относительно); мы говорим о той мере свободы, при которой возможна постоянная борьба за ее расширение. Довоенная Россия такой мере во все времена отвечала... Но признаем: общая свобода в России прогрессировала медленно, и понятие ее медленно входило в душу русского человека. Он – не писатель только, а вообще русский человек – не успел еще ей как следует выучиться, когда всякую школу захлопнули".

«С годами З. Гиппиус изменялась, младшее литературное поколение, начавшее писать в эмиграции, постоянные посетители "воскресений" у Мережковских и "Зеленой лампы" застали ее уже другой – обращенной к вечной теме "Сияний", как называлась книга ее стихов, выпущенная в Париже в 1938 году. В ней было много горечи и разочарования, она стремилась понять новый мир и нового человека, чем этот человек жив, во что верит и что в нем истинно. Однако в чем-то основном, главном этот новый мир от нее ускользал. В поэзии и в жизни сердца у З. Гиппиус преобладало рациональное начало. Даже в Бога она верила умом, хотела верить в бессмертие души, но ей не было дано тех интуитивных прозрений, которые знал А. Блок. "Очарования", "прелести", "душевной теплоты", как отмечали современники, в ней не было. "Но в ней есть порой холодный блеск взлетающей с земли ввысь ракеты – ракеты, обреченной неминуемо разбиться о какое-нибудь небесное тело, не

будучи в состоянии вернуться назад и рассказать нам о том, что там происходит. И еще – много горя, боли, одиночества».

«В июне 1940, за десять дней до оккупации немцами Парижа, Мережковские переехали в Биарриц на юг Франции. Отношение З.Гиппиус к фашистской Германии неоднозначно. Ей был неприемлем любой вид деспотизма, но чтобы сокрушить большевизм, она готова была сотрудничать хоть с дьяволом. И все же, несмотря на страстное желание видеть Россию свободной, она никогда не сотрудничала с гитлеровцами. Ю. Терапиано подчеркивал, что она «всегда была подлинной русской патриоткой, глубоко любящей свою родину».

– *Страницы книги «Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века. Энциклопедический биографический словарь»*. – М.: *Российская политическая энциклопедия, 1997.*

**С. 605-607**

«Струве Г.П. исходил из того, что «зарубежная литература есть временно отведенный в сторону поток общерусской литературы, и воды этого отдельного, текущего за рубежами России потока... будут содействовать обогащению общего русла»; понятию «эмиграция» он противопоставил термин, «более отвечающий смыслу вещей» — «русское зарубежье», вошедший ныне в научный лексикон.

Своей главной задачей Г. Струве считал создание «максимально объективной картины развития русской зарубежной литературы на общем фоне бытия эмиграции».

В книге систематизированы сведения об эмигрантских потоках из России в страны Запада и Востока в годы революции и после нее, об образовании центров русской эмиграции; дается характеристика движений евразийства, «сменовеховства», анализируется творчество старшего поколения писателей – И. Бунина, Д. Мережковского, И. Шмелева, И. Куприна, Б. Зайцева, А.Ремизова, поэтов – К.Бальмонта, З.Гиппиус, Вяч. Иванова, В.Ходасевича, М. Цветаевой, представляется молодое поколение литераторов.

Как период расцвета зарубежной литературы, Г. Струве характеризует 1925-39, когда проявились новые идейные течения, были созданы наиболее значительные романы и повести, лучшие свои произведения написали Ходасевич и Цветаева, стали известны имена Н.Берберовой и И.Одоевцевой, возникли группировки молодых поэтов в Париже, Праге, Берлине, Варшаве, Харбине. Едва ли не самым ценным вкладом зарубежных писателей в «общую сокровищницу русской литературы» Г. Струве считает критику, эстетику, философскую прозу, мемуары.

В годы 2-й мировой войны зарубежная русская литература, по словам Г.Струве, либо ушла в подполье, либо перекочевала в Америку.

Главным фактором послевоенного периода явилась, по его мнению, «встреча двух эмиграций» — пореволюционной и послевоенной, принесшей иные навыки, новые настроения. Многие годы Струве посвятил популяризации в странах Европы и Америки творчества русских писателей, изданию их книг в Нью-Йорке, Вашингтоне, Париже, Мюнхене; писал к ним вступительные статьи, комментарии.

Г. Струве выпустил на английском языке в своём переводе сборник «Русские рассказы» (3 изд.: 1961, 1963, 1965); «Семь рассказов Антона Чехова» (1963, «Антологию Русской поэзии: от Пушкина до Набокова» (1967); совместно с Б.Филиповым – сборник произведений И.Бунина (2 изд.: 1933, 1946).

Заслугой Г. Струве в области русской культуры была публикация произведений «гонимых» в Советской России поэтов.

В 1952 в Нью-Йорке вышла книга «Неизданный Н. Гумилев», составителем и редактором которой был Г. Струве. В нее вошли материалы, оставленные поэтом в Лондоне в 1918 и оказавшиеся затем в распоряжении Струве: рукопись «византийской трагедии» — «Отравленная туника», повесть «Веселые братья», неизданные варианты стихотворений 1916-18. Позднее усилиями Г. Струве совместно с Б. Филиповым было осуществлено издание сочинений Н. Гумилева в 4-х томах (1962-68). Опубликованы стихотворения О.Мандельштама (Нью-Йорк, 1955), а затем собрание его сочинений в 3-х томах (1964-69), сочинения Б. Пастернака в 3-х томах, трехтомник сочинений А.Ахматовой (Вашингтон-Париж, 1965-83), собрание сочинений Н.Клюева в 2-х томах (Мюнхен, 1969), «Стихотворения и поэмы» М.Волошина в 2-х томах (Париж, 1982-84). Вступительные статьи Струве сопровождали издания книг М. Цветаевой, А. Ахматовой. Г. Струве выпустил также стихи Н.Заболоцкого (1965). Б.Филипов называл Г. Струве «ученейшим академическим литературоведом».

– *Из книги: Освобождённый Улисс. Современная русская поэзия за пределами России / Составитель Дмитрий Кузьмин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 996с.*

#### **Из аннотации:**

«С концом Советского Союза закончилось и принудительное деление писателей на обитателей метрополии и эмигрантов, на смену ему пришла свобода творческого самоопределения и художественного взаимодействия –

поверх государственных границ и расстояний или же, напротив, с учётом культурного, языкового, ландшафтного окружения автора. Новый статус обрела русская литература бывших национальных окраин. Перед многими русскими поэтами по всему миру встала проблема новой идентичности: что такое русская литература Германии, США, Беларуси, Украины и т.д., существуют ли эстетические или ментальные скрепы, формирующие из авторов, волей судьбы очутившихся в одной стране, особое культурное явление? В книге представлены разные грани русской поэзии, создавшейся за пределами России после 1991 года. В книгу вошли произведения 244 авторов из 26 стран».

**С. 10.** «...зрелая национальная культура – та, в которой осмысленных самобытных голосов – множество... и для полноты понимания необходим каждый из этих голосов».

**С. 12.** «Очевидно, что США, Израиль, Германия и, в меньшей степени, Франция – основные страны, к которым тяготеют русскоговорящие и русскопишущие в дальнем Зарубежье...»

#### **Литература:**

1. Гиппиус, Зинаида Николаевна (1869—1945): Библиографические материалы / Автор-сост. С. П. Бавин. / З.Н.Гиппиус. – М.: 1995. – 65 с.
2. Гиппиус, З. «Сияния». Серия «Русские поэты». Вып.2., 200 экз. / З.Гиппиус. – Париж, 1938.
3. Ebert, Christa. Sinaida Hippus: Seltsame Nähe / Christa Ebert. – Oberbaum Verlag: Berlin, 2004.
4. Гиппиус, З. Живые лица, Т. 1-2. / З. Гиппиус. – Тбилиси, 1991
5. Гиппиус, З. Сочинения / З.Гиппиус. – Ленинград. отд. Худ. лит., 1991 г.
6. Гиппиус, З. Стихотворения/ З.Гиппиус. – СПб, 1999.
7. Зинаида Гиппиус. Сборник стихотворений на stoki. net.
8. Сочинения Зинаиды Гиппиус на сайте Lib.ru. Классика.

## ЛЕКЦИЯ № 2.

### РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XXI вв.

#### Основные понятия:

**Саморефлексия** – психоанализ в литературе; глубокий процесс психологического самоанализа.

**Интуитивизм** – антирационалистическая концепция, утверждающая решающую роль подсознания в художественно-творческом процессе.

**Формализм** – направление в литературе и в художественной критике, методике, отрывающее форму от содержания.

#### План:

1. От классической методики к современности.
2. Основоположник отечественной методики В.И. Водовозов.
3. В.Я.Стоюнин о преподавании литературы.
4. Методика рубежа 19-20 вв.
5. Русская методическая мысль в эмиграции.
6. Методика последних лет 20 века.

До недавнего времени литературное образование слабо саморефлектировало. Между классическими книгами по истории методики Я. Ротковича и последней серьёзной работой в этой области – книгой В.Ф.Чертова «Литература как предмет преподавания в русской школе 19-начала 20 вв.: Истоки, эволюция, концепция учебного курса. – М., 1995»; «Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 1994» – был перерыв в четверть века. Сегодня мало книг по методике преподавания русской литературы, которые могли бы стать действительно настольными книгами для преподавателей. В содержании лекции мы будем опираться на современные труды Беленького Г.И., Бирюковой С.К., Богдановой О. Ю., Курдомовой Т.Ф., Ланина Б.А., Рез З.Я., Черкезовой М.В., Чертова В.Ф. и др.

Поэтому свою задачу мы видим в том, чтобы показать развитие методических проблем, которые придавали своеобразие той или иной индивидуальной методической манере каждого методиста.

Одним из основоположников русской методической мысли был **Василий Иванович Водовозов (1825 - 1886)**<sup>14</sup>. Детство прошло в обстановке крайней нужды. В коммерческом училище, куда его определили по ходатайству матери, он писал за своих одноклассников сочинения, получая от них в качестве платы лишнюю порцию гречневой каши.

В 1843 году он поступил на филологический факультет Петербургского университета, по окончании которого был назначен младшим учителем Варшавской реальной гимназии. В 1851 г. он перешёл в 1-ую Петербургскую гимназию. С 1860 по 1862гг. Водовозов преподавал в Смольном институте. Интереснейший мемуарный материал содержится в книгах его жены Елизаветы Николаевны Цявловской «На заре жизни» и «Грёзы и действительность».

Преподавание литературы он связывал, прежде всего, с изучением самого художественного произведения. Свой принцип изучения он называл «реальным», противопоставляя его «эстетическому методу». Реализовываться этот принцип должен был путём сравнения одних произведений с другими по сходству и по контрасту. При этом изучение теоретико-литературных понятий тесно связывалось с изучением конкретных литературных произведений.

Нельзя не отметить и определённой узости теоретических воззрений методиста: он недооценивал роль писательского воображения в литературном творчестве, полагал, что сама действительность формирует идею произведения, а писателю остаётся только зафиксировать её и художественно выразить.

Поэтому в основе изучения литературных произведений им был положен идейно-тематический принцип. Чтобы быстрее добиться просветительских целей, В.И. Водовозов предлагал прибегать к взаимному обучению, что было особенно важно при образовании взрослых людей.

Таким образом, лучшие стороны его методического наследия: упор на анализ художественного текста, последовательное изучение произведений в курсе словесности, активизация читательских ассоциаций путём предлагаемых учителем сравнений, взаимосвязанное усвоение учениками исторических сведений и историко-литературных понятий – делают его методические труды актуальными и сегодня.

**Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888)** учился в лучших учебных заведениях своего времени: в Анненском немецком училище и в 3-й Петербургской гимназии. Хотя о своей учёбе он оставил немного добрых откликов, всё же именно здесь был создан необходимый фундамент для

---

<sup>14</sup> Здесь и далее в лекции использованы отдельные материалы книги Ланина Б.А. Литературное образование в X IX – начале XXI. – Москва: Всероссийская государственная налоговая академия, 2005. – 161с.

продолжения им учёбы на историко-филологическом отделении философского факультета Петербургского университета, после окончания которого, он почти два десятилетия преподавал русскую литературу в гимназии, затем был инспектором учебных заведений, читал лекции в московском Николаевском сиротском университете.

В трудах В.Я.Стоюнина методика преподавания литературы впервые представлена системно. В каждом произведении учёный предлагает выявить «поэтическую идею». Воспитательное значение произведения для него всегда было на первом плане: ведь именно школа была призвана воспитать человека и гражданина. Сами методические труды В.Я. Стоюнина, быть может, сегодня выглядят суховатыми, однако за ними стоял творческий опыт преподавателя заинтересованного, страстного, эмоционального.

Едва ли не большинство идей Стоюнина осталось в основе современной методики преподавания литературы. Прежде всего, это необходимость критического анализа художественного произведения в единстве формы и содержания. По его мнению, у читателей, уже набравших определённый читательский опыт, «с критикой должна соединяться история, но и она не должна терять из виду главной цели – эстетического развития». <sup>15</sup> Им написаны интересные работы о Княжнине, Кольцове, Пушкине, Шишкове, о литературе 18 века.

**Виктора Петровича Острогорского** (1840-1902) считали «чистым идеалистом, восторженным проповедником правды и любви к людям». Он учился у основателя русской методики В.Я.Стоюнина и проводил убедительно воспитательные идеи Пирогова, Ушинского, Стоюнина.

**Владимир Петрович Шереметевский** (1834-1895) основой преподавания считал выразительное чтение, тесно связанное с элементами критики, и сравнительное изучение авторов и их произведений.

В обширном круге научно-методических проблем, занимавших **Цезаря Павловича Балгалона (1855-1913)** в первом ряду – проблемы воспитательного чтения, литературных бесед. Он прекрасно разбирался и в вопросах эстетики и художественного творчества. Балгалон был противником хрестоматий, так как, по его мнению, чрезмерное увлечение ими приводило к отсутствию целостного мышления и целостного восприятия. Балгалон выступал против того, чтобы образовательные цели превалировали в учебном процессе.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> В.Стоюнин. Без истории и без преданий// Древняя и новая Россия, 1879. №1. – с.16.

<sup>16</sup> Более подробно о творческих взглядах Цезаря Павловича Балгалона см. в кн.: Сигала Л.М. Проблемы преподавания литературы в трудах прогрессивных русских методистов конца 19-начала 20 века. – Куйбышев, 1986.

**Павел Игнатьевич Житецкий (1836-1911), Александр Афанасьевич Потёбия (1835-1891), Александр Данилович Алферов (1862-1919)** отстаивали необходимость самостоятельной аналитической работы учащихся.

Подчёркивая филологический фундамент методики преподавания литературы, А.Алферов полемизировал с Ц.Балталоном, считая его приверженцем излишней морализации, пренебрегающим к тому же эстетической и филологической стороной дела. После Октябрьской революции, заботясь о будущем открытой им своей гимназии, он добивается встречи с Я.М.Свердловым, и вскоре его школа была признана «показательной». Но работать в ней А. Алферову оставалось недолго: в 1919 году он был расстрелян чекистами.

### **МЕТОДИКА РУБЕЖА 19-20 ВЕКОВ**

Одна из крупнейших фигур рубежа веков – **Дмитрий Николаевич Овсяннико-Куликовский (1853-1920)**, в родословной которого были запорожцы и греки, поляки и турки, а одна из прабабушек была даже внебрачной дочерью генерал-фельдмаршала Потёмкина-Таврического.

Учёба в симферопольской гимназии, Петербургском и Новороссийском университете в Одессе, встречи за границей со многими известными деятелями науки и культуры позволили получить ему звание приват-доцента, затем защитить магистерскую и докторскую диссертации, получить место профессора в Казанском университете.

Как литературовед он оставил известные и сегодня книги «Теория поэзии и прозы», выдержавшую несколько изданий, «Воспоминания», «Психологию национальности» (Пр., 1922), множество статей и монографий о писателях, в том числе «Лев Николаевич Толстой», «Н.В.Гоголь», «А.С.Пушкин», «И.С.Тургенев», «Этюды о творчестве А.П.Чехова».

По Д. Овсяннико-Куликовскому, литература фиксирует этапы духовного развития «русского образованного слоя» – дворянской интеллигенции. В ней поэтому отражаются важнейшие этапы роста России, её духовного изменения. Каждое из поколений имеет свою «душевную организацию». Эта категория гораздо шире, нежели «ментальность», используемая ныне. Эволюция общества и есть смена таких «душевных организаций» – моделей. Эта концепция изначально содержала глубокий педагогический смысл. Не случайно именно в «Вестнике воспитания» (1903-1910) публиковалась его знаменитая и замечательная «История русской интеллигенции». Кстати, печаталась она под названием «Итоги русской художественной литературы 19 века». М.Горький, которому был посвящён четвёртый незаконченный том «Истории русской интеллигенции», говорил: «Эту книгу необходимо знать, так как она много даёт». Удивительно, что его «психологическая школа» была в значительной



мере социальной, точнее, социологизированной. К этой школе принадлежали А.Горнфельд, В. Харццев, Б. Лезин. И если А.Горнфельд утверждал, что «люди в слове ничего друг другу не передают, они лишь вызывают деятельность мысли в другом», то В.Харццев призывал «накапливать образы»: «Поэзия и проза как явления языка, как постоянно чередующиеся приёмы мышления всегда будут равноценными орудиями самопознания и познания мира, что одно и то же. И если важно приобретение смолоду научных знаний, то не менее важно запастись с юности поэтическими образами и приобретать умение пользоваться ими. Жить одной прозой нельзя, да этого и не бывает, как не бывало случая, чтобы человек жил и чувствовал себя хорошо с одной половиной лёгких». <sup>17</sup>

По мнению Д. Овсяннико-Куликовского, все писатели делились на два типа: субъективные – Л. Толстой и объективные – И.Тургенев, а искусство – на экспериментальное и наблюдательное.

У «психологической школы» были и свои кумиры, свои последователи. Например, курский методист И.П.Плотников, опубликовавший целую «Методическую трилогию», в которой подробно разбирал главные моменты психологической школы, ценность её идей для развития методики преподавания языка и литературы.

Были и забытые авторитеты, например, американский педагог Чез. Он писал: «Произведения искусства – не проповедь. Мы унижаем его, прибегая к нему лишь для того, чтобы на нём произвести свою маленькую, мелкую мораль. Сила силлогизма меньше, чем влияние простой непосредственной притчи, доводы морали и рассудка менее выразительны, чем влияние личности и примера... учителя родного языка, к сожалению, слишком склонны использовать поэзию и литературу в целях проповеди морали. Они оперируют литературными произведениями как десятью заповедями и этим доказывают своё полное непонимание литературы как одной из отраслей искусства. Поймите, что влияние литературы безмолвно и совершается втайне. Оно действует на сердце, чувства и рассудок путём настроения; потрясает глубоко и бессознательно всё существо ребёнка, создаёт и его этическое мировоззрение.

...первым и лучшим стремлением должно быть – содействовать тому, чтобы ученики почувствовали и восприняли, путём знакомство с совершеннейшими образцами поэзии, совесть человечества; содействовать путём непосредственного чистого влияния художественного произведения дезинфекции детской души; образованию и упрочению в ней идеалов».<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Цит. По кн.: Плотников И.П. Методическая трилогия. – Курск, 1921. – С. 250-251.

<sup>18</sup> Плотников И.П. Методическая трилогия. – Курск, 1921. – С. 250-251

Д. Овсяннико-Куликовский был почётным академиком с 1917 года, сегодня его работы считаются классическими. Одна из важнейших – «К психологии понимания» – имеет непосредственное отношение к проблемам преподавания литературы.

**Владимир Михайлович Фишер** – одна из крупнейших фигур в отечественной методике преподавания литературы и видный, до сих пор недооцененный теоретик. Учебник В.М.Фишера по истории русской литературы вызвал целый ряд откликов в периодической печати. Некоторые рецензии приведены во втором издании учебника: «...в учебнике г. Фишера. Наряду с его собственными литературно-критическими истолкованиями писателей, мы видим следы капитальных и вполне научных работ А.Веселовского, Д. Овсяннико-Куликовского, Д.Котляревского, М.Гершензона, хотя его «толкования» того или иного произведения не чужды импрессионистически-интуитивной критики, которая чувствуется в работах Ю.И.Айхенвальда и Д.С.Мережковского. Последнее придаёт учебнику В.Фишера живой интерес и некоторую яркость. Местами сжато, почти схематично, но всегда интересно и оригинально».<sup>19</sup>

Однако в методических трудах советской эпохи методическое наследие В.Фишера традиционно рассматривалось очень лаконично и оценивалось, как правило, негативно. В.В.Голубков, например, писал о Фишере: «Для нас ведущим в анализе является идейное содержание произведения: в образах, в композиции, в языковых средствах, в жанре мы видим различные способы раскрытия содержания. Для В.Фишера ведущее начало анализа – форма. Писатель, исходя из готовой литературной формы, наполняет её наиболее соответствующим её содержанием».

Однако сегодня обращение к полузабытому методисту было бы закономерным для методической науки, ищущей новые пути преподавания, так как особенности его методической манеры в настоящее время вполне приемлемые и заслуживают самого пристального внимания.

**Семён Афанасьевич Венгеров (1855-1920)** был одним из первых учёных, создавших русское литературоведение как интересную и динамично развивающуюся науку – с её научным аппаратом и самостоятельной методологией. Именно после трудов С.Венгерова – а это не только исследовательские, печатные, но и библиофильские, собирательские, преподавательские труды – литературоведение становится основой методики преподавания литературы как самостоятельной науки.

---

<sup>19</sup> Португалов Мих. Рецензия // Наука и школа. 1916-1917. №1.

По образованию С.Венгеров был юристом, но в 1880г. сдал экстерном экзамены по историко-филологическому факультету в Юрьевском (ныне Тартуском) университете и по рекомендации профессора О.Ф. Миллера был оставлен при кафедре русской литературы Петербургского университета «для подготовки к профессорскому званию». Впрочем, из-за недостатка средств С.Венгеров вынужден был оставить университет и устроиться на службу, а профессором он стал много позднее – только в 1910г. Основные работы Венгерова: «Критико-биографический словарь русских писателей и учёных (От начала русской образованности до наших дней)» (1899-1904), «Источники словаря русских писателей» (1900-1917), «Предварительный список русских писателей и учёных и первые о них справки» (вышло 2 тома, включающие 33 тыс. имён).

С Венгерова С.А. пошла традиция научного издания строго и подробно прокомментированных текстов русских классиков. Первым таким изданием было первое полное собрание сочинений В.Г.Белинского, которого С.Венгеров едва не боготворил. Многие тексты В.Белинского впервые были атрибутированы С.Венгеровым, обширные комментарии к каждому из томов превращались в самостоятельные подробные исследования, страстные и захватывающие. Первая книга С.Венгерова была посвящена И.С.Тургеневу, следующая – А.Ф. Писемскому (1886). «Историю новейшей русской литературы» уничтожила цензура. Высоко была оценена М.Горьким книга С.Венгерова «Героический характер русской литературы» (СПб., 1911), которая явилась ярким воплощением методологии культурно-исторической школы в литературоведении. С.Венгеров редактировал литературный отдел в 82-томном словаре Брокгауза и Ефрона, в «Новом энциклопедическом словаре», «Библиотеку великих писателей». Он подготовил к печати шеститомное собрание А.Пушкина, пятитомник В.Шекспира, двухтомник Ж.Мольера, трёхтомник Дж.Байрона, четырёхтомник В.Шиллера.

По его инициативе начала издаваться серия «Библиотека великих писателей». В 1917 г. он возглавил Российскую книжную палату. Скончался С.Венгеров в Петрограде и похоронен на Литераторских мостках.

С.Венгеров – методист ведёт речь о преподавании истории русской литературы. Причём, С.Венгеров утверждал, что «история новейшей русской литературы не может ограничиться одной этической сферой. Она должна быть историей идей и взаимодействия русской литературы и русской общественности».

**Александр Михайлович Евлахов (1880-1966)** – ныне полузабытое имя. Автор стихотворного сборника, первого либретто «Княжна Мери», десятков рассказов. Литературный критик, педагог, эстетик, врач-психиатр. Он был

великим поборником чистого искусства, чистого литературоведения. Для него сама методология исследования становится ненаучной, если обращается к этическому толкованию литературного произведения. Крупнейшая работа А.Евлахова, посвящённая философии художественного творчества, «Введение в философию художественного творчества. Опыт историко-литературной методологии» (В 3-х т., Т.1-2, Варшава, 1910-1912; Т.3, Ростов н/Д, 1917). Эта самая масштабная работа делилась на две части: «Методы научные» (филологический, сравнительный, исторический, эсхато-психологический, биографический) и «Методы ненаучные» (этический и публицистический). Он решительно выступал против историко-культурного метода изучения литературы и не признавал социологизаторства в науке о литературе.

А.Евлахов был не только литературоведом. Он преподавал в знаменитой гимназии К.И.Мая, был приват-доцентом Петербургского университета, Киевского университета святого Владимира, профессором Варшавского университета, успел побывать ректором Ростовского университета. Наиболее ценным вкладом А.Евлахова в методологию гуманитарных исследований стало обращение к психологическим основам искусства. Личность художника слова, её психологические особенности имели для А.Евлахова большое значение. Главные особенности научного творчества А.Евлахова: рассмотрение литературных произведений в теснейшей связи с другими видами искусства.

В этот период велико было влияние *формалистов* (Б.Эйхенбаум, И.Плотников, Б.В.Томашевский, Р.Якобсон и др.) не только на литературоведение, но и на методику преподавания литературы. Формалисты обращали ученика и учителя прежде всего к тексту художественного произведения.

В какой-то мере продолжателем идей формалистов стал известный довоенный методист **И.Плотников**. Правда, в методике преподавания литературы следовать напрямую идеям ОПОЯЗа или хотя бы провозглашать симпатии им считалось невозможным. Поэтому, например, при изучении литературы с помощью модного в 20-е гг. дальтон-плана рекомендовалось положить в основу формально-социологический метод. Конечно, в 20-е годы было непривычно, что, объявив сущностью поэзии форму, опоязовцы занимались такими непривычными для учителей-словесников «вещами», как, скажем, подсчётом повторений гласных и согласных, слогов, эпитетов. Однако в этом было одно из проявлений пафоса литературоведческой специфики ОПОЯЗа: сделать литературоведение точной наукой, по крайней мере «максимально точной».

В статье «Опыт применения формального метода изучения литературы на младшей ступени трудовой школы» И.Плотников предлагает разработанные им

принципы применения формального метода. Он утверждал, что, поскольку литературное произведение является «актом словесного творчества», значит, оно должно рассматриваться в школе со стороны формы. Поэтому им были разработаны своего рода методические рекомендации:

- предметом классного чтения должны быть произведения поэтические (художественная литература) и прозаические (научная и научно-популярная литература);
- при выборе произведений для изучения в школе предпочтение следует отдавать поэзии, потому что поэтический язык является более сложным и сильнее действует на эмоциональное мышление учащихся;
- необходимо выразительное чтение ученика в классе, так как оно является лучшим показателем понимания произведения;
- за первым чтением художественного произведения следует анализ его формы, причём здесь может быть «с большой осторожностью и искусством проведён концентрический метод, благодаря чему у учащихся постепенно развивается чуткѐ к литературной форме», поскольку «словесная форма» воспринимается интуитивно и при помощи анализа;
- по мере развития учащихся круг наблюдаемых ими языковых процессов постепенно расширяется (от тона, паузы к эпитетам, композиции и т.д.);
- после анализа произведение вновь прочитывается в целях углубления первоначального художественного восприятия;
- наконец, главное и идущее вразрез с набиравшими силу социологическими теориями положение заключается в том, что «содержание объектом изучения не является» и затрагивается лишь постольку, поскольку связано с формой.<sup>20</sup>

Для сегодняшнего преподавания литературы характерно игнорирование стилевых особенностей стиха. Стихи часто изучаются как проза, выявляется в них всё те же тема, идея и т.д. В лучшем случае, обращается внимание на стихотворный размер, которым написано произведение. А ведь определение размера – вовсе не самоцель. Это лишь один из этапов работы над произведением, за которым должно последовать определение поэтической роли того или иного размера, значение той или иной рифмы.

Развивается в этот период и *интуитивный и импрессионистский метод*.

**Ю.И.Айхенвальд (1872-1928).** Айхенвальд Ю. И. призывал всех сделать решительный, тяжѐлый, но единственно верный, на его взгляд, шаг и признать литературу «неподдающейся преподаванию». Было предложено немедленно вывести её из школьной программы.

---

<sup>20</sup> См. Плотников И. Опыт применения формального метода изучения литературы на младшей ступени трудовой школы// Родной язык в школе.1922.№1.С.55.

**М.О. Гершензон(1869-1925).** М.О.Гершензон считал, что только при медленном чтении читатель начинает открывать сокровенные тайны литературы. М.Гершензон называл литературное произведение «загадочной картинкой». Загадки же, по М.Гершензону, полагалось отгадывать лишь интуитивным озарением. Наиболее развёрнуто основные принципы интуитивизма М. Гершензон изложил в книгах «Тройственный образ совершенства» (1918) и сборнике «Видение поэта»(1919). В художественном произведении М.Гершензон выделял три элемента:

- 1) элемент игры «в смысле бескорыстного отношения художника к миру явлений, духовной свободы в созерцании его»;
- 2) элемент вдохновения или экстаза, который связан с первым элементом;
- 3) элемент познания или «углубленного видения, которое даётся художнику именно в силу свободного вдохновения, присущего ему в минуты творчества».

В предложениях М. Гершензона многим виделся уязвимый момент: как быть со вкусом учащихся? Если ходить на уроки нет необходимости, то тем самым будет решена главная проблема учебного процесса – проблема мотивации. Через неё и пролегает дорога к воспитанию художественного вкуса. Нельзя почувствовать красоту того, к чему тебя принуждают. Трудно полюбить то, с чем ты имеешь дело по обязанности. Зато когда хотя бы часть учеников начнёт читать самостоятельно литературу, то непременно поделится впечатлениями со сверстниками. Для общения и потребуются уроки литературы. На таких вот наивных посылках и покоилась система преподавания литературы, предлагавшаяся М.Гершензоном.

Чтобы идеи М.Гершензона могли найти воплощение на практике, потребовалась их реализация в творчестве такого талантливого и яркого педагога, как **М.А.Рыбникова**. Литературоведческие идеи получили педагогическую интерпретацию М.Рыбниковой, сумевшей сделать их вполне реализуемыми в своём педагогическом творчестве, особенно на раннем этапе.<sup>21</sup>

**Аркадий Георгиевич Горнфельд (1867-1941).** Он считал, что стиль – главное различие художников слова и психологические особенности лучше всего проявляются именно в стиле.<sup>22</sup> «Вот так и надо идти: от стиля – к психологии писателя, от психологии писателя – к психологии творчества, от психологии творчества – к психологии человека».

Главной задачей А. Горнфельд считал определение таких путей творчества, по которым читатель может идти самостоятельно, «подбирать

<sup>21</sup> Подробно об этом читайте в кн. Методика преподавания литературы/под ред.З.Я.Рез. – М.: Просвещение, 1985. – С. 46-48

<sup>22</sup> Горнфельд А.Г. Муки творчества – М., 1926.

данные, читать с тем вниманием, которого требует ткань художественного создания, обсуждать те или иные теории произведения изящной словесности не по внешней указке, но по собственному внутреннему закону». А. Горнфельд никогда не писал собственно методических работ, однако его размышления по поводу анализа, «толкования» литературного произведения и есть та здоровая филологическая основа, на которой только и может вестись преподавание литературы.

**Русская методическая мысль в эмиграции.**<sup>23</sup> После революции из России уехала и русская интеллигенция, и русский читатель. Оказавшись на чужбине, они понимали, что их духовная связь с Россией может быть поддержана только через воспитание нового поколения читателей в лучших традициях российской научной школы. А так как в советской школе они видели только отрицательные тенденции, то неудивительно, что им захотелось создать новые программы, куда включить многое, разделив содержание на обязательные тексты и произведения, изучающиеся как внеклассное чтение. Было понятно и желание методистов, оказавшихся в эмиграции включить в программы «оптимистические» произведения, которые были бы способны поднять национальное самосознание, чувство национальной гордости у школьников, оказавшихся в эмигрантской среде. Стал выходить журнал «Русская школа за рубежом» Именно здесь и была опубликована программа В.В.Зеньковского «О педагогическом интеллектуализме», в которой главной задачей ставилось «сохранить эмоциональное здоровье и содействовать созданию эмоциональной жизни».

**А.Ельчанинов** предлагал обязательно знакомить школьников с литературными школами, течениями и направлениями, с задачами научного исследования, полагая, что только такой подход даст школьнику целостное представление об авторе и эпохе.

**Модест Львович Гофман** (1887-1959), друг А. Блока, В.Ремизова, Вяч. Иванова, Д. Городецкого, автор «Книги о русских поэтах последнего десятилетия» (1907г.), он был не только литературоведом, поэтом, но и методистом, который считал, что литературу в школе нужно изучать, как систематический курс.

**Альфред Львович Бем** (1886-1945) в эмиграции написал свои лучшие работы, которые принесли ему мировую известность. Это работы в первую очередь о Ф.Достоевском. В книгу «Достоевский. Психоналитические этюды» (Прага: Петрополис, 1938) вошла опубликованная

---

<sup>23</sup> Подробно об этих методистах см. в кн.: Б.Ланин. Литературное образование в 19 – начале 21 века. – М., 2005. С. 45-57.

ранее в первом томе сборника статья «Драматизация бреда» («Хозяйка» Достоевского), а также специально написанные главы о психоанализе в литературе, о сновидчестве и онейрических мотивах. Учёный, безработный профессор, никогда не интересовавшийся ничем, кроме филологии, был арестован красноармейцами 16 мая 1945 года и в возрасте 59 лет расстрелян без суда и следствия во дворе Пражской тюрьмы Панкрац.

**Владимир Васильевич Вейдле (1895-1979)**, известный эмигрантский критик, выпускник петербургского университета, большую часть своей жизни провёл за границей. В 1922 году он выехал в Берлин, вернулся, а в 1924 уехал в Париж, чтобы никогда больше не вернуться на родину. Его работа «О поэтах и поэзии» повествует о русских поэтах XX века. Он был критиком-традиционалистом, который отстаивал «суверенность в искусстве», в литературе, выступал за гуманизм и самовыражение художника, в поэзии – за «звукосмысл».

Выдающийся критик-эмигрант **Пётр Пильский** по мнению А. Амфитеатрова, «выразительный представитель той литературной культурности, которую мы унесли с собой в изгнание». В работе «Любите книгу!» он восклицает: «Читать! Читать! Любить книгу, чтить книгу, думать о книге, жить книгой, не расставаться с ней, её лелеять и беречь! Книга – наш друг и утешитель в минуту скорби, она – милый спутник. Наш вечный собеседник во все остальные дни и годы нашей жизни... указатель на тёмных перекрёстках».

**Николай Авдеевич Оцуп (1894-1958)** был одним из основателей «Нового цеха поэтов»(1920). Учился в Петербурге, а потом в Сарбонне. После расстрела Н.Гумилёва в 1922 г. уехал в Берлин, затем в Париж. До конца дней работал профессором парижской Эколь Нормаль.

Эмигрантский опыт – опыт трагический. И в то же время в нём было много нового, позитивного. Это опыт, который сегодня требует ещё изучения и нового осмысления.

**Развитие советской методики:** М.А.Рыбникова, Владимир Валерианович Данилов, Николай Михайлович Соколов, Леонид Сергеевич Троицкий, Александр Павлович Скафтымов, Василий Васильевич Голубков, Григорий Александрович Гуковский, Наталья Дмитриевна Молдавская, Николай Иванович Кудряшёв, Евгений Николаевич Ильин, Владимир Георгиевич Маранцман, Геннадий Исаакович Беленький, Юрий Михайлович Лотман.<sup>24</sup>

## ЛИТЕРАТУРА:

---

<sup>24</sup> Подробно об этом читайте в кн. Методика преподавания литературы/под ред.З.Я.Рез. – М.: Просвещение, 1985. – С. 57-73.



1. Айзерман, Л.С. Литература в старших классах: уроки и проблемы Л.С. Айзерман. – М., 2002.
2. Беленький, Г.И. Теория литературы в средней школе / Г.И. Беленький. – М., 1976.
3. Богданова, О.Ю. и др. Методика преподавания литературы/ О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М., 2000.
4. Иванихин, В. В. Почему у Ильина читают все / В.В. Иванихин. – М., 1990.
5. Ильин, Е.Н. «Минувших дней итоги...»/ Е.Н. Ильин. - Л., 1991.
6. Корст, Н.О. Очерки по методике анализа художественных произведений/ Н.О. Корст. – М., 1963.
7. Ланин, Б.А. Методика преподавания и изучения литературы: Антология/ Б.А. Ланин. – Сапоро, 2001.
8. Леонов, С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы/ С.А. Леонов. – М., 1988.
9. Маймин, Р.Р. Практикум по методике преподавания литературы / Р.Р. Маймин.– М., 1985.
10. Мальцева, К.В. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы/ К.В. Мальцева. – Киев, 1987.
11. Методика преподавания литературы/ под ред. З.Я.Рез. – М., 1985.
12. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе/ В.А. Никольский. – М., 1971.
13. Практикум по методике преподавания литературы/под ред. О.Ю.Богдановой. – М., 1999.
14. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения/ М.А.Рыбникова. – М., 1985.
15. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я. А. Роткович. – М., 1956.
16. Чертов, В.Ф. История литературного образования в российской школе: Хрестоматия/ В.Ф. Чертов. – М., 1999.
17. Чертов, В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе/ В.Ф. Чертов. – М., 1994.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ**

1. Прочитайте фрагмент работы по сопряжению культуроведческого материала на уроке, который сделан на примере анализа стихотворения

А.Блока «Она пришла с мороза...», с использованием книги М.Черкезовой<sup>25</sup>. Скажите, представляется ли Вам такое включение культуроведческого материала эффективным? Предложите свои варианты.

***А. Блок «Она пришла с мороза...»***

*Она пришла с мороза,  
Раскрасневшаяся,  
Наполнила комнату  
Ароматом воздуха и духов,  
Звонким голосом  
И совсем неуважительной к занятиям  
Болтовней.  
Она немедленно уронила на пол  
Толстый том художественного журнала,  
И сейчас же стало казаться,  
Что в моей большой комнате  
Очень мало места.  
Всё это было немножко досадно  
И довольно нелепо.  
Впрочем, она захотела,  
Чтобы я читал ей вслух «Макбета».  
Едва дойдя до пузырей земли,  
О которых я не могу говорить без волнения,  
Я заметил, что она тоже волнуется  
И внимательно смотрит в окно.  
Оказалось, что большой, пёстрый кот  
С трудом лепится по краю крыши,  
Подстерегая целующихся голубей.  
Я рассердился больше всего на то,*

---

<sup>25</sup> Черкезова М.В. Литература и культура: пособие для учителя. – М., 1999. – С. 23-43.

*Что целовались не мы, а голуби,*

*И что прошли времена Паоло и Франчески.*

Стихотворение «Она пришла с мороза...» можно привлечь для текстуального изучения на этапе знакомства с творчеством А.Блока, характеризуя тот его период, когда поэт от воспевания непостижимого и таинственного образа «Прекрасной Дамы», олицетворяющего собою «Вечную Женственность», переходит к изображению реальной жизни. Оно написано в 1908 году. Это было время, когда поэт из туманного небытия спустился на грешную землю и с неожиданной зоркостью увидел разные стороны человеческой жизни, земных людей, наделённых добродетелями и пороками, земных женщин, которым не чужды страсти. Блок окунулся в жизнь во всей её полноте и противоречивости. С одной стороны, он увидел «Незнакомку», с другой – героинь таких стихотворений, как «Она пришла с мороза...», «Когда вы стоите на моём пути...».

В отличие от символистской поэзии ранних стихов, в которых субъект или полностью отсутствовал, или был выражен крайне неопределённо (кто-то, что-то), в первой же строке этого стихотворения субъект обозначен – Она пришла. Речь идёт о женщине. Причём, эта женщина – не бесплотный идеал, не призрачное видение. Она вполне реальна, раскраснелась на морозе, наполнила комнату ароматом воздуха и духов, у неё звонкий голос. Несколькими штрихами Блок рисует обаятельный образ молодой девушки, чуть легкомысленной, весёлой; абсолютно земной. Она беззаботно болтает, роняет на пол том художественного журнала, не испытывает никакого уважения к учёным занятиям героя. Она хотя и просит, чтобы он прочитал ей вслух «Макбета», но вскоре перестаёт слушать, увлечшись наблюдением за котом, который подстерегает целующихся голубей.

Художественные образы стихотворения исключительно ясны и просты, поэтический язык лишён метафоричности. Образ девушки далёк от Прекрасной Дамы. Иной характер носит и отношение к ней поэта. Прекрасная Дама была окружена тайной, к ней страшно и трудно приблизиться. Героиня же этого стихотворения естественна и проста. Глядя на неё, у поэта появляется вполне объяснимое желание поцеловать её. Он жалеет, что «прошли времена Паоло и Франчески». Кто они такие?

Традиционный школьный комментарий выглядел бы как (здесь: они – влюблённые). Культуроведческий подход к изучению стихотворения ставит вопрос иначе. Для выражения всей глубины своего чувства поэт прибегает к литературной реминисценции. Чтобы в полной мере понять настроение

лирического героя, надо знать эту реминисценцию, этот литературный образ, а не ограничиваться скучным и обеднённым его истолкованием. Понимание же того, кто такие Паоло и Франческа, выводит на имя Данте и его поэму «Божественная комедия».

Весь материал о Данте и его замечательной поэме может быть преподнесён учителем в виде своеобразного *культуроведческого отступления*, которое последует за вопросом учителя, обращённым к классу: «Кто знает, кто такие Паоло и Франческа, упоминаемые в стихотворении Блока? Персонажами какого произведения они являются, кто автор этого произведения?»

Если учащиеся знают о поэме Данте, можно попросить рассказать их об этом. Далее учитель дополняет рассказ своим культуроведческим отступлением. Оно может быть таким:

*Данте Алигьери – итальянский поэт конца XIII века – начала XIV вв. Один из первых поэтов Возрождения (рассказать об эпохе Возрождения). Культура Возрождения освобождается от церковной опеки, провозглашается свобода мысли, разрушаются сословные рамки, раскрепощается человеческая личность. Возникает гуманистический идеал свободного и гармонически развитого человека. Сущность гуманизма эпохи Возрождения – защита человеческой личности и безграничная вера в неё (в гимназиях этот материал можно расширить за счёт знаний учащихся о живописи этого периода – Леонардо да Винчи, Рафаэль, Микеланджело).*

*Поэма Данте «Божественная комедия» представляет собой странствие поэта по загробному миру. Могучая фантазия Данте создала яркие незабываемые картины Ада, Чистилища и Рая, куда, по христианскому учению, попадают души умерших. Один из эпизодов этой поэмы – пятая песнь «Ада» – рассказывает о печальной истории Франчески, дочери знатного сеньора. По политическим соображениям её выдали замуж за хромого и уродливого сеньора Римини, а она влюбилась в его брата, молодого и красивого Паоло. Однажды они вместе читали повесть о любви и, возбуждённые этим чтением, не смогли устоять против пламенной страсти. Муж, заставший их вдвоём, убил возлюбленных. Трагическая и печальная история любви Паоло и Франчески, которые отдались всепоглощающей силе любви, рассказана Данте с глубоким сочувствием к влюблённым. Как гуманист нового времени, он признаёт их право на человеческое счастье, но по средневековым законам карает юных возлюбленных страданиями: их носит буря, они вьются в безудержном вихре.*

*Один из известнейших образов бессмертного творения Данте – образ юной и нежной Франчески да Римини – неоднократно и во все времена привлекал внимание художников и музыкантов. Существуют замечательные иллюстрации художника Гюстава Доре к поэме Данте. Трагедии несчастных влюблённых посвятил свою прекрасную симфоническую фантазию «Франческа де Римини» П. И. Чайковский.*

После того, как учащиеся познакомятся с историей влюблённых, можно предложить им подумать о том, какова роль этой образной реминисценции в стихотворении Блока? Совпадает ли её трагическая тональность с общей тональностью стихотворения? Очевидно, что не совпадает. Героиня стихотворения Блока вовсе не испытывает тех чувств, которые погубили Франческу. А герой? Какие чувства волнуют и его? Только ли чувство досады оттого, что не поцеловались? Может быть чувство его глубже, но он скрывает его, не желая сознаваться в нём самому себе?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно обратиться к метафоре стихотворения – «пузыри земли». Традиционная методика ограничилась бы комментарием: «пузыри земли» – слова из трагедии В. Шекспира «Макбет». В связи с культуроведческим подходом следует дать развёрнутый комментарий этих строк. «Пузыри земли» – это метафора. Она представляет собой литературную реминисценцию из трагедии В.Шекспира «Макбет», одной из любимейших трагедий Блока. Нельзя не обратить внимание учащихся на то, что один из своих самых знаменитых стихотворных циклов 1904-1905гг. А. Блок назвал «Пузыри земли» и предпослал ему эпиграф из «Макбета»: *Земля, как и вода, содержит газы, / И это были пузыри земли.*

Итак, образ «пузырей земли» не случаен в стихотворении. Не случайно, очевидно, и то, что героиня стихотворения просит прочитать ей вслух «Макбета». Блок любил Шекспира «глубже всего в мировой литературе». Почему же образ «пузырей земли», да и сама трагедия Шекспира «Макбет» оказались столь близкими поэту? Постановка такого проблемного вопроса может послужить основанием для беседы о Шекспире, беседы, самым непосредственным образом связанной с анализом стихотворения. Сведения о Шекспире не должны быть слишком широкими. Учащиеся вспомнят и о Макбете – главном герое одноимённой трагедии, о том, что вначале это величественный, могущественный человек, доблестный военачальник. Но под влиянием губительной страсти честолюбия он преобразуется, теряет человеческие качества, совесть. Совершается его духовное, нравственное падение. Честолюбие толкает его на преступление. По сути, Макбет – не злодей. Он не злобен от природы, человечность не чужда ему. Недаром после

убийства короля он испытывает душевные муки, содрогается при мысли, что нарушил нравственный закон. Предательство, коварство чуждо его натуре, поэтому он колеблется перед тем, как убить короля. Но гипертрофированное честолюбие сместило в его душе истинные и ложные ценности. А. Блок был потрясён фактом нравственной гибели человека под влиянием низменных страстей, так мощно раскрытой в «Макбете». Кроме того, образы этой трагедии сгущены, порой фантастичны, таинственны и ирреальны. Всё это не могло не быть созвучно Блоку, не оказаться близким ему. Откровенно символичны образы ведьм, которые в третьей сцене первого акта трагедии предсказывают Макбету, что он станет королём Шотландии, а его другу и соратнику Банко – гибель, но власть в потомстве. Ведьмы символизируют ту стихию жизни, где бессилён разум, где царят слепые страсти, и человек оказывается игрушкой в их руках. Макбет потому так живо откликается на слова ведьм, что они пробуждают в его душе те дурные страсти, которые таились в ней. Честолюбие точит Макбета изнутри. Макбет хочет стать королём. Слова ведьм пали на благодатную почву. Для Банко, в ком сильны и непоколебимы нравственные устои, ведьмы – лишь «пузыри, которые рождает Земля, как и вода». Банко отмечает ведьм как нечто пустое, ненужное, чуждое. Таким образом, подводим учащихся к подлинному пониманию грандиозного шекспировского образа «пузыри земли». Это не что иное, как тёмные земные страсти, которые играют человеком. Очевидно, потому этот образ был близок Блоку. По этой же причине и герой стихотворения не мог читать о них «без волнения». Становится понятным, почему и цикл своих стихов, где изображаются земные страсти, Блок назвал «Пузыри земли». Но если «пузыри земли» – это тайные страсти, и лирический герой стихотворения, дойдя до этого образа при чтении «Макбета», не может говорить без волнения, вполне логично заключить, что страсти не чужды ему самому. Напряжённый трагизм сцены «Макбета» в некоторой степени соответствует настроению героя стихотворения. Созвучен ли он чувствам героини? Этот вопрос поможет глубже проанализировать стихотворение, обратить внимание учащихся на комическую сцену, следующую за строками о «пузырях земли». Столкновение подлинно глубоких чувств, которые переживает герой при чтении «Макбета», с лёгким волнением, испытываемым девушкой при виде крадущегося к голубям кота, создают комический эффект и снимают драматизм предыдущих строк. Поэтому в последних строках стихотворения звучит лёгкая ирония. Поэт как бы иронизирует над собственным чувством. Однако эти иронически звучащие строки, где герой жалеет о том, что «прошли времена Паоло и Франчески», воспринимаются как попытка лирического героя скрыть, спрятать от самого себя достаточно сильное чувство, которое он испытывает.

## ЛЕКЦИЯ № 3. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

### Основные понятия:

**Концепция** – система взглядов на что-нибудь; основная мысль.

**Гуманизация образования** – признание достоинства и свободы личности, её права на самостоятельность и на проявление своей индивидуальности; человечность в отношении детей.

**Художественная культура** – совокупность литературных, живописных, музыкальных достижений человечества, памятников одного или разных времён.

**Востребованность культуры** – необходимость в пользовании, потребность в ней.

**Скоординированность** – согласованность, установление целесообразного соотношения между литературами, культурами и т.д.

**Фактор** – момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении (в данном случае – в литературном образовании).

**Факультативный курс** – необязательный, служащий для дополнительной специализации.

### План:

1. Главные предпосылки появления документов о литературном образовании в странах СНГ.
2. Уроки прошлого и цели литературного образования.
3. Из опыта зарубежной школы.
4. Принципы литературного образования.
5. Единство литературного образования.
6. Сравнительно-типологический подход к изучению литературы.
7. Литература среди других предметов.
8. Структура литературного образования.
9. Методы и формы литературного обучения.
10. Научно-методическое обеспечение литературного образования.

Государственные документы были приняты в странах СНГ после 1991 года как результат анализа состояния преподавания русской словесности и русской литературы в частности (русской, национальной, зарубежной) в школах и вузах, а также в результате его перосмысление в соответствии с требованиями времени.

В государственных документах отмечается, что в странах накоплен определенный положительный опыт преподавания, но замечено ряд специфических особенностей, которые уже перестали отвечать требованиям социума, его запросам. И действительно, к девяностым годам XX столетия коммунистические идеалы уже стали мифом, а значит, заидеологизированные учебники перестали быть настольными книгами учителя и учащихся.

Изменились и *принципы* литературного образования. Было замечено, что все эти 80 лет отмечался разрыв преемственности как в структуре программ и учебников, так и в преподавании русской литературы. Античная литература, например, не включалась вообще в школьную программу, а изучение ее в вузе было сужено. Как недостаток отмечалось и отсутствие координации между курсами русской и национальной литератур.

Литература в школе всегда была в числе самых важных предметов, потому что именно с ней в первую очередь связывались *цели* обучения и воспитания – формирование личности во всем многообразии содержания этого понятия: мировоззрение, моральность, интеллектуальное и эмоциональное развитие, этическая, эстетическая, художественная культура нации.

В этот период значение литературного образования стало особенно возрастать. Известно, что от того, как школа сможет использовать потенциальные возможности литературы как предмета, подключить их к обучению и воспитанию подрастающего поколения, в значительной степени зависит судьба национального и культурного возрождения народа.

Попробуем с этих позиций, опираясь на материалы Государственных стандартов, проанализировать систему литературного образования.

Оценивая состояние литературного образования, и намечая пути её улучшения, мы отмечаем здесь влияние разного рода факторов:

- общее отношение государства и общества к культуре вообще и культуре художественной в частности, иначе говоря, востребованность этой культуры и соответствующая материальная и моральная поддержка, материальная и правовая обеспеченность гуманитарным, в том числе литературным, образованием: предоставление школе и учителю большей свободы в отношении организации учебного процесса, возможностей творческого самовыражения;
- уровень развития педагогических, психологических, филологических и вообще гуманитарных наук и их помощь школе.



Что касается литературно-педагогических, эстетических и художественно-воспитательных *факторов и предпосылок*, то главными из них можно назвать следующие:

- необходимость уточнения, а в некоторых направлениях и переосмысления методологических принципов литературного образования, в том числе его социально-культурной ориентации;
- последовательный научный подход к характеристике литературных явлений, преодоление политизации обучения, ориентация идеологического содержания литературного образования на общечеловеческие моральные и эстетические – в целом гуманистические ценности, на воспитание таких качеств, как гражданственность, патриотизм, уважение к личности, милосердие, душевная чуткость;
- отход от односторонне-социологической направленности в отборе содержания и в анализе произведений, однообразии тематики и проблематики;
- ориентация на произведения высокохудожественные;
- расширение жанрового и стилового спектра школьной литературы, более точный учёт специфики литературы как художественного и общественного явления;
- скоординированность всех составных частей курса литературы (русской, национальной, зарубежной) на основе принципа единства литературного образования;
- определение содержания, методов и форм обучения в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- увеличение удельного веса и усиление роли внеклассной и внешкольной работы;
- осуществление дифференцированного подхода к учащимся;
- учёт всех обозначенных выше требований к подготовке и переподготовке учителей литературы в университетах, Институтах развития последипломного образования.

Проанализируем *уроки прошлого* и посмотрим, как с их учётом определяются сегодня *цели* литературного образования.

Об особенностях литературного образования на постсоветском пространстве можно говорить, начиная с 20-х годов, когда в школах не только национальных, но и инонациональных, начала изучаться национальная

литература как отдельный предмет. Этот период был временем возрождения национальной культуры и школы, временем самостоятельных, интересных концептуальных поисков и открытий в решении проблем литературного образования. Перелом наступил уже в конце 20-х – начале 30-х годов, когда школьная литература постепенно становилась ареной идеологической и политической борьбы.

В послевоенные годы цели и задачи преподавания литературы постепенно освободились от вульгарно социальных оценок. Однако, как и ранее, акцент делали на позанациональные авторитеты. Цели преподавания литературы, таким образом, значительно влияли и на отбор содержания.

Резко начало сокращаться количество часов на изучение литературы в 60-е годы.

В 60-80-е годы политизация и идеологизация общественной жизни, а значит, политизация и литературного процесса, пагубно влияла на концептуальные отношения к искусству, т. к. литературное произведение воспринималось менее всего как явление искусства. Его содержание ценилось в зависимости от открытой идеологической пропаганды, а художественная ценность была чем-то дополнительным. В результате не замечалось и (даже игнорировалось) то главное, что составляет специфику образного мышления, его настоящее содержание, подтекстовую мысль художественного произведения. В условиях жестокой тотальной государственности снижались гуманистические ценности в обществе. Те художественные произведения, в основе которых был человек и его отношение к миру, людям и себе, планомерно игнорировались. В свою очередь всё это вело к разрыву литературной науки и образования с лучшими традициями мировой культуры. Одним из приметных симптомов этого разрыва стала отмена изучения литературы Древней Греции и Рима в средней школе и сужение её в высших учебных заведениях. В гимназиях дореволюционного времени, например, изучались древнегреческий и латинский языки. Тогда понимали, что эти условия – ключ к усвоению огромного богатства гуманистической культуры, опыта прошлого, без которого нет настоящего. Время показало, что разрыв преемственности по линии изучения античной культуры ведёт к очень нежелательным результатам в идейно-эстетическом воспитании учащихся.

Огромный вред филологическому образованию на всех уровнях нанесло насильное исключение из системы образования и христианской философии и культуры. Поэтому современные Государственные документы в каждой из стран СНГ по совершенствованию литературного образования потребовали

резкого изменения отношений к культурному наследию, в том числе, и к истории национальной духовной жизни.

Глубинная задача литературного образования в условиях нового мышления в XXI веке – переориентировать общественное мнение с идеала человека решительного, но бездумного, на образец душевной организации человека, который не боится сложностей жизни, мобильного во всех отношениях. А значит, и в литературе сегодня должен равноправно выйти на передний план герой, способный на интеллектуальное самоуглубление, тревожное раздумье, на смелый индивидуальный поиск моральных и идейных ценностей, для которого готовность непринятия любого зла – не показная черта, а внутренняя выношенная необходимость. Потому что процесс познания жизни через художественную литературу должен воспитывать мировоззренческую склонность видеть жизнь во всей её реальной сложности, без произвольного отбора и конъюнктурных, узких приоритетов.

Таким образом, если обобщить сказанное, то *цели и задачи* литературного образования на современном этапе нужно видеть в воспитании человека с глубоким демократическим и гуманистическим мировоззрением, самостоятельным мышлением, с развитым высококультурным чувством национального и личностного самоуважения; человека, психологически устойчивого<sup>26</sup>, чувствительного к полифонизму жизни, рассудительного патриота, верного общечеловеческим и национальным идеалам, а также личности творческой, способной воспринимать прекрасное и преобразовывать его в пожизненный стимул морального самовозвышения, интеллектуального и духовного развития. При этом важно учитывать опыт не только отечественного образования, но и мировую практику литературного образования.

В мире существует много путей, форм и тенденций в зависимости от разных типов школ, национальных, культурных и исторических особенностей стран. Среди ведущих форм и тенденций литературного обучения и воспитания в мире выделяются два типа: в странах с одноязычной школой, таких, как Франция, Англия, США, и многоязычной – Индия, страны Азии, Африки, Латинской Америки. В школах США существуют, например, программы, в которых акцент сделан на изучение литературных жанров (роман, поэзия,

---

<sup>26</sup> Подробно об этом читайте в статье: Жигалова М.П. Утверждение человеческого идеала в процессе психологического анализа художественного произведения //Сборник материалов психолого-педагогических исследований, Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях РФ формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодежи». – Смоленск, 2010. – С. 133-147

очерк), литературной критики, семиотики, европейских и английской литератур, философских проблем литературы. Каждая школа имеет 3-4 программы на выбор по степени сложности в зависимости от способностей учеников.

Интересен и опыт Чехии. Язык и литература изучаются здесь на средней ступени отдельно, притом, литература называется «литературное воспитание» и начинается с 5 класса в школах второй ступени (5 – 8 классы). Изучаются лучшие произведения чешской литературы, элементы литературоведения, даются краткие сведения об авторе, о теоретических понятиях и т.д. Интересен опыт школ Германии.<sup>27</sup>

Известно, что главное условие перестройки литературного образования в школе – обновление её методологии, уточнение и переосмысление принципов обучения, т. е. в первую очередь тех, которые определяют главную сущность и пути практической организации литературного обучения как определённого не только педагогического, но и социально-культурного явления. Это принципы гуманизации, демократизации, ориентации на общечеловеческие и национальные духовные ценности; принцип творческого характера обучения, дифференцированного и лично-ориентированного подхода к учащимся, непрерывности процесса обучения. Все они внутренне связаны между собой и выступают как разные аспекты одного направления развития литературного образования, его движения к новому качеству: определяют цели обучения, содержание, структуру и логику курса русской литературы, особенности её изучения в школе, в том числе и инациональной.

Научная методология требует конкретно-исторического отношения к обучению, объективного прочтения творчества писателя или отдельного художественного произведения, изучение его в единстве содержания и формы, раскрытия его гуманистической, морально-эстетической и художественной ценности.

Гуманистическая концепция утверждает приоритет общечеловеческих ценностей над всеми остальными, имеет ключевое, мировоззренческое значение, создаёт духовную основу для обновления и обогащения литературного образования. С ней связаны поиски новых путей оптимизации литературного образования, пересмотр, переоценка старых ориентаций, освобождение литературного обучения от социологического догматизма,

---

<sup>27</sup> Жигалова, М.П. Образование в Германии: от школы к вузу./ М.П.Жигалова // Веснік адукацыі. – Мн., №12, 2009. – С. 56-64.

преодоление в нем идеологической заданности. Гуманизация и демократизация проявляют новое качество педагогического мышления, определяют поворот обучения к человеческому в человеке, человеческому измерению всего учебно-воспитательного процесса.

Литература – это художественное творчество, и изучение её должно быть процессом творческим, удовлетворять познавательную активность учащихся, включать их в самостоятельную креативную деятельность. *Принцип творческого обучения* позволяет актуализировать формы и методы, интенсифицировать педагогический процесс, сделать его морально-эстетическим, содержательным и результативным, преобразовать его в единую систему совместной творческой деятельности учителя и учащихся. Поэтому эффективность изучения литературы зависит от того, насколько последовательно и целенаправленно проводится принцип единства обучения и воспитания, поскольку обучение и воспитание в педагогическом процессе преобразуются в единую методическую систему формирования человеческих ценностей, интересов, потребностей, идеалов, стимулов к действию.

В решении проблем литературного обучения большое значение имеет соотношение разных литератур в школьном курсе, их удельный вес в учебно-воспитательном процессе. До сих пор остается проблемой практика слабой координации изучения трёх литератур, их взаимосвязи и связи с другими предметами гуманитарного цикла. Ситуация несколько меняется на заключительном этапе литературного обучения (11 класс), где ведущим является историко-литературный принцип.

*Единство литературного образования* предусматривает решение целей и задач на разных этапах изучения литературы, что должно привести к большей системности литературного образования, к более высокому качеству. Важно при этом, чтобы учитель понимал, что на уроках литературы нужно сформировать у школьников представление об историко-типологическом развитии общечеловеческой и национальной культуры. Это необходимо для того, чтобы отчетливо видеть не только значение и роль своего народа в культурной истории человечества, но и спады, причины неудач, а значит, ставить задачи культурного самоусовершенствования нации, а вместе с ней и отдельной личности.

Следует заметить, что осмысление своего национального вклада в решение общечеловеческих проблем и стимулирование культуротворческой деятельности – вот главные цели изучения литературы. Поэтому, исходя из целей развивающего обучения, следует заметить, что, вступая в

самостоятельную жизнь, выпускники школы должны достаточно хорошо ориентироваться в пестром и мобильном мире, в современных духовных ценностях и их выборе, обладать здоровым иммунитетом против подделок под литературу, выступать против национального нигилизма с одной стороны, и национализма – с другой.

При *сравнительно-типологическом подходе* к изучению литературы на значительно большей ступени качества решается и проблема внутрипредметных и межпредметных связей. Её решение становится органической необходимостью, важнейшей задачей преподавания предмета, направленной на обеспечение системного его изучения и усвоения.

С учётом того, что *опора на национально-культурную основу* является одним из главных принципов образования, должно стать более активным взаимодействие литературы с общественными предметами в освещении истории культуры, взятой в самом широком смысле слова. Очень сложной для решения является проблема *интеграции литературного и языкового обучения*.

*Структура литературного образования* основывается на системе непрерывного обучения, которое начинается с дошкольного возраста и охватывает всю жизнь человека, включая в себя: 1) дошкольный период; 2) этап школьного обучения, куда сейчас входят: *начальная ступень* (I-IV классы), *средняя ступень* (V – VIII классы), *старшая ступень* (IX-XI классы), образование в средних специальных и высших учебных заведениях, литературное самообразование и самовоспитание, а также переподготовка учителей. На каждой ступени обучения используются свои методы и приёмы.

Методы обучения в своей совокупности должны содействовать проявлению всех функций литературы: познавательной, воспитательной, эвристической, коммуникативной, гедонистической. Общим требованием для всех методов является ориентация на эстетическую сущность литературы, её художественную специфику. В изучении литературы очень большое значение имеет *детализация*, то есть, проникновение в атмосферу произведения, понимание значения детали, композиции, жанра. Всё это вместе взятое и обуславливает воздействие на читателя, на его мироощущение, стимулирует его духовное развитие. Умелое сочетание методов обучения и методов воспитания делает этот процесс ещё более целенаправленным и результативным. Накопление моральных, эстетических впечатлений, последующая их систематизация и обобщение, теоретическое осмысление обогащают жизненный опыт учащихся, воздействуют на их ценностные ориентации. Развитие личности при изучении литературы проходит в двух

направлениях: развиваются общие способности ученика и специально художественные. Исследовательский метод получает при этом широкое распространение в старших классах.

Известно, что главная форма обучения литературе – урок. Структура уроков и их форма обусловлены целевыми установками, возрастом, художественным своеобразием произведения. Лекции, беседы, чтение-обобщение, диспут, литературная редакция – вот далеко не полный перечень тех форм урока, которые сегодня используются в учебном процессе.<sup>28</sup>

Большая роль принадлежит факультативным занятиям, постоянно действующим формам внеклассной работы. Известно, что однообразная система обучения сдерживает и тормозит самовыявление ученика, не разрешает сделать познание литературы личностным, индивидуальным. Это приводит к ослаблению воспитательного воздействия художественного слова на учащегося, на его эстетическую ориентацию, моральное сознание и в конечном итоге на духовные запросы и общую культуру.

Одно из важнейших условий гуманизации школы – «раскрепощение» учителя и ученика, предоставление им условий для творческой деятельности. *Задача* обучения литературе на разных уровнях – в базовой школе, средней, в лицеях, гимназиях – развивать творческий потенциал школьников. Многовариантность связана, конечно, и с проблемой дифференциации, как внутренней, так и внешней. Она реализуется с учетом местных культурных традиций и разновидности школ с русским и национальным языками обучения.

Так как качество литературного образования во многом зависит от учителя, от его литературоведческой, психологической, методической подготовки, от человеческих качеств и самообразования, то самое пристальное внимание должно уделяться переподготовке школьных учителей. Учитель должен работать в межкурсовой период над определённой проблемой и один раз в три года проходить курсовую переподготовку в Институтах повышения квалификации.

Таким образом, Государственные стандарты литературного образования, которым должен следовать учитель, обозначили основные направления в содержании, структуре изучения курса литературы в школе, а также в работе современного учителя-филолога.

---

<sup>28</sup> Более подробно о типах уроков, в том числе и нестандартных, читайте в кн. Жигалова, М.П. Русская литература XX века в старших классах./ М.П.Жигалова. – Минск: Аверсэв, 2003. – 220с.; Жигалова, М.П. Жанровые уроки литературы./ М. П. Жигалова. – Брест, 1995. – 22с.

## Литература:

1. Программы общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы / Сост. Т.Ф. Курдюмова. – М. 1999. – С. 93.
2. Программы общеобразовательных учреждений. Литература /под ред. Беленького Г.Н. – М., 1997.– С. 57.
3. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература V–XI классы. – Минск: Национальный институт образования, 2009. – 120с.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

1. Прочитайте фрагменты одной из статей М. П. Жигаловой «Педагогические императивы в литературном образовании современного мультикультурного пространства»<sup>29</sup>. Как этот материал дополняет Ваше представление о филологическом образовании в Европе.

*«Нам выпало жить в эпоху, когда в мире происходят перемены, сочетающие в себе высочайший динамизм и глобальный характер, причём, значительные сдвиги в области информации и коммуникативных технологий выступают мощным ускорителем этих перемен, которые коснулись как школ Востока, так и Запада. Создаются объективные предпосылки для пересмотра теоретических основ и технологий системы массового образования, сложившихся за последние два столетия. Преодоление репродуктивного стиля обучения и переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, мобильность школьников в получении и использовании информации являются одними из стратегических направлений в модернизации образования. Школа должна научить мыслить и учиться понимать и ценить жизнь – вот педагогические императивы современной эпохи. Поэтому в Германии, например, уже на начальной ступени обучения (Grundschule – I–IV классы; в других Землях – I–VI классы) в школах так много внимания уделяется получению интегральных знаний о человеке и мире. Познавательная активность школьников продолжает своё развитие на следующем этапе (Gesamtschule – V–X классы), а глубокая дифференциация и индивидуализация обучения позволяют учащимся и их родителям окончательно определиться с выбором будущей профессии и продолжить обучение либо в Realschule, либо в Hauptschule, либо в Gymnasiums в зависимости от способностей ребёнка. И*

---

<sup>29</sup>Жигалова М.П. Педагогические императивы в литературном образовании современного мультикультурного пространства // Веснік адукацыі, № 8. – Минск, 2010. – С. 61-65.



только после успешного окончания гимназии ученики могут перейти на этап *Abiturschule* (XI–XII или XIII классы). Получив диплом, они имеют возможность поступать в высшие учебные заведения. Те же, кто выбрал *Realschule* либо *Hauptschule*, смогут, окончив школу, найти себя в профессиональной деятельности.

Такая структура и содержание школьного образования позволяют учащимся получать, как мы уже отмечали выше, интегральные знания о человеке (в учебных программах содержатся элементы культурологии, психологии, мировой истории и литературы, естественно-математических и искусствоведческих дисциплин и т.д.). Это помогает выработать умения самообразования, что особенно будет востребовано при поступлении школьников в университеты, которые в Германии уже перешли на двухуровневую систему обучения.

Интеграция каждого государства в мировое образовательное пространство и академическое сообщество при сохранении и развитии достижений и традиций отечественной школы есть один из приоритетов государственной политики в сфере образования.

В условиях перехода Европы на двухуровневую систему подготовки специалистов «бакалавр – магистр» в высшей школе становится особенно актуальным введение модульного подхода к формированию курсов учебных дисциплин. А внедрение системы зачётных кредитов, широкое распространение дистанционных форм обучения, обеспечение массовой мобильности студентов, отбор материала для лекционных, практических занятий и самостоятельных работ выходят на первый план.

Проблема гуманизации и гуманитаризации образования ставит сегодня перед методистами Востока и Запада задачи интенсификации учебного процесса, максимального насыщения фактами и реалиями отечественной и мировой культуры, широкого использования ассоциаций, возникающих при восприятии произведения любого вида искусства с целью расширения культурного кругозора учащихся, формирования их эстетических чувств. Поэтому современная методика преподавания русской словесности в университетах Запада и Востока, функционирующих в условиях Болонского процесса, определяет в качестве одной из важнейших своих целей создание мотивационной основы обучения. Учёные-дидакты и психологи Германии (I. Bergmann, I. Dehmel, L. Küssler, W. Steinig, H. Wapenhans), Польши (F. Czyzewskij, A. Luchik), России (С. Бондырева, М. Черкезова, С. Бирюкова), Беларуси (М. Жигалова, Е. Перевозная, М. Коношкевич, Т. Мушинская) отмечают, что мотивированность обучения русскому языку и литературе как средству

межкультурной коммуникации достигается в том случае, если работа по интерпретации и анализу художественного произведения <sup>30</sup>, овладению языковыми средствами художественного слова опирается на деятельность обучаемых, связанную с реализацией актуальных, жизненно важных для них коммуникативных задач.

*«Современные тенденции мирового и общеевропейского развития, а именно тенденции сближения народов, предъявляют и более высокие требования к языковой политике государств..., выдвигают качественно новые задачи..., как или каким образом... подготовить молодое поколение к мультикультурной и многоязыковой действительности в будущей Европе. Решение этого вопроса не мыслится без обращения к культурным ценностям разных народов, без привлечения произведений искусства и литературы в учебный процесс» [1, с. 4]. Поэтому в программу школ и вузов Германии включаются произведения мировой литературы, в том числе и славянских писателей. Например, в университете имени Гумбольдта в Берлине русская литература изучается в Институте Славистики (Philosophischen Fakultät III), где студенты получают степень бакалавра, а также в рамках магистерской программы по русскому языку и литературе и как основной предмет докторантов, занимающихся сравнительным литературоведением.*

Литературное образование – это воспитание и развитие личности в процессе изучения художественной литературы. Сужая понятие, можно говорить о литературном образовании не вообще, а применительно только к обучению в школе и вузе.

В современных условиях, когда информационные технологии вытесняют любовь к чтению, в работе преподавателей литературы особенно важно применять творческий подход и совмещать различные методы. Поэтому так широко в школах и университетах Запада используются такие виды учебной деятельности, как:

– тьюториум (Tutorium) – это такой род занятий со студентами, когда на начальном этапе обучения занятия с иностранными студентами ведёт лучший студент-старшекурсник, прошедший «школу» консультаций у профессора и зарекомендовавший себя как творческая и талантливая личность. Такой студент – помощник профессора.

– лекция (Vorlesung) – лекция, в ходе которой даётся сначала список дефиниций, затем план, потом содержание, которое постоянно подкрепляется обращением к литературе, которую можно найти на сайте

---

<sup>30</sup> Подробно об этом читайте в кн. Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. Монография. – Брест, 2008. – 225с.

*(даётся адрес). На лекции даётся только теоретическое изложение материала.*

*– главные занятия (Größenübung) – это та же лекция, только профессор здесь (а лекции ведут только профессора!) объясняет уже практическую часть лекции, изложенной ранее.*

*– fachmentorium – это род учебно-практической или теоретической консультации, которую проводит доктор наук (то есть доцент) обычно для иностранных студентов, которые чего-то не поняли на лекции, или на практическом занятии. Обычно делается это вечером. Могут приходить все, кто желает проконсультироваться.*

*sprechstunde (час общения) – это консультация преподавателя в определённое время в своём кабинете, куда может прийти любой студент и получить консультацию по любому (не обязательно учебному!) вопросу.*

*Известно, что художественная литература – прекрасное средство познания мира. Она влияет на культурное и нравственное развитие человека и общества в целом. Подлинно художественные произведения входят в жизнь человечества, на них воспитываются люди, их высокие идеалы становятся ориентиром к действию. Это говорит об огромном воспитательном значении художественной литературы в жизни человека. Поэтому при разработке программ учебных курсов в учреждениях образования Востока и Запада, в том числе и Беларуси, аксиоматичным является требование – учитывать запросы и интересы учащихся, то есть принимать во внимание ценностные ориентации адресата обучения, строить учебный процесс на таком материале, который отобран преподавателем с учётом коммуникативных и личностных потребностей обучающихся.*

*Конечно, удачный подбор произведений, их тематическая связь и художественная ценность наполовину обеспечивают положительный результат. В этом смысле русская литература, как классическая, так и современная, оказывается в контексте инациональной культуры и воспринимается как богатейший источник просвещения. Задача педагогов – помочь нынешним школьникам и студентам, привыкшим к быстрому и иногда поверхностному чтению, оценить глубину философской мысли писателя и понять художественную ценность произведения.*

*Необходимо вырабатывать у читателя и умение целостного многоаспектного анализа. Такие типы анализа, как культуроведческий, психологический, филологический, сравнительно-типологический, интертекстуальный, во взаимосвязи дают читателю комплексное представление о художественном произведении как межкультурном универсуме, а значит, о материальных и духовных ценностях полиэтнических*

культур, которые раскрываются в содержании, теме, идее, структуре произведения, образом строе произведения, языке и стиле писателя [2; 3]. Каждый тип анализа имеет специфические особенности, но все вместе они помогают осмыслить художественное произведение как эстетическое целое, рассмотреть его как посредника коммуникации писателя, персонажа и читателя в полиэтническом пространстве. К тому же, оценивая сегодня векторы движения той части методической науки, которая изучает гуманитарную компетенцию человека, создание, структуру, интерпретацию и анализ художественного произведения, становится очевидным, что синтез знаний по лингвистике, литературоведению, философии, психологии, культурологии является не факультативной декларацией и данью моде, а необходимым условием научного прогресса.

При этом вопрос постижения художественного произведения как эстетического целого и межкультурного универсума остаётся особенно значимым. Это предусматривает его изучение в рамках многогранных интегральных аспектов, таких как элементы культуры народа, психологии этноса, филологии, то есть, используя литературоведческие, лингвистические, стилистические компоненты. С целью проникновения в художественный мир литературного произведения необходимо показать жизнь произведения, говоря словами М.Бахтина, в «большом» и «малом» времени, то есть сегодня и всегда, а значит, раскрыть «вечные» проблемы и образы, основы истории восприятия и интерпретации художественного произведения иноязычным читателем в мультикультурном пространстве.

Несомненно, что в центре такой работы лежит анализ. Несмотря на то, что в школах и университетах Запада русская литература изучается в контексте с языком (то есть, как русская словесность), анализ художественного произведения как этап изучения текста занимает центральное место. Преподаватель знакомит учащихся с основами анализа. Для работы подбираются произведения, взятые из немецкой и славянских литератур, в том числе и русской.

Анализируя художественные произведения малой формы, преподавателями широко используется философский комментарий, который помогает инонациональному читателю осмыслить мировоззрение писателя. Задания могут включать и работу с литературно-критическими статьями, которые проливают свет на оценку творчества художника слова в целом и на изучаемое произведение конкретно.

Известно, что анализ лежит в основе не только постижения сюжета, проблематики, образной системы произведения, индивидуального стиля писателя, но и формирования представления зарубежного читателя о

культуре и ментальности русского народа, чертах его характера, традициях и т.д., то есть, о русской культуре, которая вводится в контекст мировой. Заметим, что здесь следует учитывать ещё один аспект, о котором говорил немецкий учёный Готфрид Келлер (Gottfried Keller). По мнению исследователя, художественное произведение имеет «полифоническую текстуальную основу» [4] и поэтому является межкультурным медиатором, то есть посредником между автором произведения, персонажем и читателем. И в этой связи важно понять следующее: обычно художественный текст всегда неповторим, уникален, так как в нем отражена "энергия общезначимых культурных проблем"; однако он возникает как эстетический объект и функционирует именно в этом качестве. Но со временем он начинает уже выступать как исторический документ, то есть как свидетельство социально-политических явлений эпохи, как показатель психологии целого народа, как памятник культуры и эстетической мысли народа. Происходит это потому, что в художественном тексте отражен не только опыт автора, но и опыт предшествующих поколений, опыт всей нации, а порой и всего человечества.

Такой подход к анализу художественного произведения как «вместилищу культуры» на первый план в методике выводит работу с эпизодами, отражающими многоаспектное культурное поле произведения, а потому важнейшей характеристикой художественного текста по-прежнему остаётся его широкий культурный контекст.

Важно также обратить внимание на то, что методы работы, предлагаемые западноевропейскими, русскими и белорусскими методистами, во многом идентичны.

Используются исследовательские методы и приёмы, а также такие учебные виды деятельности, которые помогают рассматривать художественное произведение с предметно-научной, предметно-дидактической, культурно-исторической и психологической точек зрения. Такой подход расширяет информационное литературоведческое и философско-психологическое поле читателя, формирует его жизненную позицию.

При изучении произведений русских писателей преподаватели немецких вузов связывают литературу с другими видами искусства, чаще всего с музыкой и живописью, знакомят студентов с основными понятиями теории литературы, излагают главные положения, связанные с мировоззрением художника слова. Они умело создают дискуссионное поле, используя на занятии, по крайней мере, 2–3 литературоведческие статьи с различными выводами и взглядами на анализируемое произведение.

*Таким образом, художественное произведение (в данном случае произведение русской литературы) служит медиатором между национальной и инонациональной культурами, который помогает читателю лучше познать другую культуру, а значит, и весь мир в целом. И это есть самый настоящий диалог культур, позволяющий узнать другой, неведомый, но не менее интересный, загадочный мир, раскрывая при этом свой ему навстречу.*

#### **Литература:**

1. Wapenhans, H. Компоненты комплексного подхода к анализу и интерпретации художественного текста в преподавании русского языка в Германии: автореф. дис. ... на соиск. уч. ст. канд. фил. наук / H.Wapenhans. – М., 1993. – С. 4.
2. Жигалова, М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика / М.П.Жигалова. – Брест, 2008. – 225 с.
3. Жигалова, М.П. Типология анализа произведений русской литературы: монография / М.П.Жигалова. – Брест, 2004. – 299 с.
4. Keller, G. Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens / G.Keller. – Berlin, 1996. – S. 43, 227–235.

**2. Познакомьтесь со статьями Е.В. Перезной «Учитель литературы: личность и профессионализм», «Педагогическое общение на уроках литературы»<sup>31</sup>.**

**3. Используя материалы статьи М.П. Жигаловой «Образование в Германии: от школы к вузу», подготовьте сообщение на тему: «Специфика и преемственность преподавания русской словесности в школе и вузе в современном мультикультурном пространстве Запада и Востока»<sup>32</sup>.**

#### **Литература:**

1. <http://izn.nau.edu.ua/ua/germani.htm>.
2. Балыхин, Г.А. Ещё раз о болонском процессе./ Г.А.Балыхин. В кн.: Филология. Русский язык. Образование. – М., 2006. – С. 328.
3. Берлинский, Макс. Предел терпения./ М. Берлинский // Берлинская газета. №43 от 20.10.2008 – 26.10.2008. – Берлин, 2008. – С. 10.
4. Вербицкая, В. Костыль для неучей. В.Вербицкая // Берлинская газета. №50 (562) от 08.12. – 14.12.2008. – Берлин, 2008.
5. Зона Европейского высшего образования /Совместное заявление

<sup>31</sup> Названные статьи Перезной Е.В. смотрите в журнале «Русский язык и литература», № 1 и № 2. – Мн., 2010.

<sup>32</sup> Жигалова, М.П. Образование в Германии: от школы к вузу./ М.П.Жигалова // Веснік адукацыі. – Мн., №12, 2009. – С. 56-64.

европейских министров образования. Болонья, 19 июля 1999 // Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. – Прага, 19 мая 2001.

6. Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование. – Берлин, 19 сентября 2004.
7. Программы. Humboldt-Universität zu Philosophische Fakultät II Institut für Slawistik. Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat die Studienordnung am 1. August 2007 befristet bis zum 30 September 2009 zur Kenntnis genommen (перевод: Гумбольдтский университет. Философский факультет 2. Институт славистики. Программа утверждена Администрацией сената по образованию, науке и исследованию для пользования в период с 1 августа 2007 по 30 сентября 2009. – Берлин, 2007.

## **ЛЕКЦИЯ 4. ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

### **Основные понятия:**

*Анализ* – путь постижения художественного произведения.

*Динамика гуманизма* – процесс обогащения человекотворческого смысла культурной деятельности, совершенствование её содержания и форм в многообразных моделях и видах культуры.

*Диалог культур* – взаимодействие, взаимообогащение, взаиморазвитие двух и более культур.

*Духовная культура* – деятельность, направленная на духовное развитие человека и общества, а также продукты (результаты) этой деятельности, которыми являются новые идеи и новые знания, духовные ценности.

*Духовная личность* – человек, который преимущественно реализует себя в духовном творчестве или использует свой интеллект как орудие контроля за анонимными «Они».

*Изменения культурные* – различные состояния культуры в двух и более временных точках.

*Культура* – универсальное отношение человека к миру, через которое он создаёт мир и самого себя; это духовная жизнь общества в целом; это универсальный способ творческой самореализации человека через смысл, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотносённости его со смыслом сущего. Культура предстаёт перед человеком

как смысловой мир, который вдохновляет людей и сплачивает их в некоторое сообщество (нацию, профессиональную или религиозную группу).

**Культуроведческий** – принадлежащий определённой культуре, занимающийся культурой, анализирующий быт, нравы, традиции, характеры определённого народа, знающий определённую культуру.

**Культуроведческий материал** – ценности культуры (материальной и духовной), представленные в данном художественном произведении.

**Личность** – человек, который в индивидуальной мере и формах осваивает и развивает свою социальную сущность.

**Материальная личность** – человек, который в культуре устремлён к творению материального богатства, в цивилизации – к его употреблению.

**Материальная культура** – средства производства, орудия труда, способы практической деятельности по созданию средств производства и потребления.

**Национальная культура** – культура исторически сложившейся устойчивой общности людей, возникшей на базе общности языка, территории, экономической жизни и психического склада, проявившейся в общности культуры.

**Подтекст** – внутренний добавочный смысл текста; чувства и мысли, которые вкладываются в текст автором художественного текста, чтецом или актёром.

**Приобщение к культуре** – создание возможности включения человека в постижение культуры, литературы.

**Постижение культуры** – понимание культуры в соответствии со своим жизненным опытом, осмысление литературного произведения, других произведений искусства как художественной системы.

**Сопряжённый** – взаимосвязанный, непременно сопровождаемый чем-нибудь.

**Эпоха культурная** – крупномасштабное время в истории культуры, которое характеризуется господством или сменой определённых систем культурных ценностей и смыслов.

#### **План:**

1. Литература и культура.
2. Понятие о культуроведческом анализе.
3. Научные основы культуроведческого анализа.
4. Методика культуроведческого анализа.
5. Сопряжение культуроведческого и литературоведческого материала.



Сегодня мы поговорим о сущности и эвристических возможностях элементов культуры в различных жанрах художественной литературы. Определим некоторые пути и методические приёмы культуроведческого анализа в школьной и вузовской практике.

Проблема гуманизации и гуманитаризации образования ставит сегодня перед методистами задачу интенсифицировать учебный процесс, максимально насытив его фактами и реалиями отечественной и мировой культуры, широко использовать ассоциации, возникающие при восприятии произведения любого вида искусства для расширения культурного кругозора учащихся, формирования их эстетических чувств.

Литературе в этом процессе принадлежит одно из ведущих мест, прежде всего потому, что любая национальная литература вбирает в себя факты отечественной и мировой, материальной и духовной культур, культурные реалии современности и прошлого, специфические национальные обряды, религиозные предания народа. Идея «о долге каждой нации выразить себя перед миром» (Р.Тагор) прошла сложный эволюционный путь от открытия амбивалентной природы мира (Чжу-Си) до признания взаимосвязи и органического единства двух миров: «восток и запад присущи каждой вещи» (Гегель). Это открытие привело к созданию концепции «мировой литературы» (Гёте), которая положила начало сравнительному изучению литератур (Н.И.Конрад). Сравнительное изучение литератур помогло выявить их типологию (Ю.Б. Боров, А.И.Бушмин, Б.Г.Реизов), привело к созданию национальной литературной системы (И.Г.Неупокоева), определило стадиальность развития литератур (Г.Н.Поспелов), выдвинуло проблему заимствования (П.Н.Берков, Я.Е.Эльсберг). Если принять во внимание, что традиционная картина мира выступает как формирующее начало человеческой деятельности, то, видимо, следует начинать с анализа картины мира. Это позволит понять, чем отличаются национальные культуры, и как они дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры. Задача, таким образом, заключается в том, чтобы понять сам процесс взаимодействия культур, а это предполагает знание кода каждой из них, или того неповторимого ядра, которое делает культуру национальной.

Культура в широком смысле этого слова – все, созданное человеком. Это совокупность духовных и материальных ценностей, созданных человеком в ходе его эволюции. В таком понимании культура транслируется в школе через предметы гуманитарного цикла: литературу, язык, историю. И культура, и литература той или иной нации является зеркальным отражением человека, который эту нацию представляет. Как справедливо отмечает Г. Гачев,

«художественное произведение, отражающее культуру того или иного народа, представляет собой национальное устройство мира в «удвоении». Это «удвоение» предполагает классификацию литературных взаимоотношений, что представляет одну их наиболее сложных задач, нерешённых сегодня в полной мере ни литературоведением, ни методикой преподавания. «Проблему литературное образование и культура следует понимать как соотношение части и целого, определение роли и места части в составе целого, выявление ее связи с другими компонентами целого», – отмечает М.В. Черкезова [10, с. 8].

Если литература – это часть культуры, то есть смысл говорить о том, что литература как неотрывная часть культуры является предпосылкой для культуроведческого аспекта изучения литературного произведения.

Литературное же образование – это воспитание и развитие личности в процессе изучения художественной литературы. Сужая понятие, можно говорить о литературном образовании не вообще, а в конкретных условиях школы.

В настоящее время литературное образование в школе складывается из нескольких составляющих: 1) *родной* литературы. Именно она играет огромную роль в формировании идейных и нравственных убеждений личности; 2) *русской* литературы (она представляет собой факт русской культуры, взаимодействующей с национальной); 3) *зарубежной* литературы (она представляет собой литературу и культуру других народов). Изучение всех трех литератур в единстве дает возможность учащимся представить целостную картину литературного образования.

Данную структуру литературного образования следует рассматривать в связи с другими компонентами духовной культуры, которые отражают факты культуры не только родного народа, но и народов России, в первую очередь русского народа, чей язык изучается как государственный.

Литературное образование имеет широкие связи с другими компонентами культуры: историей, искусством и музыкой. Сферы искусства, которые могут быть рассмотрены в связи с литературным образованием, не ограничиваются лишь изобразительным искусством и музыкой. Привлекается театр, кино, радио, телевидение, Интернет. В отличие от них литература отражает действительность в художественных образах. Художественный образ имеет свои особенности: во-первых, он обращён к жизни, в нем отражается объективная реальность; во-вторых, он небезразличен к материалу, посредством которого создается. Поэтому искусство всегда увлекает своей эмоциональностью, обогащает сознание человека, развивает художественный

вкус, имеет познавательное и воспитательное начала. Вот почему так велика его роль в формировании нравственных принципов личности. Образы литературы зависят от свойств языка, от особенностей его структуры, лексики, фразеологии, синтаксиса, от системы его коннотаций. Заметна связь литературы с языком при изучении иноязычной литературы, поэтому в школе русская литература изучается во взаимосвязи с русским языком.

Национальная литература, например, в Беларуси, изучается во взаимосвязи с русской литературой, переводными произведениями белорусской, украинской и польской литератур. Есть три составляющих литературного образования в Беларуси: родная литература и культура, русская литература как факт русской культуры и литература любого другого народа, являющаяся фактором ее культуры. Что касается зарубежной литературы, изучаемой в курсе русской литературы, то она имеет свои задачи, специфику, проблемы, которые вместе с проблемами изучения русской и белорусской литературы в Беларуси дают целостную картину литературного образования.

Мировое значение русской литературы, ее эстетическая ценность, жанровое, стилевое, идейно-тематическое многообразие искусства слова дают возможность утверждать, что и русская литература играет важную роль в формировании эстетического вкуса белорусских школьников, интереса к культуре отечественной и инонациональной. Поэтому в курсе русской литературы на русском языке (наряду с курсом белорусской литературы) можно формировать у учащихся определенные умения: анализировать литературные произведения, углублять и расширять знания по теории литературы, полученные в курсе белорусской литературы.

Умение анализировать художественные произведения, постигать его тайны, способность приобщаться к чуду художественного слова, художественного образа успешнее всего достигается, как показывает опыт преподавания литературы, при использовании умелой взаимосвязи в изучении: 1) русского языка и русской литературы, 2) белорусской и русской литературы, 3) русской и инонациональной литературы. Такая структура литературного образования в Беларуси определяет необходимость её связи с другими компонентами духовной культуры, которые должны отражать не только факты культуры родного народа, но и других народов. Произведения русской литературы, которые изучаются в старших классах средней школы, составляют своеобразные культурные гнезда. Они отражают специфику исторической эпохи, весь спектр в развитии приоритетов духовности: от особенностей бытовой жизни, интимных чувств до общественной жизни, своеобразия мышления, нравственно-эстетических идеалов.

Таким образом, есть смысл говорить и о культуроведческом анализе в школе, в процессе которого устанавливается связь между исторической эпохой, типом культуры и способами мышления, особенностями восприятия мира людьми. Известно, что художественные произведения живут в сознании реципиента в виде концепций, представлений, образов, эмоциональных реакций, ассоциаций, опыта переживаний и размышлений, порождаемых текстом. Представляя собой затвердевшую форму бытия в словах, понятиях, звуках, они ждут своего времени, пока не замкнётся цепочка автор – читатель. И текст начинает жить, приобретать разное звучание, обрастать новыми смыслами и ассоциациями. Так происходит вхождение реципиента в культуру. Его сознание вступает в диалогические отношения с героями, автором, а через него с авторами, эпохами, культурами.

Так читатель, воспринимая и интерпретируя текст, включается в «большой диалог» культур. При таком подходе культуроведческая информация, предлагаемая школьникам, естественно не будет носить строго системный характер. Учащимся не может быть предложена общая и полная характеристика мирового культурного процесса в его исторической последовательности. Однако предлагаемый подход имеет то преимущество, что культурные реалии, тесно связанные с образной системой изучаемого произведения, по законам ассоциации, будут восприниматься и усваиваться учениками намного глубже и эмоциональнее. Будучи вплетены в художественную ткань произведения, они окажутся более интересными для учащихся, чем их восприятие в форме интегративной лекции или в иной чисто информативной форме. И если определённые культурные реалии, с которыми учащиеся познакомятся при изучении литературного произведения, и не дадут всей полноты картины культурного фона определённой эпохи, то они, во всяком случае, заинтересуют учащихся, привлекут их внимание к фактам этой культуры, что, несомненно, станет важным стимулом для самостоятельного знакомства с ними по другим источникам.

Итак, суть культуроведческого анализа литературного произведения состоит в том, что культуроведческая информация, содержащаяся в нём, рассматривается не как простая иллюстрация или комментарий к произведению, а связывается с его анализом. Безусловно, не каждое произведение имеет ярко выраженный культуроведческий потенциал. Но там, где он есть, там и возможен культуроведческий анализ.

Следует отметить, что в настоящее время получил широкое распространение термин «культуроведческий анализ», «культуроведческий материал», появился даже предмет лингвострановедение. Мы же будем

говорить о культуроведческом аспекте изучения литературного произведения и культуроведческом анализе, то есть, работая над анализом произведений различных жанров, определенная доля внимания будет отводиться элементам культуры (быта, одежды, взаимоотношений). Поэтому важно знать и приемы культуроведческого анализа, а они зависят от содержания изучаемого произведения.

Иногда культуроведческий материал лежит на поверхности произведения и может быть выявлен на уровне культурных национальных языковых единиц. И тогда достаточно для его восприятия *специального культуроведческого комментария*. Например, при изучении романа «Евгений Онегин», при условии внимательного отношения и использования культуроведческого анализа, перед учащимся предстанет целостная характеристика культуры России 18-19 вв. Анализируя главу седьмую, учащиеся знакомятся с бытом и традициями мелкопоместного дворянства, религиозными традициями, которые сформировали характер дочерей (Татьяны и Ольги).

В других случаях факты национальной культуры как бы скрыты в образной системе произведения и нуждаются в выявлении их для восприятия белорусскими школьниками. Это осуществляется в процессе не только *культуроведческого комментирования*, но и в своеобразии культуроведческого анализа.

Например, в стихотворении Блока «Грешить бесстыдно, непробудно» можно выделить определенные языковые единицы, имеющие национально-культурную семантику: «*божий храм*», «*икона*», «*лампада*», «*осветить крестом*» и др. Взятые отдельно, они дают лишь некоторую информацию о христианстве. Рассмотрение же их во всей системе художественных образов стихотворения дает возможность учащимся увидеть очень многое, в первую очередь, подлинное отношение А.Блока к России. От взгляда поэта не скрыто ничто «дурное», «низкое», но от этого его любовь к родине не становится слабее. В стихотворении «Россия» к языковым единицам, несущим культурную семантику, могут быть отнесены: «*расхлябанные кони*», «*серые избы*», «*остроженный*». Сами по себе они рисуют довольно непривлекательную картину нищей России. Если их рассматривать в системе художественной образности стихотворения, то можно понять, как они способствуют созданию иного образа России – женщины, доверчивой, гордой и сильной духом, прекрасной, таящей в себе жизненные силы, женщины, «*разбойная краса*» которой помогает выстоять в любых испытаниях.

Имея дело с художественным текстом, нельзя ограничиваться информацией лишь на уровне отдельных языковых единиц. Нужно стремиться к постижению национально-культурного содержания на уровне художественной образности произведения в целом. Поэтому сведения о разных аспектах материальной и духовной культуры, полученные в результате чтения художественного произведения и анализа образной «ткани», не могут заменить знания культуры данного народа, почерпнутые из других источников. Они способствуют закреплению знаний, полученных другим путем.

Можно предложить иную трактовку фактов и явлений культуры, пусть не бесспорную, но формирующую определенный эмоциональный настрой. Последнее особенно опутимо в тех случаях, когда литературное произведение отражает какое-то историческое событие или факт. Художники часто дают собственную трактовку жизни и деятельности исторических событий, порой не совпадающую с официальной историографией. Одну и ту же эпоху разные писатели с разными общественно-политическими взглядами, религиозно-философскими убеждениями трактуют по-разному. Точки зрения художников не только интересны учащимся, но и позволяют с разных сторон взглянуть на то или иное историческое событие, по-разному оценить одну и ту же историческую личность, помогают читателю глубже понять историю русского народа и формировать о ней свое самостоятельное суждение. Литературное произведение на уровне языковой семантики, художественной образности позволяет школьникам глубже и всесторонне познакомиться с культурой русского народа.

Необходимо дать учащимся понять, что усвоение культуроведческой информации в каждом литературном произведении носит часто иллюстративный характер. Что литературное произведение не становится лишь материалом для анализа, а сохраняет свою значимость как явление литературы, так как культурные реалии рассматриваются не сами по себе, а в соответствии со всей образной системой и являются ее органичной частью.

Поэтому, анализируя художественное произведение, предлагаем руководствоваться следующими этапами культуроведческого анализа:

- *прочитайте художественное произведение и найдите в нём элементы культурной жизни эпохи, в которую произведение создано;*
- *выделите элементы культуры: быта, нравов, традиций народа, о которых идёт речь в произведении; имена выдающихся людей науки, культуры;*

- выпишите культуроведческую лексику на отдельный лист и попытайтесь найти объяснение каждому её элементу. При этом можно пользоваться мемуарной литературой, культурологическим словарём, другими словарями;
- сопоставьте наработанный материал с биографией писателя, почему именно этот культуроведческий материал употребляется в тексте; какое отношение к событиям биографии писателя он имеет;
- сделайте вывод о том, какую роль в понимании идейно-композиционной структуры произведения играют культуроведческие элементы.

При таком подходе культуроведческая информация, хотя и носит системный характер, но не может рассматриваться как общая и полная характеристика мирового, культурного процесса в его исторической последовательности. Однако этот подход имеет то преимущество, что культурные реалии, тесно связанные с образной системой произведения, по законам ассоциации будут восприниматься и усваиваться намного глубже и эмоциональнее.

Если определенные культурные реалии, с которыми познакомятся учащиеся, и не дают всей полноты картины определенной эпохи, то они заинтересуют учащихся, привлекут к фактам культуры, что станет важным стимулом для самостоятельного знакомства с ними по другим источникам.

Мысль о том, что литература тесно связана с культурой, не нова. М.Бахтин писал: «Литература – неотрывная часть целостной культуры, поэтому ее нельзя изучать вне целостного контекста культуры. Ее нельзя отрывать от остальной культуры и непосредственно соотносить с социально-экономическими и иными факторами»[3].

К его высказываниям восходит и теория культур, разработанная В.Библером в контексте концепции «школы диалога культур». Важно заметить, что «диалог культур» понимается М.М. Бахтиным в двух разных значениях. Во-первых, как способность оценивать факты прошлого с позиций сегодняшнего дня. «Ни сам Шекспир, ни его современники не знали того великого Шекспира, что мы теперь знаем, и что это не есть результат модернизации или искажения, а следствие того, что в его произведениях было и есть то, что «ни сам он, ни его современники не могли осознанно воспринять и оценить в контексте культуры своей эпохи» [3, с.8].

Литературное произведение живет во времени. Жизнь одного из них оказывается недолговечной, другие живут долго, но меняются отношения к ним

на разных этапах человеческого развития. Диалоги писателя с читателем одной эпохи и отделенным определенной временной дистанцией отличаются друг от друга, что дает возможность интерпретировать художественное произведение в разные исторические периоды, по-разному воспринимать и истолковывать отдельные культурные реалии. В каждую эпоху звучат те или иные струны литературного произведения. Сегодня часто можно слышать «современное прочтение», «познание», «постижение» художественного произведения. Это значит, что при чтении читатель стремится затронуть наиболее созвучные современному реципиенту струны, заставить их звучать громче остальных.

Такой подход не противоречит принятому в настоящее время в литературоведении единству *исторически-генетического и функционального подхода* в преподавании литературы при изучении произведений прошлого. Культуроведческий подход лишь предлагает акцентировать внимание на функциональном подходе.

Не менее интересно и другое значение «диалога культур», предложенное М.М.Бахтиным. Он писал: «Существует очень живучее, но одностороннее и потому неверное представление о том, что для лучшего понимания культуры нужно как бы переселиться в нее и, забыв свое, глядеть на мир глазами этой чужой культуры»[4, с.8.]. Опровергая это, М.М.Бахтин чувствовал, что «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет своё единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [3, с.9].

Такое осмысление взаимодействия разных культур представляется весьма существенным для методики преподавания литературы как неродной, для всей концепции литературного образования в национальной школе. Оно, с одной стороны, исключает абсолютизацию национального момента, что ведет к изоляции национальной культуры, а с другой – позволяет любой культуре сохранить свою национальную самобытность. Такой подход помогает также подчеркнуть значительность каждой культуры вне зависимости от наличия или отсутствия государственности у народа – носителя данной культуры, от его компактного или дисперсного проживания.



«Взгляд на родную литературу со стороны и отношение к неродной литературе, как к другой, непохожей на родную, – вот два основных положения, на основе которых строится система литературного образования в национальной школе» [10, с.8].

Поэтому основным методическим приемом для переключения учащихся в русскую культуру является *прием сопоставления*. Здесь важно выявление общего в родной и неродной культурах (литературах) и вхождение посредством этого в специфический национальный мир другой культуры. Разные народы обладают разными системами духовно- нравственных и эстетических ценностей. Но при этом в этих, казалось бы, разных системах, есть много общего. Эта общность способствует пониманию национального своеобразия другой культуры. Так здесь решается самая сложная задача – происходит переключение в другую культуру без отчуждения от родной.

Как видим, «диалог культур» предполагает не оценку двух культур (хуже – лучше), а определение своеобразия каждой из них путем их сопоставления. При этом выявляются, с одной стороны, общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры «национальные картины мира». В итоге происходит требуемое расширение нравственного, духовного, эстетического опыта носителя определённой национальной культуры при знакомстве с иной культурой.

Чтобы приобщение к другой культуре не отчуждало человека от родной культуры, не ослабляло национального чувства, оно должно базироваться на твёрдой основе родной национальной культуры. Только опираясь на эту основу, можно сделать следующий шаг, то есть, попытаться пережить «другое», как своё, когда возникает эффект идентификации, при котором сопереживание «другому», делает это «другое» своим.

Эффект идентификации, возникающий при сопоставлении родной культуры с неродной может иметь два варианта. *Первый* – это, когда в другой культуре учащиеся узнают знакомое, близкое, но в ином национальном облике. Этот вариант наиболее простой. Он требует, прежде всего, тщательного комментирования фактов и реалий другой культуры. *Второй* – более сложный, требует тактичного переключения. Учащиеся знакомятся с новыми, непривычными для них нравственными представлениями, моральными устоями, иными эстетическими вкусами и симпатиями, то есть возникает ситуация, когда «другое» не осознаётся как своё. В этом случае оно либо воспринимается на уровне рассудка, но не на уровне чувства, либо, невзирая на несоответствие национальному идеалу, становится эмоционально близким,

«своим». Происходит расширение нравственно-эстетического опыта учащихся.<sup>33</sup>

Культуроведческий материал может быть и прямым предметом изображения в литературном произведении. Он может быть представлен в виде отдельных деталей, более или менее значащих, которые служат средством характеристики персонажей, их внутреннего, эмоционального мира. Он может содержаться в *подтексте* художественного произведения, в *заглавии*, в *эпиграфе*, в *отдельных словах*, *символизирующих определённую национальную культуру*.

Разнообразные формы существования культуроведческого материала в структуре литературно-художественного произведения определяют и разнообразие путей его изучения. Назовём некоторые из них. Чтение фрагментов художественного текста с культуроведческим комментированием. Культуроведческий анализ строится в этом случае на сопоставлении художественного текста с первоисточником.

Важно отметить, что культуроведческий анализ связывается с анализом образной системы произведения, а не является самостоятельным довеском. Не нарушая естественной логики филологического анализа поэтического текста, он решает дополнительную культуроведческую задачу – знакомит учащихся с историей. Постановка проблемных вопросов, посредством которых культуроведческий материал связывается с анализом произведения; заранее подготовленные выступления учащихся; развёрнутые культуроведческие отступления преподавателя – вот пути включения такого материала в урок. После каждого отступления преподаватель задаёт вопросы, которые преследуют две цели. Первая – выяснить, насколько воспринят и усвоен материал, предложенный в культуроведческом отступлении; вторая – связать его с анализом самого произведения.

Можно предложить и несколько иной путь: посвятить одно или несколько занятий какой-то определённой теме (например, обряды или праздники русского народа и их отражение в русской литературе и культуре). Аналогичным образом может быть построен рассказ о каком-нибудь выдающемся деятеле отечественной истории и культуры (например, Петре I) и раскрытие художественного образа данной исторической личности в литературном произведении (например, романе А. Толстого «Пётр I», А.С.Пушкин «Полтава»). Многообразие литературных произведений даёт

---

<sup>33</sup> Как это происходит, смотрите в дидактических материалах к данной лекции.

возможность варьировать методические приёмы в подаче, изучении культуроведческого материала.

Покажем, как реализуются отдельные приёмы постижения культуры другого народа при изучении монографической темы, в частности, романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в 9 классе.

Начинается такой анализ с установления *культуроведческой дотекстовой информации*, которая запечатлена в дневниках и письмах писателя, рассказывающего о мотивах обращения его к материалам той или иной культуры, оценке и определении её значимости в творческой судьбе художника слова. Она может прозвучать на первом уроке – вступительных занятиях по теме. На втором этапе изучения романа М.Лермонтова «Герой нашего времени», его анализе, культуроведческая информация даётся уже во *вступительном слове* учителя, который расскажет о том, что роман стал ярким явлением не только русской, но и мировой культуры. Необычна и композиция романа, подчинённая авторскому замыслу. Гибкий, выразительный язык Лермонтова-романиста оказался способным передать сложную социальную, психологическую, нравственно-философскую проблематику произведения: личность в её отношении к обществу; «историю души человеческой»; смысл жизни; свободу воли и необходимость. Роман классически прост, доступен каждому, и вместе с тем сложен, многозначен, глубок и непостижимо загадочен. Также интересен и таинственен и тот край, который описывается в романе, культура народа, проживающего тут.

После сделанной учителем информации, старшеклассники обращаются к эпиграфу, определяющему основную концепцию урока, который проходит в форме урока-экскурсии. Это слова С. Дангулова: «Только тот народ жизнестоек, который помнит своё прошлое. В этом прошлом опыт, а вместе с тем урок и мысль».

Рассуждения школьников о смысле сказанного поэтом, рождают и тему урока – «Интерес М.Лермонтова к жизни народов Кавказа».

Формулируется основная его цель: проанализировать отдельные сцены из новелл «Бэла», «Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист» и показать значимость культуры горцев для постижения основного смысла романа; выработать потребность читателя-школьника в возрождении и бережном отношении к своей национальной культуре.

Даётся памятка, по которой учащиеся не только наблюдают за текстом, но и ведут анализ.

Памятка для проведения культуроведческого анализа:

1. Прочитайте произведение и найдите культуроведческие детали.

2. Выпишите и проанализируйте языковые средства, характеризующие быт, традиции, нравы, характеры, элементы одежды, культуры питания, культуры здоровья народа.

3. Подумайте, какие элементы быта, одежды, жилища представляют культуру другого народа. Как описывает автор традиции народа?

4. Включите культуроведческий материал в целостный анализ художественного произведения и покажите, как он помогает глубже понять тему и идею художественного произведения.

Используя иллюстрации с видами Кавказа, подготовленный ученик выступит с *сообщением* о том, что такое Кавказ в представлении М.Ю.Лермонтова. Он расскажет, что Кавказ манил своей таинственностью многих русских писателей. Это край свободы и тайны. Здесь «люди вольны, как орлы». Этот край называют и «тёплой Сибирью»: туда в действующую армию ссылали неугодных; на Кавказ ехали молодые люди в жажде побывать в «настоящем деле»; туда стремились и как в экзотическую страну чудес. С 1817 года Россия вела борьбу с разрозненными горскими племенами, объединившимися в борьбу за свободу под знамёнами Шамиля. Участвовали в этой войне и писатели: М.Лермонтов, Л.Толстой. Но не войну воспели они в своих «кавказских творениях, а прекрасную, суровую, дикую красоту гор, колоритную жизнь горцев, чарующую красоту горянок, легенды и сказания аулов. Кавказ – это не только дикая природа, но и непросвещённая, нецивилизованная страна со своими иногда дикими обычаями и нравами. Если в романтической литературе Кавказ – идеальное жилище цельных, независимых, гордых и «естественных» людей, то в «Герое нашего времени» это наивное представление о Кавказе уже преодолено. Человек развращён повсюду, цивилизация не прошла мимо и этого благословенного края. Уже первый диалог рассказчика с Максимом Максимычем вносит существенную поправку в традиционно романтическое представление о Кавказе.

О чем говорят первые страницы романа? Они убеждают читателя в том, что горцы – своеобразный народ. В чём его своеобразие? Оно заключается и в вере, и в мировоззрении, и в характере, нравах и обычаях. Так начинается беседа на выявление читательского восприятия. Она поможет понять не только композицию романа, но и определить живость в изображении Лермонтовым персонажей – людей различных национальностей. В произведении действуют русские и горцы, представители самых разных социальных слоёв: военные и торговцы, контрабандисты и представители «водяного общества».

1. Из скольких частей состоит роман Лермонтова «Герой нашего времени»?
2. Почему автор изменил последовательность новелл?

3. Как объединены все пять повестей?
4. О людях каких национальностей и представителях социальных слоёв пишет М. Лермонтов?
5. Что вы узнали об их характере, образе жизни?
6. Как относится к горцам Печорин и автор?

Учащиеся заметят, что горцы, как и всякий другой народ, имеют свою культуру и дорожат ею. Рассуждая о прочитанном, учащиеся постоянно обращаются к тексту романа и карте путешествий М.Лермонтова по Кавказу, иллюстрациям с видами Кавказа. Так как урок проходит в форме экскурсии, то учащиеся условно делятся на «туристов», «экскурсоводов», есть и «гид».

После выявленного читательского восприятия начинается анализ и учащиеся – «экскурсоводы» ведут школьников-«путешественников» по Тамани, «самому скверному городишке из всех приморских городов России» (новелла «Тамань»). Старшеклассники *составляют творческий рассказ-описание* города Тамани от лица путешественника-очевидца, *описывают* быт контрабандистов.

Школьники -«туристы» «посещают» вместе с Печориным Пятигорск, где наш герой нанял квартиру на краю города. Подготовленный учащийся-«экскурсовод» рассказывает: *«На самом высоком месте, у подножья горы Машук, где во время грозы облака будут спускаться до кровли. Можно и полюбоваться видом, а он здесь с трёх сторон чудесный: на запад пятиглавый Беиштау синее, на север поднимается Машук, на восток – внизу чистенький, новенький городок, шумят целебные ключи, шумит разноязычная толпа, а на горизонте вершины Казбека и двуглавый Эльборус. Воздух чистый, свежий! Весело жить в такой земле!»*

От туристов-школьников поступает предложение спуститься в город. Экскурсовод продолжает: *«Вот мы и в центре города, у минеральных источников. Обратите внимание, чем заняты люди, собравшиеся здесь. Пожилые дамы днём совершают прогулки, а вечерами принимают в гостинных «избранных». Провинциальные помещики присматривают женихов для своих дочек. Молодые люди пьют, однако не воду, гуляют мало. Они играют и жалуется на скуку».*

«Экскурсовод» предлагает посетить казачью станицу: *«Посетим ещё казачью станицу и крепость, где служит Печорин, и побудем на черкесской свадьбе у мирного князя («Бэла»).*

Здесь уместно использовать приём *подробного, близкого к тексту, творческого пересказа* с читательским комментарием: *«У черкесов, знаете, обычай всех встречных и поперечных приглашать на свадьбу». Это говорит о гостеприимстве этого народа. Нас там примут тоже со всеми почестями.*

Начинается обычно свадьба с чтения мудлой чего-то из Корана. Потом дарят молодых и всех их родственников; едят, пьют бузу. Потом начинается джигитовка, и всегда один какой-нибудь гость, оборванный, засаленный, на скверной лошадишке, ломается, паясничает, смешист честную компанию. Потом, когда смеркается, в кунацкой начинается бал. Кто-то брэнчит на балалайке, девки и молодые ребята становятся в две шеренги, одна против другой, хлопают в ладоши и поют. Вот выходит одна девка и один мужчина на середину и начинают говорить друг другу стихи нарраспев, что попало, а остальные подхватывают хором». Конечно, такой приём анализа потребует подготовительной работы. Важно внимательно прочитать текст, обратив внимание на культуроведческие реалии, осмыслить прочитанное, составить из прочитанного целостный рассказ с использованием текстового цитирования, дополнить своей читательской оценкой. Следует обратить внимание и на языковые единицы, имеющие национально-культурную семантику: *Мулла, Коран (главная священная книга мусульман), джигитовка (от слова джигит – то есть, искусный и отважный наездник, храбрый), кунак (у кавказских горцев: лицо, связанное с кем-либо обязательством взаимной дружбы, защиты, гостеприимства; друг, приятель), кунцакая (в доме кавказского горца: комната для гостей, кунаков), буза (хмельной напиток, изготавливающийся из проса, гречихи и ячменя)*, и дать им толкование. Учащиеся находят значение слов по «Словарю культуроведческой лексики русской классической литературы» [3]. Заметим, что Лермонтов избегает местных, диалектных или кавказских иноязычных слов, намеренно пользуясь общелитературной лексикой. Но иногда они все-таки встречаются в романе. Например, яман – плохо (тюрк), якши тхе, чек якши! – хороша, очень хороша! (тюрк.), йок – нет (тюрк.). Заметим, что Лермонтов неодинаков в выборе языковых средств. Даёт ли он описания быта или природы, размышляет ли над судьбой своего героя, - везде писатель точен. Так, например, описания быта отличаются большой конкретностью: «Сакля была прикреплена одним боком к скале; три скользкие мокрые ступени вели к её двери. Ощупью вошёл я и наткнулся на корову (хлев у этих людей заменяет лакейскую). Я не знал, куда деваться: тут блеют овцы, там ворчит собака».

Лермонтов очень осторожен в употреблении слов с национальным колоритом. Культуроведческую лексику романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» условно можно разделить на несколько групп: лексика, рассказывающая о традициях, обычаях и нравах; лексика, рассказывающая о верованиях; лексика, рассказывающая о социальном положении героев. Покажем это в таблице [5]:

Название повести	Лексика, рассказывающая о традициях, обычаях и нравах горцев, их верованиях
«Бэла»	<p><b>Гяур</b> – немусульманин. Этим словом мусульмане презрительно называют немусульман, в том числе и русских; <b>валлах</b> – Аллах, у мусульман – единый Бог. Аллах представляется в виде человекоподобного существа, создавшего всё существующее – небо и землю, растения, животных, человека. Аллах один: у него нет ни сына, ни дочери, потому что «у него нет подруги». Он управляет миром единолично. Ничто не совершается без его ведома и воли. За неверие и непослушание Аллах сурово карает грешников. Он может совершить любое чудо; <b>падишах</b> – «великий царь», титул бывших турецких султанов; «урус яман, яман!» – русский злой, злой!; «послушайте, моя пери». <b>Духан</b> – харчевня, трактир, также молочная лавка; <b>бурка</b> – войлочный плащ без рукавов с длинным ворсом (или начёсом), национальная одежда кавказских горцев, не промокает под дождём и снегом, удобна для езды верхом и для ночлега в пути; <b>сакля</b> – жильё, состоящее из одной комнаты, где помещалась вся семья; <b>буза</b> – хмельной напиток, который готовится из печёного хлеба или заваренной киятком каши из просяной или кукурузной муки; <b>кунак</b> – друг, приятель; <b>кунацкая</b> – отдельная сакля, предназначенная для приёма гостей, часть общего жилья, мужская половина, где обитал хозяин дома и все мужчины вместе с хозяином; <b>куначество</b> – взаимное хлебосольство, обычай, налажавший на обе стороны некоторые взаимные нравственные обязанности; взаимовыручка, верность; <b>джигит</b> – наездник; <b>джигитовка</b> – упражнения вооружённого всадника на быстро скачущей лошади, требующие смелости и ловкости; <b>гурда</b> – так назывались на Кавказе самые лучшие старинные сабельные полосы с разнообразными клеймами; <b>калым</b> – выкуп, вносимый женихом за невесту её родным (отцу, брату); уносные – первая пара лошадей при запряжке четвёркою; <b>беимет</b> – недлинная, обтягивающая стан одежда горцев, мужская и женская, полукафтан, носится под верхней одеждой;</p>
«Максим Максимыч»	<b>Оказия</b> - «с Екатеринограда начинается военная Грузинская дорога; почтовый тракт прекращается. Нанимают лошадей до Владикавказа. Дается конвой казачий и пехотный и одна

	<i>пушка. Почта отправляется два раза в неделю, и приезжие к ней присоединяются: это называется оказией»; <b>восмигривенный</b> – серебряная монета в 4 абазы (двугривенных), чеканившаяся специально для Грузии и ходившая только в Закавказье и на Кавказе;</i>
<b>«Тамань»</b>	<i>...опоясан <b>кинжал</b>... В смысле «опоясаться кинжалом», надеть пояс с пристёгнутым к нему кинжалом; дагестанский кинжал – самое лучшее кавказское холодное оружие, которое производилось в Дагестане;</i>
<b>«Княжна Мери»</b>	<b>Архалук</b> – кавказский полукафтан.

Такую информацию предлагаем учащимся подготовить дома. Из приведённых таблиц видно, как широко, многогранно и объективно изображает М.Ю. Лермонтов жизнь горцев: их быт и внутренний мир, их культурные традиции и религиозные верования.

Такая *словарная работа* помогла старшеклассникам постичь детали художественного текста, элементы иной культуры. А поскольку культуроведческая лексика, взятая отдельно, в конкретном эпизоде романа, даёт лишь некоторую информацию об обычаях горцев, то рассмотрение этих языковых единиц во всей системе художественных образов романа поможет учащимся увидеть подлинное отношение Лермонтова к народам Кавказа. Старшеклассники отмечают, что от взгляда писателя не скрыто даже ничто дурное, низкое, но от этого его любовь к народам Кавказа не становится слабее. Поэтому, имея дело с художественным текстом, нельзя ограничиваться национально-культурной информацией лишь на уровне отдельных языковых единиц, но необходимо стремиться к постижению национально-культурного содержания на уровне художественной образности произведения в целом. Учащимся предлагаются вопросы:

1. *Какие слова, отражающие быт и нравы горцев, использует Лермонтов в романе?*
2. *Какую роль играет культуроведческая лексика в раскрытии идейно-художественного содержания произведения?*
3. *Как культуроведческая лексика дополняет ваше представление о культуре горцев, их нравах и обычаях?*

Рассматривая традиции народов Кавказа, в тексте романа учащиеся находят информацию, рассказывающую и о том, как готовят и играют черкесы свадьбу. Используется и текст романа: «Девушка подходит к парню и поёт: «Стройны наши молодые джигиты, и кафтаны у них серебром выложены, а молодой русский офицер стройнее их, и галуны на нём золотые. Он как тополь



между ними; только не расти, не цвести ему в нашем саду. Юноша встал, поклонился, приложил руку ко лбу и сердцу и ответил, что она прелестна».

Из уст старого офицера Максима Максимыча школьники узнают и о воспитании черкешенок: «Вы черкешенок не знаете? – Это совсем не то, что грузинки или закавказские татарки, совсем не то. У них свои правила: они иначе воспитаны». Здесь необходимо дать учителю культуроведческое отступление. *Мусульманские девушки живут по законам «шариата». Свод правил был составлен на основе Корана и Сунны (сборник рассказов о жизни Мухаммеда) в 11-12 веке. Он регламентирует всю религиозную, гражданскую и семейно-бытовую жизнь мусульман. Так, согласно этому закону женщины были затворницами, носили паранджу, то есть такое покрывало на лице, без которого они не имели права появляться в присутствии посторонних мужчин и на улице. Муж имел неограниченные права над женщиной, а отец над дочерью.*

Важно подметить и черты характера горцев, такие, как кровная месть, мстительность. Вспомним эпизод убийства Казбичем отца Бэлы: «Казбич вообразил, будто Азамат с согласия отца украл у него лошадь... Вот он раз и дождался у дороги, ...старик возвращался из напрасных поисков за дочерью; ...он ехал задумчиво шагом, как вдруг Казбич, будто кошка, нырнул из-за куста, прыг сзади его на лошадь, ударом кинжала свалил его наземь, схватил поводья – и был таков; ... Он вознаградил себя за потерю коня и отмстил..., конечно, по-ихнему». Горцы у Лермонтова народ отважный, но в то же время, отличается переменчивостью: вчерашний кунак (приятель) сегодня может оказаться врагом. Так, например, тот же Казбич присутствовал как кунак на свадьбе у мирного князя, а спустя некоторое время он жестоко убил Бэлу и её отца.

Школьники делают вывод, что Лермонтов объективен в изображении горцев. В образе Казбича, например, слита воедино правда «обыкновенной» жизни и поэзия воли, силы, смелости. Казбич невзрачен с виду, хотя и ловок, «как бес». Он продаёт баранов русским, и на первый взгляд в нём нет ничего геройского. Но песня, которою он ответил на предложение Азамата, словно проникнута порывом степного ветра, с которым храбрый джигит состязается в скорости; Казбичу полюбилась Бэла, но ради неё он не может расстаться с другом-конём и с «молодецкою волей». Песня Казбича создана Лермонтовым в духе поэтического творчества народов Кавказа. В ней отразились мысли и чувства черкеса, его взгляды, которые сложились под влиянием исторических условий жизни. Храбрый, вольнолюбивый черкесский народ много столетий защищал родные горы от турецких захватчиков, от крымских ханов, а в XIX веке – от войск русского царя. Черкес сжился с боевыми тревогами и

лишениями, сроднился с оружием. Но Лермонтов показал и жестокость нравов, дикость черкесов того времени: Казбич убил отца Бэлы, а затем и её. Писатель также отмечает: «Меня невольно поразила способность русского человека применяться к обычаям тех народов, среди которых ему случается жить».

Заканчивается урок *этнографическим комментарием*, в котором используются и элементы *сопоставительного анализа*. Традиции горцев сопоставляются с традициями белорусского народа. Учащиеся используют этнографические материалы для составления *этнографического комментария* о культурных традициях белорусского народа. Подготовленный ученик рассказывает о свадебном обряде, о понятии «выкуп невесты» у белорусов. Отмечается, что выкуп тут – это элемент свадебного обряда, отголосок древнего свадебного обычая «воровство и купля-продажа» невесты». Он связан с личностью невесты и её вещами. Чаще всего обряд «выкуп» исполняется неоднократно: сначала по дороге жениха к невесте, затем во время приезда жениха к ней и, наконец, когда невесту забирает родня жениха. Односельчане невесты также вынуждают жениха давать выкуп за неё как за члена общины. Это происходит, как правило, когда жених подъезжает ко двору невесты, или входит в дом. Сначала он выкупает возможность въехать во двор, затем войти в дом, потом выкупает место, чтобы сесть около невесты, потом выкупает невесту у друзей и родителей. Этот обряд происходит на протяжении всей свадьбы. Первый же выкуп жених даёт во время помолвки (запойн, ці заручын) подругам молодой за то, что забирает её у подруг. Последний выкуп даётся после того, как в конце свадьбы невесте повяжут на голову платок. Характерно, что выкуп получает мать, брат или сестра невесты, но не отец, что свидетельствует о связи обряда выкупа у белорусов с эпохой матриархата.

Второй ученик рассказывает о том, как играют свадьбу на этнической родине читателя-школьника, например, белорусы. Для них она – комплекс обрядов и обычаев, связанных с фольклорными элементами: песнями, музыкой, танцами, играми, приговорами. Белорусская свадьба хранит древние элементы, связанные и с культом предков. В первую очередь, это театрализованные юмористические представления, которые исполняются во время свадьбы и связанные с подставными «молодыми», маскарадом, в котором участвуют переодетые в «цыган», «солдат», «врачей» гости. Они подходят к каждому участнику свадьбы, и кто «гадает», кто «лечит», кто «арестовывает». За это гости обязаны платить деньги, которые достаются невесте и жениху.

Таким образом, *постановка проблемных вопросов*, посредством которых культуроведческий материал связывается с анализом произведения и с культурой своего народа; заранее подготовленные *выступления учащихся*;

*развёрнутые культуроведческие отступления* преподавателя (а в процессе анализа произведения их может быть несколько), *инсценирование*, *этнографический комментарий* – вот те приёмы, которые помогают постичь с помощью культуроведческого анализа культуру другого народа и сопоставить её со своей.

После каждого отступления преподаватель задаёт вопросы, которые преследуют две цели. Первая – выяснить, насколько воспринят и усвоен материал, предложенный в *культуроведческом отступлении*; вторая – связать его с анализом самого произведения и с культурой своего народа. Заметим, что культуроведческий анализ помогает школьникам понять до конца художественный образ, постичь в произведении элементы другой культуры и сопоставить её со своей.

Так в ходе анализа произведения отмечаются и осмысляются, выделяются и усваиваются культуроведческие реалии, имеющиеся в литературном произведении. Они необходимы для того, чтобы глубже понять характер персонажей, быт, нравы и традиции другого народа, его язык и нравственные ценности, осмыслить отношение художника слова к иной культуре.

При выборе художественных текстов для культуроведческого анализа, предназначенных для изучения в курсе русской литературы, следует учитывать их культуроведческую содержательность и воспитательную направленность, современность звучания, ибо «современное прочтение произведений – это стремление затронуть наиболее созвучные современному читателю струны, заставить именно их звучать громче, не заглушая при этом другие» [1, с.18].

Гораздо сложнее проводить культуроведческий анализ, когда художественное произведение содержит материалы, связанные с культурой отдалённой от нас эпохи, в частности античной.

Такой анализ включает и *мифологический комментарий*, и специфические приёмы сопряжения двух культур. Но об этом вы можете почитать мои статьи [6; 7; 8], а также использовать в работе учебный комплекс по изучению античной литературы в школе и вузе <sup>34</sup>.

#### **Литература:**

1. *Антипов, А.Г. Текст как явление культуры / А.Г. Антипов. – Новосибирск: Наука, Сиб. отдел., 1989. – 128с.*
2. *Бахтин, М.М. Вопросы литературной эстетики. / М.М. Бахтин. – М., 1975. – 504с.*

---

<sup>34</sup> Жигалова М.П. Античная литература в средней школе. – Мн., 2000; Изучение античной литературы в школах различного типа. – Брест, 2002; Божественные звуки античности – Брест, 2002.

3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества./ М.М. Бахтин. – М., 1979. – 423с.
4. Бирюкова, С.К. Словарь культуроведческой лексики. / С.К.Бирюкова. – СПб., 2003. – 361с.
5. Доманский, В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе./ В.А. Доманский. – Томск, 2002. – 284с.
6. Жигалова, М.П. Культуроведческий анализ. В кн.: Типология анализа произведений русской литературы. Монография/ М.П. Жигалова. – Брест, 2004. – 299с.
7. Жигалова, М.П. Диалог русской и белорусской культур в процессе изучения романа М. Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”: теория и методика./ М.П. Жигалова // Русский язык и литература, №11. – Минск, 2008. – С. 3-13.
8. Жигалова, М.П. Сравнительная этнопедагогика и история культуры (к вопросу постижения основ духовной культуры Греции и Рима школьниками Республики Беларусь)/ М.П. Жигалова// Мир образования – образование в мире (научно-методический журнал). № 1. – Москва, 2003. – С. 52-78.
9. Жигалова, М.П. Античная литература в средней школе: пос. для уч-ся./ М.П. Жигалова. – Минск: Мастацкая літаратура, 2000 – 478с.; Жигалова М.П. Изучение античной литературы в школах различного типа: уч. пос./ М.П. Жигалова – Брест, 2002. – 59с.; Божественные звуки античности: тесты по античной литературе, книга для студентов./ М.П. Жигалова – Брест, 2002. – 116с.
10. Черкезова, М.В. Литература и культура. / М.В. Черкезова. – М., 1999. – 125с.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Прочитайте «Полесский цикл» А.И. Куприна и найдите в произведениях этого цикла культуроведческий материал. Как он помогает Вам осмыслить основную идею произведений?
2. Изучите предложенные ниже литературоведческие материалы и скажите, как можно их использовать при организации культуроведческого анализа на уроке литературы в 11 классе при изучении темы: «А.И. Куприн». Попробуйте моделировать такой урок с использованием мультимедийного клипа, презентации, или проекта (по выбору).

**Брестско-Пинский этнос в русской литературе (на примере  
«Полесского цикла» А. И. Куприна: повести «Олеся», рассказа «Лесная  
глушь», очерковой зарисовки «На глухарей»)<sup>35</sup>**

Уже много лет в России и за её пределами постоянно раздаётся писательский, искренний и правдивый, голос Александра Куприна. Гуманист, прочными духовными нитями связанный со своим народом и эпохой, талантливый писатель-реалист, общепризнанный мастер художественного слова, увлекательный рассказчик и проникновенный лирик в прозе, Куприн был чутко отзывчив на все значительные события современной ему действительности, на запросы, настроения и чаяния многих этносов. Писатель отличался неуёмной энергией, жаждой самому изведать, испытать всё, что доступно человеку, узнать как можно больше и до всего прикоснуться лично, непосредственно.

В произведениях «Полесского цикла» А.Куприна – повести «Олеся»(1898), рассказах «Лесная глушь» и «Серебряный волк», очерковой зарисовке «На глухарей» (1899) – Полесский край опоэтизирован. Здесь воспета природа Полесья как олицетворение неумирающей красоты и вечности всего живого на земле.

В очерковой зарисовке «На глухарей» и рассказе «Лесная глушь» предстаёт перед читателем красота Полесской природы, и человек как единое целое с ней. Действие рассказа «Лесная глушь» происходит на Полесье, в деревнях Зульне, Крешеве, Яблонное.

Лес для героев рассказа (Талимона, Кирилла, Александра) – аккумулятор жизненных историй, человеческой мудрости. Он – неизведанная и вечная тайна для человека. «Лес у нас великий, в ишее место никто не заглядывает, даже лоси и волки ...Одному богу известно, что там ночью робится... Старые полесовицики много чего бают, потому что они целый век всё в лесу да в лесу... всё видят, всё слышат...», - говорит Талимон[1; 52]. Для Александра лес – утешение в несчастье, советчик в неразделённой любви.

С большим поэтическим чувством описано любимое занятие палешуков – охота на тетерева («На глухарей», «Лесная глушь»). Она требует собранности, осторожности и сноровки: «Весь чёрный, с красными, мясистыми бровями, коротким, острым клювом, он стоял неподвижно, как каменный, показываясь мне всем своим стройным, красивым профилем. Его блестящий чёрный глазок тревожно и зорко заглядывал за будку. Я затаил дыхание и замер, не отводя от него глаз. Но тетерев уже заметил меня...».

<sup>35</sup> Жигалова, М.П. Этнокультурное белорусское пространство и время в «Полесском цикле» А.И.Куприна/ М.П Жигалова. В кн. Миграция: проблемы и решения: Сб. ст. АПСН. – М., 2007. – С. 94-98.

[1; 58]. Такое занятие не столько даёт возможность охотникам-крестьянам поправить своё материальное положение, сколько дарит радость жизни, возможность общения с природой, которая для них – милый собеседник и добрый советчик, место сокрытия от перипетий судьбы. Беседы у костра о народных традициях, морали, истории, верованиях, мистике помогают понять дух народа, самые сокровенные тайны души, философию жизни: «Я лёг на спину и долго глядел на тёмное, спокойное, безоблачное небо, – до того долго, что минутами мне казалось, будто я гляжу в голубую пропасть, и тогда у меня начинала слабо, но приятно кружиться голова. А в душу мою сходил какой-то томный, согревающий мир. Кто-то стирал с неё властной рукой всю горечь прошедших неудач, мелкую и озлобленную суету городских интересов, мучительный позор обиженного самолюбия, никогда не засыпающую заботу о насыщенном хлебе. И вся жизнь, со всеми её мудрёными задачами, вдруг ясно и просто сосредоточилась для меня на этом песчаном бугре около костра, в обществе этих трёх человек, несложных, наивных и понятных, почти как сама природа»[1; 58].

Да и само название рассказа имеет глубокий философский смысл, так как в нём повествуется не только о глуши лесной как природном явлении, но и «глуши» нравственной. Дочь мельника готова выйти замуж за того, кто привезёт ей дорогое украшение: «Привези, каже, мне из турецкой земли такое намисто, чтоб такого ещё ни у кого не было, чтоб все молодцы и дивчины – и Гапка, и Катерына, и Пруська, – чтобы все они с зависти пожелтели. Тогда... может и пойду за тебя замуж»[1; 60]. Казак Опанас убивает лучшего друга из-за золотого украшения («намиста») и вместе с ним убивает свою душу, совесть и жизнь. Александр в порыве ревности и унижения убивает неверную жену Ониську. В купринской трактовке человеческой жизни, присутствует мысль о том, что прекрасная, радостная и чистая любовь возможна лишь в обществе свободных и равных людей.

Как художник-реалист, Куприн изображает не только быт, занятия жителей Полесского края, но и его нравы, черты характера. Толерантность народа прослеживается в речи персонажей, их портретных характеристиках. Изображая разные слои населения, Куприн отмечает достоинства каждого. Сотский Кирилла – высокий, костлявый и весь какой-то развинченный мужик. У него худое жёлтое лицо, впалые щёки, плохо выбритый острый подбородок и огромный лоб, по обе стороны которого падают прямые, длинные волосы: в общем, его голова напоминает голову опереточного математика или астронома»[1; 48]. Он служил «в москалях», был под Плевной и получил георгиевский крест. Правда, за что он его получил, добиться от него никто не может. Из его же собственного рассказа выходит только, что «як турци нас

забрали в плен, то разом узялы с нами и майора Птицына, а потом, як мы вси стали утекать, то майора Птицына турци забили геть до смерти...»[1; 49]. В настоящее время он уже десятый год подряд служит по выборам сотским. Получает за это восемь рублей в год и исполняет свои обязанности с неугасаемым «административным восторгом». Случается, что на пьяную голову ему приходит какая-нибудь сумасбродная административная затея, например, отдать приказ, чтобы «завтра же всё село выезжало строить новый мост через Горынь, и с неременным условием окончить постройку к вечеру»[1; 49].

Но никто её исполнять и не думает, так как знают, что завтра о ней он и не вспомнит.

Тилимон – человек другого склада. Он совсем плохой хозяин, и его хату можно безошибочно найти, потому что она самая худшая во всём селе: «дрань на крыше дырявая, еле держится, стёкла в окнах почти повыбиты и заменены тряпками, стены ушли в землю и покосились»[1; 50]. Тилимон скромен, застенчив и уступчив. Он знает много народных поверий и легенд. Рассказывая легенду о птице канюке, Тилимон демонстрирует знание народных сказаний и свою веру в них.

Таким образом, описывая леса, земли, реки, птиц и зверей, автор тем самым подчёркивает природное богатство Полесского края. «Все птицы собрались копать землю, чтобы напиться воды: и бузыко, и кныга, и шуляк, и крук, и ворона...» [1; 55].

Курин-философ говорит и о вечной зависимости человека от природы, о том, что, пренебрегая ею, человек никогда не станет счастливым.

В образе крестьянской девушки из Полесья (повесть «Олесе») писатель воплотил национальные черты и свойства белорусского этноса, дал характер в значительной мере глубоко народный, сохранивший в неприкосновенности своё человеческое величие и моральную чистоту. Обаяние этого образа – в цельности натуры, в яркой самобытности нравственного облика и стойкости характера. В Олесе гармонично соединены внешняя красота, девичья и человеческая гордость, своеобразный ум, смелость суждений и самостоятельность поступков, чистота, предельная искренность и непосредственность в проявлении чувств любви. Она до конца сохраняет присущую ей внутреннюю свободу и гордую независимость как личность, как женщина и как человек. Все оттенки явных и тайных переживаний героев (юной Олеси и Ивана Тимофеевича), почти недостижимый апофеоз их счастья переданы автором. Возлюбленных благословляет сама мать-земля: она «таинственно расцвечивает лес», одевает берёзы «серебристыми покрывалами», устилает ложе «плюшевым ковром» мха. Рядом с царством

*страсти и мечты существует и другой мир – чуждого разобщения. Бесчувственная, разобщённая деревня – не загадка для Ивана Тимофеевича. Знакомая с её жителями, он понимает, почему они создают в его сознании и сердце такой мрачный образ. Он связан с их историческим прошлым – Полесье веками унеталось «польскими панамми». Может быть, поэтому и не тревожит крестьян окружающая красота вольного теперь уже края. Их души давно осквернены взаимоотношением, озлоблением, суеверием, страхом перед «чужаками».*

*В повести созданы этническое пространство и время. Два временных пласта, две области жизни: первая – естественная, чистая, зависящая только от вечно живой природы, в которой живёт Олеся, и вторая – жестокая, бессмысленная, в которой живёт полесская деревня. Конечно, трудно представить, что до современности писателя сохранилась почти средневековая крестьянская община и гармония «доцивилизованного» рая. Но такая композиция повести понадобилась писателю, чтобы чётче выразить свою концепцию прекрасного. Она – в продуманном соединении художником слова трудно соединимого. Куприн рисует «упорно необщительных» мужиков, полесовицков Ярмолу, бабу Мануйлиху, да и самого Ивана Тимофеевича. Они – «дети» определённой социальной среды, и потому ограничены её правилами, далеки от совершенства. И чистую, взлелеянную силой, красотой природы, сохранившую в первозданном виде человеческие способности, девушку глубокой, чистой души Олеся. Олеся как бы возвращает Ивану, правда, ненадолго, утраченную им естественность и остроту переживаний. Сама же при этом, несмотря на трагические предчувствия, поднимается до жертвенного служения возлюбленному.*

*Так, Куприн приводит читателя к мысли о том, что любые социальные устои губят самобытность личности и только природа дарует полноту чувств, высшую гармонию бытия.*

*Примечательно, что ни в одном из произведений А.Куприна нет молчаливого примирения человека с господствующим злом, а тем более – оправдания зла. Напротив, очень многие его герои стремятся, каждый по-своему отстоять свою человеческую годность, достоинство своей личности.*

*Раздумья писателя о присущем народу нравственном здоровье, о скрытой в нём энергии ещё не раскованных до конца его силах, не раскрытых талантах звучат во всех произведениях «полесского цикла».*

## **Литература:**

*1. Куприн, А.И. Избранное./ А.И. Куприн.– Мн.: Выш. шк., 1981. – 302с.*



## ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

### ЛЕКЦИЯ № 5. МОНОГРАФИЧЕСКАЯ ТЕМА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

#### Основные понятия:

*Монографическая тема* – тема, предусматривающая изучение личности и творчества одного писателя;

*биография* – описание жизни;

*этап* – отдельная часть какого-либо пути; отдельный момент, стадия в развитии;

*путь* – последовательность разбора произведения.

#### План:

1. Роль и место монографической темы в школьном курсе литературы. Из истории вопроса.
2. Изучение монографической темы в школе: изучение биографии писателя; этапы изучения художественного произведения.
3. Анализ художественного произведения как основной этап осмысления произведения.

Систематический курс литературы в старших классах, построенный на историко-литературной основе, предполагает знакомство с эпохой и основными тенденциями развития литературного процесса, биографией писателей, творчеством выдающихся художников слова, теоретико-литературными понятиями и литературно-критическими статьями.

Предложенные школьной программой темы изучаются как монографически, так и обзорно. Такая структура курса реализует принцип целостности восприятия школьниками литературного процесса, формирует у них понятие об общечеловеческой функции культуры и искусства, в том числе и литературы. Эта функция состоит, прежде всего, в восстановлении нарушенного духовного пространства, создании гуманизированной среды обитания, основанной на:

- обретении человеком и человечеством веры;
- пробуждении памяти как способа формирования народами собственных и мировых традиций;

- освобождении человека от тирании авторитарной власти, фанатизма толпы, идеологической демагогии;
- принятии всеми живущими на земле общего принципа самоценности и суверенности человеческой личности, терпимости к многообразию;
- установлении международного, межнационального диалога в мультикультурном пространстве;
- осознании через культуру и искусство (а значит, и через литературу) принадлежности каждого к общему земному Дому, Семье, называемых Человечеством.

Учёные-методисты (О.Ю.Богданова, Т.Ф.Курдюмова, М.В.Черкезова и др.) традиционно выделяют два пути изучения монографической темы:

1. последовательный, то есть когда сначала изучается биография, а затем творчество;
2. параллельный, то есть когда биография и творчество изучаются одновременно.

В практике работы и тот и другой путь оправданы и учитель, проявив творчество, всегда сможет определить наиболее эффективный путь изучения конкретной темы.

В центре монографической темы – писатель и его произведения, одно из которых или несколько изучаются текстуально. Материалы о жизни и творчестве писателя представлены в школьной программе в разных видах биографий: сведения об авторе, слово о писателе, очерк жизни и творчества писателя, краткий очерк жизни и творчества, жизненный и творческий путь, биография писателя – каждый из которых имеет специфические особенности изучения.

Поэтому изучение монографической темы в старших классах можно условно разделить на несколько взаимосвязанных и последовательных этапов:

- изучение эпохи, в которую жил писатель;
- знакомство с биографией писателя, изучение основных этапов его жизненного пути, осмысление его мировоззрения и мотивов обращения к проблемам времени;
- общая характеристика творчества;
- текстуальный анализ одного или нескольких произведений;
- литературное творчество школьников (письменные ответы на вопросы, сочинения, рефераты, исследовательские работы краеведческого характера, эссе, рецензии, отзывы о самостоятельно прочитанных произведениях и т.д.).

Особое значение при знакомстве с художественным миром писателя приобретает вид биографии. От вида зависит не только объём материала, требующий отбора и систематизации, но и его структурирование на уроке, а значит, форма проведения (урок комбинированной структуры, урок-экскурсия, урок-лекция, модульный урок и т.д.) и, конечно, количество часов, отведённых на знакомство с личностью писателя.

Так, сведения о писателе предполагают отбор из биографии художника слова такого материала, который помог бы учащимся постичь мировоззрение писателя, понять предложенное для изучения в данном классе художественное произведение, предназначенное для последующего анализа в классе.

Слово о писателе – это «песня» в честь художника слова, повествующая о разносторонне одарённой личности. Поэтому отбор биографического материала для этого вида биографии должен быть направлен на раскрытие личностных качеств писателя, его вклада в развитие мирового литературного процесса.

Очерк жизни и творчества – это такой вид биографии, в котором и преобладают и раскрываются реальные факты, взятые из жизни писателя, события, лица, увиденные автором непосредственно в самой жизни, которые оказали значительное влияние на формирование его творческого дарования.

Жизненный и творческий путь – это такое изложение материала, которое показывает наиболее значительные вехи жизни и творчества художника слова.

Биография писателя – это наиболее подробный и логически последовательный вид изложения материала, который отражает детали и подробности его жизненного и творческого пути.

Следует заметить, что использование материалов современных исследователей-литературоведов, мемуарной и эпистолярной литературы, материалов литературного краеведения поможет словеснику приблизить не только эпоху и время создания произведения, но и те проблемы, которые поднимает художник слова в своём творчестве.

Виды уроков по изучению биографии мастера слова всегда зависят от содержания, количества отведённых часов, литературной подготовки школьников и личности учителя.

Можно выделить следующие виды уроков по изучению биографии писателя: урок-лекция, урок-экскурсия, урок-панорама, интегрированный урок, полифонический урок, урок с использованием модульной технологии, урок-полилог и др.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Подробно о методике проведения таких уроков читайте в кн.: Жигалова М.П. Жанровые уроки литературы в старших классах. Методические рекомендации. – Бр.: БрГУ, 1995. – 22с.

Но какой бы вид урока ни предпочёл учитель, важно, чтобы всем его содержанием, строго продуманными учебными ситуациями, используемыми методами и приёмами, словесник смог увлечь старшеклассников жизнью и творчеством писателя. При этом вызвал желание познать не только отдельные стороны биографии, но и художественный мир, запечатлённый в произведениях, в том числе и тех, которые предназначены для обязательного текстуального анализа.

Важна на уроке и постановка проблемных вопросов, использование разнообразных, порой взаимоисключающих точек зрения критиков, как отдельные страницы жизни писателя, так и оценку творчества, характеры литературных персонажей, индивидуальный стиль художника слова. «Снять хрестоматийный глянец, представление о непогрешимости личности писателя не менее важно, чем найти интересный для учеников аспект, понять не только величие писателя, но и сложность становления его личности и таланта», - отмечает В.В. Голубков.

Следует выделить этапы<sup>37</sup> работы над художественным произведением: организация чтения художественного произведения (домашнее и классное). Этот этап предшествует изучению художественного произведения. Главным условием и основой учебных занятий по литературе является чтение произведения, без которого все последующие этапы теряют всякий смысл. Поэтому учитель всегда должен думать о наиболее результативной организации домашнего чтения. С этой целью, чтобы привлечь внимание учащихся к изучаемой теме, можно предложить школьникам накануне изучения монографической темы организовать выставку-стенд о писателе и его творчестве. Это может быть и выпуск школьной газеты. На её страницах выступят ученики, уже изучившие произведение в прошлом году. Они поделятся своими впечатлениями о прочитанном, напишут заметки в поэтических и прозаических формах. Одним словом, учитель на этом этапе должен сделать всё, чтобы пробудить желание школьников прочитать произведение.

Следующий этап – вступительное занятие. Оно призвано заинтересовать школьников, подготовить их интеллектуально и эмоционально к восприятию произведения и обеспечить глубину его осмысления. Учитель может предложить урок комбинированной структуры, который будет включать в себя следующие этапы:

- общие сведения об эпохе и писателе, его творчестве;

---

<sup>37</sup> Полностью методику изучения монографической темы «М.Булгаков» смотрите в кн.: Жигалова М.П. Русская литература XX века в старших классах. – Минск: «Аверсэв», 2003. – С. 7-91.

- знакомство со временем написания и издания произведения;
- творческая история восприятия романа и оживлённая дискуссия вокруг него.

Для успешного проведения вступительного занятия можно использовать как репродуктивные методы, так и эвристический, которые реализуются в следующих приёмах работы:

- подготовка мультимедийной презентации по теме;
- составление хронологической таблицы;
- использование эпистолярных материалов, документальных источников по теме;
- выставка книг, посвящённых писателю и др.

Предусматривается и активная самостоятельная деятельность школьников. Могут быть предложены такие виды деятельности школьников, как:

- сообщение учащихся;
- «блиц-реклама» произведений писателя, которые не будут анализироваться в ходе изучения монографической темы;
- подготовка мультимедийного проекта, подготовленного по материалам краеведения.

Следующий этап – это ориентировочное занятие, основной целью которого является подготовка школьников анализу – выявление читательского восприятия. Восприятие – это процесс аналитико-синтетический, который включает не только выявление фабулы произведения, характеристики героев, их поступков, чувств, но и предусматривает выявление эмоционального отношения к прочитанному, способности школьников понять авторскую позицию, авторский идеал. Поэтому на ориентировочном занятии важно выявить первичное читательское восприятие, отметить особенности жанра, композиции, сюжета, а также рассказать историю создания произведения. Одним словом, сделать всё, чтобы на уроке как можно больше звучал авторский текст: в различного рода пересказах, чтении фрагментов, цитировании текста и т.д.

Основным этапом в работе над монографической темой является анализ художественного произведения. Выбор пути разбора произведения – важный шаг в постижении сюжета, композиции, идейно-художественного содержания. Основная цель анализа – углубить первоначальное читательское восприятие, сделать его более осмысленным и целенаправленным. На этом этапе школьники учатся размышлять, делать выводы, аргументировать их, оценивать произведение, выделять проблемы и способы их художественного решения, определять характеры действующих лиц, индивидуальный стиль писателя и др.

В традиционной методике выделяют несколько путей анализа: «вслед за автором», пообразный, проблемно-тематический, композиционный и смешанный<sup>38</sup>.

Заключительный этап изучения произведения – это своеобразный финал, который создаёт ощущение глубины и неисчерпаемости произведения. Прощаясь с изученным произведением, следует стремиться к тому, чтобы ученик заново пережил, осмыслил, понял, как много в произведении осталось нераскрытого и неизведанного.

Так как на этапе анализа создавалась цепочка проблемных ситуаций, то на заключительном этапе целесообразно дать свободу творчеству учащихся и провести урок в нестандартной форме, например, в форме литературной конференции, где обязательно будут элементы новизны. Поэтому здесь важно не только систематизировать материал, изученный на предыдущих уроках, но и показать роль и место произведения в мировой литературе, развивать умения сопоставительного анализа, чтобы показать специфику этнического и общечеловеческого.

Поэтому, разрабатывая и методически обосновывая систему уроков по изучению произведения, учитель должен помнить, что все этапы постижения произведения обязательно должны быть пройдены, независимо от того, сколько времени отводится школьной программой на изучение темы. Это необходимо сделать потому, что они тесно взаимосвязаны: чтение ведёт к осмыслению, осмысление – к анализу, а анализ – к определённым выводам и широким философским обобщениям.

Таким образом, монографическая тема помогает осмыслению школьниками наиболее известных судеб художников слова, отразивших своё время.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Подготовьте мультимедийную презентацию на тему: «Германия в судьбе и творчестве М.Цветаевой», используя книгу, изданную в Берлине<sup>39</sup>.
2. Определите, на каком этапе изучения монографической темы «М.И.Цветаева» в мультикультурной среде этот материал можно использовать.

---

<sup>38</sup> См. кн.: Методика преподавания литературы/ под ред. проф. З.Я. Рез. Издание 2-е доработанное. – Москва: Просвещение, 1985. – С. 96-119.

<sup>39</sup> Жигалова М.П. Германия в судьбе и творчестве русских проэтов-эмигрантов 20 века. – Берлин, 2011, или сайт: [www.more-books.ru](http://www.more-books.ru)

3. Прочитайте стихотворение М.Цветаевой «Оба луча» и его интерпретацию. Как бы вы проанализировали стихотворение?

**М.Цветаева «Оба луча»**

*Солнечный? Лунный? О мудрые Парки,  
Что мне ответить? Ни воли, ни сил!  
Луч серебристый молился, а яркий  
Нежно любил.*

*Солнечный? Лунный? Напрасная битва!  
Каждую искорку, сердце, лови!  
В каждой молитве – любовь, и молитва  
В каждой любви!*

*Знаю одно лишь: погашенных в плаче  
Жалкая мне не заменит свеча.  
Буду любить, не умея иначе –  
Оба луча! (Weisser Hirsch, лето 1910)*

**Интерпретация стихотворения «Оба луча»**

Стихотворение М.Цветаевой «Оба луча» демонстрирует читателю сложность жизненного выбора. На первый взгляд, кажется, что речь здесь идёт о любви, что лирическая героиня выбирает между двумя мужчинами, к которым испытывает нежное чувство.

Так всё-таки между кем или чем выбирает лирическая героиня? Кто просит её сделать этот выбор? Следует ли понимать Солнечный и Лунный лучи в прямом значении или же за ними скрываются некие образы-символы?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся сначала к судьбе М. Цветаевой.

Лето в Германии, в маленьком городке Вайсер Хириш под Дрезденом Марина и её сестра Ася живут в семье пастора, в то время как отец, Иван Владимирович, работает в хранилищах Берлина и Дрездена, собирая экспонаты для своего будущего музея на Волохонке.

Так может быть, поэтесса говорит о выборе между двумя родинами? Исторической – Германией, ведь мать Цветаевой была немкой, и её собственной – Россией? Возможно, тоска по России, с одной стороны, и любовь к Германии, с другой, вызывают у лирической героини такие чувства? Она мечется, не в силах определить, какая родина ей дороже, с какою связать свою Судьбу.

*Мотив судьбы косвенно проходит сквозь всю разноголосую ткань повествования. Он намечен уже в первой строфе, недаром лирическая героиня обращается к богиням судьбы Паркам:*

*Солнечный? Лунный? О мудрые Парки,  
Что мне ответить?...*

*А может быть, это просьба, ответить: какая судьба ждёт её вообще, вернётся ли она в Германию?*

*В любом случае, остаётся неясным вопрос: кто же просит её сделать этот выбор? Почему этот выбор так чётко обозначен? Если мы принимаем эту точку зрения, то становится понятной и последняя строфа?*

*Знаю одно лишь: погашенных в плаче  
Жалкая мне не заменит свеча.  
Буду любить, не умея иначе –  
Оба луча!*

*Если учесть, что в жизни М. Цветаевой в этот момент присутствует печаль о несбывшейся любви, которая осталась в России, тогда становится ясно, почему она обращается к Лунному и Солнечному лучам. Солнце с древних времён считалось символом радости, счастья, солнцем живых. Луна – печаль и солнце мёртвых.*

*Поэтому Россия для неё – это воспоминание о любви, счастье, надежде. Германия – это печаль о несбывшихся мечтах, об утрате этой любви.*

*Поэтому, если рассуждать в этом русле то, видимо, в стихотворении речь идёт о земных радостях и печалях. Возможно, лирическая героиня хочет сказать нам о том, что следует любить в жизни и радость и печаль, ибо, не изведав печали, человек никогда не научится радоваться, потому что в жизни нет абсолютного счастья и абсолютного горя.*

*В каждой молитве – любовь, и молитва  
В каждой любви...*

*И, действительно, когда человек счастлив, он горюет о том, что это счастье может закончиться, а когда страдает – его утешают воспоминания о приятных моментах прошлого и надежда на лучшее будущее.*

*Посмотрим, как эта мысль проявляется в сильных позициях стихотворения.*

*Название стихотворения уже намекает читателю на то, что речь пойдёт о двух разных лучах, так как будь они одинаковы, оно бы звучало, как «Лучи». Для поэтессы принципиально важно, что лучей два, но почему же тогда не «Два луча»? Местоимение «оба» говорит нам о том, что эти лучи неотделимы друг от друга, они и порознь, и вместе одновременно.*



Потому, ещё не читая стихотворения, мы уже начинаем понимать, что речь пойдёт о глубокой философии жизни, о чём-то противоречивом и в то же время слитном и едином.

Теперь обратимся к первой и последней строкам стихотворения. Первая строка и последняя составляют композиционное кольцо, потому что первая строка ставит перед читателем вопрос выбора («Солнечный? Лунный?»), а последняя – даёт уже готовый ответ («Оба луча»).

Лирическая героиня уверена, что Солнечный луч и Лунный идут в жизни всегда рядом. Солнце – это «тёплый» свет, луна – «холодный», но человек не может всю жизнь греться под одним Солнцем. Лунный свет тоже имеет свою прелесть. А значит, жизнь каждого из нас – это смена радостей и печалей, удач и огорчений. Только такая жизнь будет гармоничной.

«Солнце» здесь – это и свет в чистом виде, а Луна – тьма. Но они не могут друг без друга. Человек, который никогда не видел света, не представляет себе и тьмы. Это подтверждает название стихотворения и ключевые слова: «Солнечный», «Лунный», «молился», «любил».

Лирическая героиня пытается решить проблему выбора. Она говорит нам о важности действий каждого из Лучей. Но так ли отличаются друг от друга любовь и молитва? На этот вопрос помогают ответить ключевые слова: «Солнечный? Лунный? Напрасная битва!»

Во второй строфе проблема выбора ослабевает, но решение ещё не принято. Лирическая героиня уже начинает осознавать бессмысленность своей попытки выбрать «между», но окончательный ответ ещё не вынесен. Третья строфа подытоживает её суждения. Решение принято: «Буду любить... Оба луча!»

Лирическая героиня понимает, что невозможно выбрать какой-то один вариант, так как один в этом мире не существует без другого.

Итак, тема стихотворения – выбор и его значимость в жизни каждого. Идея – невозможность предпочтения одного другому, так как гармония может наступить лишь при наличии их обоих.

Тональность стихотворения плавная. И достигается это за счёт большого количества согласных «л», «м», «н», «р» – они словно передают последовательность рассуждения.

Лексика и синтаксис также подчинены основной идее стихотворения. Односоставные, чаще назывные, предложения, передают убеждение лирической героини в правильности окончательного выбора.

В подтексте стихотворения угадывается глубокая жизненная философия: сделать выбор между сладостно манящей мечтой и действительностью очень сложно, а порой и мучительно.

*Солнечный? Лунный? О мудрые Парки,  
Что мне ответить? Ни воли, ни сил!  
Луч серебристый молился, а яркий  
Нежно любил.*

*Таким образом, М.Цветаева обращает читателя к неизбежности выбора, вечного, жизненно важного и значимого, в Судьбе человека, выбора между светом и тьмой, добром и злом, призывая тем самым к вечной гармонии жизни.*

## **ЛЕКЦИЯ № 6. ИЗУЧЕНИЕ ОБЗОРНЫХ ТЕМ В ШКОЛЕ**

### **Основные понятия:**

**Обзор** – сжатое сообщение о фактах, событиях, явлениях, связанных каким-либо образом.

#### **План:**

1. Обзорные темы в школьных программах.
2. Виды обзоров. Специфика их изучения.
3. Требования к проведению уроков-обзоров.
4. Значение обзорных тем в школьном курсе литературы.

Значительное место в школьных программах по русской литературе отводится обзорным темам. В традиционной методике выделяют несколько видов обзоров: вводный обзор, который чаще всего проводится в начале изучения курса литературы в определённом классе; собственно-обзорный, который в свою очередь делится на: *обзор литературы определённых десятилетий*, *обзор творчества одного писателя* (монографическая тема в обзоре), *обзор литературы периода Великой Отечественной войны*.

Особую значимость обзорные темы получили в ныне действующих программах по русской литературе для старших классов. На их изучение отводится значительно больше времени, чем в старых программах. Это вполне оправданно, так как обзорные темы объединяют курс литературы, связывают концептуальной идеей творчество разных писателей, изучаемых монографически, помогают увидеть литературный процесс в развитии, давая учащимся разнообразные историко-литературные сведения и представления о литературной обстановке, направлениях и течениях, помогают определить роль и место русской и национальной литературы в мировом литературном процессе.

Обзорные темы влчают следующие этапы:

- общая характеристика основных исторических и общественно-политических событий эпохи, отражение их в культуре, искусстве того времени;
- общая картина литературной жизни данного периода: литературный стиль, тематика и проблематика произведений, литературная борьба, литературные течения и направления, отразившие время;
- анализ судьбы и творчества крупнейших художников слова, отразивших своё время.

Поскольку обзорная тема включает краткий анализ художественных текстов, сведения об эпохе, развитии культуры, высказывания критиков об отдельных писателях, сложность проведения таких уроков-обзоров очевидна. Можно выделить урок-лекцию, урок комбинированной структуры и уроки с использованием мультимедиа.

На уроке-лекции преподаватель должен акцентировать внимание на теме, плане, который обязательно записывается на доске, и чётко обозначить смысловые части содержания излагаемого материала. Заканчивая ту или иную часть, полезно сделать обобщение, интонационно подчеркнуть его, предложить учащимся записать вывод дословно.

Изложение лекционного материала ведётся просто, доступно, иллюстрируя общие положения конкретными фактами (как историческими, так и литературными), широко используя при этом мультимедиа (таблицы, диаграммы, иллюстрации и другие наглядные и демонстрационные материалы), выписывая на доске необходимые даты и трудные названия.

Для правильного понимания жизни и творчества писателя необходима историческая перспектива, установление связи между временем жизни писателя и современными ему крупнейшими историческими событиями. Поэтому желательно в старших классах составлять синхронистические таблицы, в которых можно сопоставить судьбы, творчество и т.д. ряда писателей, указав для каждого хронологические рамки.

Поскольку в старших классах в обзор включается и анализ произведений, то следует учитывать при этом:

- исторические условия. Основные общественные проблемы, выдвигаемые жизнью, привлекающие к себе внимание писателей в данный исторический период;
- писатель, его взгляды и позиция. Литературное направление, к которому он принадлежит. Как проявилось своеобразие творчества писателя и его

эстетики (мировоззрение, выбор тем, образов, жанров и приёмов творчества) на отдельных этапах его литературной деятельности;

- тема и основная идейная направленность произведения;
- герои, характеры. В какой степени и в каком направлении разрешаются в них основные проблемы произведения. Типические черты героев;
- сюжет произведения. Развитие сюжета. В какой степени сюжет и его развитие помогают раскрытию характеров и идейной направленности произведения;
- другие компоненты: диалог, портрет, пейзаж, вводные эпизоды, авторские отступления, речь героев – значение их для выяснения характеров и основного смысла произведения;
- язык писателя как средство раскрытия образов и идейной направленности произведения: своеобразие его лексики, поэтического синтаксиса и т.д.;
- жанр произведения. В чём его своеобразие;
- традиции и новаторство писателя. В чём он продолжил предшественников, и что нового появилось в его литературном мастерстве. Имеются ли у него новые темы, идеи, новые характеры, способы их раскрытия, новое в композиции и языке. Создал ли он новое направление в литературе или развил и углубил те или иные стороны в существующем направлении;
- значение творчества писателя для своего времени и для последующих поколений.

Что касается формы изложения обзорной лекции, требований к чтению и речи учителя, а также приёмов усвоения учащимися содержания лекции, её целостной композиции, то и здесь должен преобладать гуманистический подход.

Обзорную лекцию не следует представлять себе как сплошное монологическое изложение учителя. В целях активизации внимания класса в лекцию следует «вкраплять» элементы беседы в форме вопросов о том, помнят ли учащиеся материал, на который ссылается лектор, как они понимают прочитанный материал, оценивают того или иного героя. Кроме того, желательно поручить учащимся подготовить чтение, иногда можно и по ролям, нового текста, сообщаемого лектором. Возможны и другие приёмы. В любом случае, учитель должен сделать всё возможное, чтобы обзорная лекция была интересна и вызвала энергичную работу мысли учащихся, распахнула их информационное поле, давала «пищу» для постижения литературы как развивающегося процесса.

Перед учителем на уроке-обзоре стоит задача объединить весь материал, в том числе и наглядный, концептуальной идеей, придав ему тематическую стройность и завершённость.

Существенным элементом урока-обзора является запись плана и тезисов лекции учителя, использование материалов индивидуальных сообщений учащихся. Важно, чтобы, изучая обзорную тему, старшеклассники смогли соединить непосредственность и эмоциональность первоначального восприятия с глубиной обобщения, с умением владеть знаниями по истории и теории литературы.

Не менее важным является обращение к образной конкретности художественного текста, способности ученика дать нравственно-эстетическую оценку произведению в целом. Это позволит судить о воздействии процесса обучения на формирование личности школьника, на его духовный мир. Развитие читательских интересов идёт на таком уроке-обзоре по линии соединения эмоционально-эстетического наслаждения с глубиной обобщения.

Уроки-обзоры могут быть разнообразными. Это и урок-лекция, например, по лирике 50-90-х годов, по творчеству Р.Рождественского, урок-семинар по творчеству Н.Рубцова, урок - «визитная карточка» по творчеству Б.Окуджавы, урок-конференция по лирике И.Бродского, монографическая тема в обзоре по творчеству В. Шаламова.<sup>40</sup>

Обзорные темы – важнейший раздел литературного курса. С их помощью знания учащихся о крупнейших явлениях литературы складываются в целостную систему.

#### ***Литература:***

1. Жигалова, М.П. *Русская литература XX века в старших классах. Уч.-метод. пособие для учителя.* / М.П. Жигалова. – Минск: «Аверсэв», 2003. – 221с. – С. 91-201.
2. Медведев, В.П. *Лирика в обзорах советской литературы. В кн.: Изучение лирики в школе.* / В.П. Медведев. – М., 1985.
3. *Изучение литературы XIX XX веков по новым программам* / Отв.ред. Н.А.Бодрова. – Самара, 1994.
4. *Проблемы преподавания литературы в средней школе* / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. – М., 1985.
5. *Литература XI класс. Методические советы* / Сост. Е.П. Пронина; под ред. В.П.Журавлёва. – М., 1997.

---

<sup>40</sup> Материал смотри в кн.: Жигалова М.П. Русская литература XX века в старших классах. Уч.-метод. пособие для учителя. – Минск: «Аверсэв», 2003. – 221с. – С. 91-201.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Познакомьтесь с материалом и составьте серию уроков по теме «Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века»<sup>41</sup>.

2. Прочитайте предложенные материалы и попробуйте смоделировать урок по теме: «Русскоязычная литература в странах ближнего и дальнего зарубежья» (на примере включения в урок фрагментов обзора творчества белорусского русскоязычного поэта Валерия Гришковца).

*Творчество современных русскоязычных поэтов Беларуси нашло отражение в книге В. Гришковца «Белой вежи свет»<sup>42</sup>, включающей более ста белорусских поэтов Берестейщины. Их творчество органично вписывается в контекст мировой литературы, отражая широкий спектр тематики и проблематики: прошлое и будущее, связь времен, единство природы и внутреннего мира человека, смысл жизни, духовный мир человека и чистота человеческого бытия, единство славянства – темы, проходящие сегодня сквозь всю разноголосую ткань поэтической современности. Вот что рассказал В.Гришковец<sup>43</sup> Юрию Сапожкову в интервью о своей книге “Белой вежи свет”:* “Я включил в антологию только то, что считаю настоящим. Есть стихи – есть имя...авторов выбирал не по членству в писательском союзе, а по стихам...присутствовали в работе над книгой и соображения патриотизма...”<sup>44</sup>. Отмечает В. Гришковец<sup>45</sup> и особенности настоящего творчества и творца: “...мне думается, что самая лучшая школа для пишущего профессионально – жизнь. Именно она учит главному в литературе – правде и новизне. Даже самая будничная жизнь, если взглядеться, лишена штампа, скуки, банальности” ...поэтому “нужно учиться у жизни. Читать классиков. Не только для наслаждения, но и для учёбы. Обдумывать чувства, а не стенографировать их. Не бояться собственной искренности. Быть

---

<sup>41</sup> Жигалова М.П. Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика. Монография. – Берлин (Германия): Из-во «LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG.», 2011. – 305с.

<sup>42</sup> Гришковец В. Белой вежи свет. – Минск: Літаратура і мастацтва, 2011.

<sup>43</sup> Гришковец В. – русскоязычный поэт Беларуси, переводчик, автор книг «Время отправления», «Круг аистинный», «Белые мосты», публиковался в московских журналах и газетах.

<sup>44</sup> Потоки солнечного света. Рубрика «Три моих поэта» // Неман, №6, 2011. – С. 4.

<sup>45</sup> В.Гришковец родился в Пинске, но “судьба довольно крепко мотала по свету: Крым, Казахстан, Сибирь, Прибалтика... Служил в армии. Окончил Высшие литературные курсы в Москве. Знаком с российскими поэтами и переводчиками. Сейчас – собкор брестской областной газеты “Заря” в Пинске.

взыскательнее к себе. Не бояться неудач. Не переоценивать успех. Короче говоря, не шибко жаждать утверждения”, но работать, работать...”<sup>46</sup>



**Валерий Гришковец**

Этот русскоязычный поэт Беларуси с выразительным индивидуально-авторским стилем создал такие поэтические сборники, как «Время отправления» (1981), «Круг аистиный» (1991), «Белые мосты» (2004), книгу переводов «Белая вежа» (2005). Его стихам присущи такие качества, как: открытость, исповедальность, импульсивность и правдивость. По мнению Валентины Локун, Валерий Гришковец представляет «есенинское направление в поэзии, его герой – странник, путешественник, а чаще одиночка с несостоявшейся судьбой, отвергнутый обществом. Он не столько бунтарь, сколько человек, утративший веру»<sup>47</sup>.

Особенно ярко эта картина мира, авторское мировидение ощущается в сборнике «Белые мосты», в таких стихотворениях, как «Не помню, что было. Не знаю, что будет...», «Приходил, а дверь не открывали...», «Прощанье белоруса с Кремлём», «Ветер», «По жизни шел я, словно через реку...» и др. Вот одно из таких стихов: Жизнь прошла – как будто между делом./ Что в итоге? А в итоге – боль./ Встанешь утром – крутит, ломит тело./ И душа – кровавая мозоль...<sup>48</sup>

В творчестве В.Гришковца<sup>49</sup>, имеющего независимый характер и противоречивое мировоззрение, отразился и многоликий характер региона, соединившего судьбы и темпераменты многих этносов и народов.

<sup>46</sup> Потоки солнечного света. Рубрика «Три моих поэта» // Неман, №6, 2011. – С. 4.

<sup>47</sup> Локун. В. // Неман. – Минск, 2007. - №8.

<sup>48</sup> Гришковец, В. Вослед уходящему.../ В. Гришковец// Неман, 2006, № 7, с. 67-72

<sup>49</sup> Гришковец Валерий Федорович – поэт, переводчик родился в 1953 году в Пинске. Печатался в еженедельниках «Литературная газета», «Литературная Россия», «Книжное обозрение», в журналах «Наш современник», «Москва», «Дружба народов», «Московский вестник», «Слово», «Неман» и др. Лауреат Международной литературной премии имени А. Платонова (Москва), член Союза белорусских писателей (1992) и Союза писателей России (1996). Живёт в Пинске и Москве.

В стихотворении “Славянская заздравная” поэт прослеживает тернистый путь не только родного Полесья, но и тот, который прошли все славяне, живущие ныне в Украине, России, Беларуси. Путь, который был и останется для каждого общим, единым, объединённым вопреки всему “родной землёй” и тем “горьким хлебом”, который доводилось вкушать славянам на протяжении многих столетий.

**Славянская заздравная**<sup>50</sup>

Били в колокол –  
плевали на святыню.  
Гнали невинных  
в пламя под засов.  
А теперь здесь небо  
не жалеет сини:  
Бывшие Хатыни –  
боль колоколов.  
Нынче сосны стройные –  
Янки да Алеси.  
Марья, где ты, милая? –  
ива над рекой.  
Вдоль полей Смоленщины,  
на моём Полесье,  
На шляхах украинских,  
в стороне стеной...  
Расплатились кровушкой  
за поля родные,  
Водкой да слезами  
позалили боль.  
Что ж теперь нам путают  
имена святые?  
Что ж нас попрекают  
горькою судьбой?  
В Киеве, в Москве ли,  
в пограничном Бресте,  
Пусть колюч, но это –  
наш, родимый хлеб!  
Вытьем и закусим!

---

<sup>50</sup> Созвучье слов живых-2007. Сборник стихов./ Сост. Л.Красевская. – Брест: ОАО «Брестская типография», 2008. – 140с. – С. 42.



*И споём, как прежде,  
На своей,  
на нашей,  
на родной земле!..*

*В. Гришковец задумывается и о своих корнях, родителях, роде... В стихотворениях “Что же было в отце моём русского?”, “Что русского было в батьке моём?” поэт пытается отыскать в себе те черты характера, которые унаследовал от отца, и которые всегда составляли основу характера славянина – русского, белоруса, украинца... Он указывает на необыкновенное трудолюбие, физическую и духовную красоту славян, их природный ум и бесхитростность, на абсолютное доверие людям и честность, искренность, открытость и справедливость, на их бескорыстность, на выносливость и терпение, на умение веселиться и способность взбунтоваться.*

*Что же было в отце моём русского?  
В “Войске польском” когда-то служил.  
И дорогой, горбатой да узкою,  
Словно конь, батя рвался из жил.*

*Невысокий, а выправка, выправка!  
На подбор, выжил кто, мужики!..  
Говорил с диалектом, а выпьет как:  
– Что ж мы, русские, все – дураки?!*

*Эх, весёлые вы, да двужильные,  
Что ж вы нажили-то, чудачки?  
Нынче делят гербы фамильные,  
Достают из могил стяги...*

*Что ж мне выпало отчего, кровного,  
Знаю, батя, пуста твоя клеть, –  
Взбунтовалась душа непутёвая,  
Возжелала по – русски запеть...<sup>51</sup>*

*Лирический герой В. Гришковца – личность драматическая. Он устал от поиска счастья и смысла жизни, от поисков себя в этом безбрежном мире.*

*А впрочем, тут родился, крестился, вырос тут!  
С того и воротился. Не больно-то и ждуют...*

---

<sup>51</sup> Словуچه слов живых, 2009: альманах/ сост. Любовь Красевская. – Брест: Альтернатива, 2009. – 240с. – С. 65.

*И всё же грех трезвонить – звонят Москва и Брест:  
Живи!..Живи и помни: осталось-то в обрез<sup>52</sup>*

*Лирический герой В.Гришкова живёт в постоянном беспокойстве и сумятице, живёт как бы на распутье..., в вечных поисках чего-то недостижимого и им самим даже неопределённого и непонятого...Его герой то романтик-оптимист, то безнадежный пессимист, испытывающий щемящую ностальгию. То гордый и независимый, то безвольно плывущий по волнам жизни. То он искренний и чистый, то опустившийся на дно жизни. То святой, исповедующий одну только правду, то кающийся грешник, думающий о пережитом и желающий его изменить:*

*Чахнет свет, разливаясь по жилам,  
Никуда неохота идти...  
Жил ли? Жив ли? Отжил ли?  
Боже милостивый, прости.*

*Я слыл непутевым, отчаянным,  
От жен уходил и детей,  
Мол, что мне? Да вот же нечаянно –  
Церквушка.*

*И стал у дверей...<sup>53</sup>*

*Лирический герой мечется в поисках искренности, дружбы, востребованности обществом... боится быть непонятым и потому не находит себе успокоения. Его утешает лишь родительский дом, где всегда ему открыты двери. Поэтому так часто звучит в сборнике «Белые мосты» мотив сыновней любви, мысль о прощении, о теплоте человеческих отношений. Мать для него не только самый родной человек, с кем можно разделить свои радости и огорчения, она – его опора, надежда, спасение, придающая силы в минуты душевной тревоги:*

*Потому легка была дорога  
И, по сути, – жизнь не тяжела.  
И пока жива мать – слава Богу! –  
Хватит мне и хлеба, и тепла<sup>54</sup>*

*Отцу обязан он всей жизнью, потому что благодаря ему и стал честным человеком:*

---

<sup>52</sup> Гришковец В. Вослед уходящему.../ В. Гришковец// Неман, 2007, № 8, с. 16.

<sup>53</sup> Гришковец, В. Круг истинный: лирика/ В. Гришковец. – Мн: Маст. Лит., 1991. – 215 с.

<sup>54</sup> Гришковец, В. Белые мосты: стихи, рассказы, эссе, статьи, заметки/ В. Гришковец. – Пинск: ред. газ. «Пінскі веснік», 2004. – 235 с.

Что русского было в батёке моём?  
Вопрос, как ладонь, твёрдо ставил ребром.  
И правду, что маткой зовут, от порога  
Рубил без оглядки, без крика-упрёка.  
Я помню походку, и жесты, и голос.  
А если склонялся, то, как в поле колос.  
Эх, как же кидался, бывало, я в раж:  
Ремя́ ты вбивал в плоть мою «Отче наш...»  
За это, мой батя, родимый мой отче,  
Обязан всей жизнью тебе, между прочим.  
Я воров не стал, и не стал я бандитом,  
С того, что слова эти намертво вбиты!  
Да, жил непутёво, любил непутёво.  
Да, часто не дело вело меня – слово.  
Но в нём с малолетства быть честным старался,  
Хотя, незадача, молитвы чурался.  
И всё ж, только скрутит и делу шабаш,  
Хочу не хочу, но твержу: «Отче наш...»<sup>55</sup>

Лирический герой уже зрелого поэта научился ценить жизнь, подаренную Богом. В стихотворениях «Молитва вероотступника», «Понять, принять и полюбить...» лирический герой просит у Бога «дальше продлить» его жизнь, хоть и не совсем праведную, обещая дальше жить с Богом в душе:

Понять, принять и полюбить,  
В себе самом открыть другого.  
И дальше жить. Всего лишь – жить,  
Чтоб слово – дело, дело – слово.

Главным мотивом поэзии является горькая, исповедальная самооценка. Валерию Гришковцу важно «понять, принять и полюбить, // В себе самом открыть другого». Неслучайно, для лирического героя становится более необходимой и важной саморефлексия, желание запечатлеть в первую очередь свои сердечные переживания, а не кого-то другого. Это и понятно, потому что самое сложное в жизни каждого человека – познать и понять себя, свои желания и помыслы, определить свои приоритеты и цели, пути их достижения, ибо понять другого всегда проще. Поэт уверен, что достичь этого, можно только живя в ладу с верой, с благими помыслами. И тогда становится понятной формула жизни В.Гришковца – «возлюбить Бога, как

<sup>55</sup> Созвучье слов живых, 2009: альманах/ сост. Любовь Красевская. – Брест: Альтернатива, 2009. – 240с. – С. 66.

*самого себя» – вот цель и путь к гармонии не только с окружающими, но, в первую очередь, путь к гармонии с самим собой.*

*Примечательно, что поэт, как истинный христианин, видит смысл жизни только в следовании христианским заповедям, в гармонии с Богом. Его стихи о скоротечности жизни очень серьезные и правдивы. Предсмертные настроения о несправедно прожитой жизни, которые всегда испытывает человек, сменяются мыслями о том, что жизнь – прекрасна, даже если она ужасна, потому что она вечна, а мы в ней временные. И нужно успеть осуществить свою мечту: жить праведно и честно, успеть передать эти качества молодому поколению. В этом автор видит смысл и значимость существования человека в Мироздании:*

*Детей родить и сад растить,  
И ошибаться-ушибаться...  
Да просто жить. Всего лишь – жить,  
От боли плакать и смеяться.*

*А завтра день, как мир, открыть,  
Увидеть солнце и дорогу.  
И снова жить. Всего лишь – жить,  
Не отвернуть лица от Бога.*

*Духовный мир лирического героя богатый и противоречивый, но в нем доминирует безграничная щедрость, высокая требовательность к себе и другим, непримиримость ко лжи и несправедливости.*

*Поэта волнует и моральная деградация общества, безнравственность людей. Вместе с тем, он утверждает, что все люди – «подобие Творца», хотя и грешники, потому что в грехе зачаты, с грехом идут по жизни и грех передают по наследству. В Гришковец говорит о неизменности, парадоксальности жизни.*

*Читателю не хочется верить в то, что «белое – чёрное», что «наглое – значит, смелое», но жестокая действительность, порой, в этом убеждает. И в жизни потому очень часто «печален дел добрых удел». Об этом стихотворение «Я не верю, что белое – чёрное... »:<sup>56</sup>*

*Я не верю, что белое – чёрное,  
Что дурак, очунав, поумнел.  
Знаю твёрдо, что вздорное – вздорное  
И печален дел добрых удел.*

---

<sup>56</sup> Созвучье слов живых-2007. Сборник стихов./ Сост. Л.Красевская. – Брест: ОАО «Брестская типография», 2008. – 140с. – С. 73.

*Вот дурак, становясь в позу умного,  
Тарабарит и режет ребром;  
Вот курвец, в роли преданно-мудрого,  
Встал с открытым – он слушает – ртом.*

*.....  
И не верю, что чёрное – белое,  
Что дурак, очуняя, поумнел...  
Как прискорбно, что наглое – смелое  
И печален дел добрых удел.*

*Лирический герой не верит, что человека можно изменить. Поэтому первая и последняя строфа звучат в унисон, образуя рефрен. Заметим, что здесь автор использует своеобразную игру понятий. Говоря о неспособности мира к переменам, автор подчёркивает, что в современной жизни произошла подмена парадигм, жизненно важных ориентиров, когда наглость воспринимается как проявление смелости, а добрые дела вызывают негодование у толпы и желание очернить само дело и его автора. А иногда добрые дела остаются просто специально незамеченными, потому что никому не нужны, так как слишком высвечивают «низменные интересы» окружающих. Мир, в котором «дурак, становясь в позу умного», имеет право говорить истину «резать ребром», где стакан поднимают одновременно и «за здоровье, и за упокой»...абсурден и недолговечен, ибо сам уничтожит себя. Невольно читатель задаётся вопросом: «Что же это за мир, в котором здоровье – смерть, а жизнь – инобытие?» Такой мир ужасен. Поэтому В.Гришковец пытается разбудить сознание читателя, воззвать к мысли, к самоанализу. Он говорит о том, что подмена жизненных ориентиров стала пороком нашего времени, парадоксальности жизни. Это и есть тема стихотворения.*

*Стихотворение полностью построено на контрастах, когда всё воспринимается с точностью до «наоборот». Ключевые и доминантные слова лишь подчёркивают это: «белое – чёрное», «дурак – поумнел», «печален – дел добрых», «курвец – преданно-мудрый», «за здоровье – за упокой», «наглое – смелое». Вероятно, художник слова рисует картину абсурда, но эта картина, к сожалению, – наша жизнь! А значит, нет ничего более странного и непонятного, более алогичного и феноменального, чем наш мир, в котором человек всё же должен расти добрым, отзывчивым и умным, ибо даже в этом мире абсурда и парадокса общество должно думать о Человеке и о будущем Мироздания! Внутренняя антитеза, раскрывающая противоречия современности, проявляется и в композиции стихотворения. В первой строфе читаем: «знаю твёрдо, что вздорное – вздорное», а в последней строфе: «как*

прискорбно, что наглое – смелое». Заметим, что художнику слова больно от осознания этой простой истины, которая ведёт общество к деградации, а мир к уничижению. Понимание алогичности жизни намного страшнее, чем жизнь в неведении.

Лирический герой потрясён, растерян, и оттого он «непричёсанный, драный», «усталый и злой». Его пугает то, что люди перестали быть искренними, что каждый из них фальшивит в угоду кому-то или чему-то, часто играя роль, выгодную именно сегодня, так как хочет сделать карьеру или добиться других высот, чаще всего, материальных, а вовсе не для того, чтобы сделать мир лучше. И потому лирического героя страшит то, что «курвец в роли преданно-мудрого/ Встал с открытым – он слушает – ртом». Ужасно не то, что подлецы и негодяи заслушиваются речами дурака, а то, что дураки уверены, что они – короли жизни. Поэтому и страшит то обстоятельство, что жизнь дошла до таких пределов, что даже дураки понимают выгоду, таящуюся в умении прикидываться умными. А это уже абсурд, алогизм, парадокс. Оттого лирический герой «злой и усталый». Правда, он надеется, что мир негодяев, творящих всё в угоду своему «эго», всё-таки ещё способен на созидательное добро.

Специфика тематики, проблематики предопределила и особенности лексики, морфологического и синтаксического строя стихотворения. Доминируют имена существительные с отрицательной коннотативной окраской («курвец», «дерзкое», «прискорбно»). Заметим, что эта окраска присутствует в их первичном значении, а значит, поэт не ищет новых значений у старых слов, он употребляет слова низкого стиля намеренно, демонстрируя тем самым своё отношение к герою. В синтаксисе стихотворения нет императивно-восклицательных предложений и фраз (за исключением, «он слушает!»), но от этого призывность произведения не становится ниже. Знание того, что художник слова не верит громким словам, а понимает истину жизни и говорит о ней с экспрессией, действует на читателя лучше всякого призыва. Сложность темы достигается и классическим размером – четырёхстопным анапестом с чередованием мужской и женской рифмы. Кажущаяся простота изложения парадоксальна, как и идея стихотворения: никуда не скрыться порядочному человеку от абсурдности мира. Остаётся только научиться в нём жить... Сам же поэт не верит в перерождение человека. Он лишь убеждён в том, что для того чтобы изменить мир – нужно начинать с себя. Жанровое своеобразие лирики Валерия Гришковца (лирические стихотворения, ода («Благодарность», «Вот пришли»), городской романс, посвященный Алесю Кожедубу и др.) свидетельствует о креативности его мышления и значимости его

поэтического дарования. Стихи поэта настолько мелодичны, что напоминают песню («Свадьбы забубенные»). В. Гришковец является создателем гимна своего родного города Пинска, стихи которого положил на музыку Олесь Венгер:

Из полесских глубин вытекая,  
Пина в Припять привольно течет.  
Здесь, из дальних времен вырастая,  
Величаво мой город встает.

Привет: Город мой, гордость края и слава,  
Древний Пинск, ты всегда молодой,  
Стал навек, говорю я по праву,  
Ты – моей, я – твоею судьбой.

Помним все, никогда не забудем  
Огневые, лихие года.  
Не забудем – и сильными будем  
Мы с тобой – на века, навсегда!..<sup>57</sup>

В прозаическом цикле художественной мемуаристики «Бюро находок (непридуманные рассказы)» в рассказе «Нести свой крест» о белорусских страницах жизни русского поэта А.Блока, творчестве И.Бунина и др. он признается: «Самому себе не хочется признаться: люблю всё русское» и далее: «...с ранней юности, даже с детства, ...я заслушивался народными песнями. И любил, без преувеличения, все: русские, украинские, белорусские. Но «Коробейники» всегда стояли превыше...».<sup>58</sup> Но это не мешает В. Гришковцу любить и своё Полесье. Полесским городам Пинску, Бресту и окрестностям, рекам Припяти и Пине, – любимым местам своего детства, он посвятил немало стихотворений, очерков и эссе, потому что без «малой родины» он не представляет себе жизни: Горше родимой – польни не сыщешь./ Слаще беды, чем любовь, не узнать./ Родина – сад мой, моё пепелище./Здесь расцветал я. И здесь мне сгорать.<sup>59</sup>

Как видим, творчество В.Гришковца отличается глубокой философией жизни, чувством единения славян, увлечением русской историей и культурой, пониманием её значимости для каждого, живущего в мультикультурном пространстве, где навсегда «срослись» судьбы многих народов.

<sup>57</sup> Гришковец, В. Время отправления: стихи/ В. Гришковец. - Мн.: Маст. Літ., 1981. - С.98.

<sup>58</sup> Гришковец, В. Белые мосты: стихи, рассказы, эссе, статьи, заметки/ В. Гришковец. – Пинск: ред. газ. «Пінскі веснік», 2004. – 235 с. – С. 88.

<sup>59</sup> Гришковец, В. Белые мосты: стихи, рассказы, эссе, статьи, заметки/ В. Гришковец. – Пинск: ред. газ. «Пінскі веснік», 2004. – 235 с. – С.16.

## ЛЕКЦИЯ № 7. ИНДУКТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

### Основные понятия:

**Индукция** (от лат. *induction* – введение) – (композиция) – вступление, предисловие, введение, предварение художественного произведения вводным эпизодом, сценкой, маленьким рассказом, вступительным словом. Рамочный рассказ, пролог к произведению.<sup>60</sup>

**Индукция** (в методике) – анализ произведения, который ведётся от субъективного восприятия, частного наблюдения к общим выводам.

**Интерпретация** (методология анализа художественного произведения; герменевтика; семантика) – истолкование произведения в свете исторического, группового, личного опыта читателя (слушателя, зрителя).<sup>61</sup>

**Нарратор** – одна из повествовательных инстанций внутритекстовой коммуникации; разновидность внутреннего адресата, явного или подразумеваемого собеседника, к которому обращена речь рассказчика-нарратора; слушателя обращённого к нему рассказа, воспринимающего информации, сообщаемой повествователем.<sup>62</sup>

**Контекст** – семантическое поле, в котором протекает онтологическое бытие и осуществляется рецепция художественного текста; единство, которое посредством внутренних естественных связей отличает определённую часть текста; некая часть текста, которая противопоставляется единству других частей.

**Сопряжение** (термин предложен неокритиком А. Тейтом в работе «Сопряжение в поэзии», 1938 г.) – единство впечатления от художественного текста, возникающее при взаимодействии парадокса и иронии, разговорного и поэтического ритмов, обеспечивающее внутреннее единство произведения; высокоорганизованное соединение всего, что содержится в поэзии.

### План:

1. Из истории вопроса.
2. Понятие «индуктивное изучение произведения».

<sup>60</sup> Здесь и далее использована книга Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. – М.: ООО «Издательство «Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575с. – С. 155.

<sup>61</sup> Здесь и далее использована книга Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. – М.: ООО «Издательство «Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575с. – С. 155.

<sup>62</sup> Западное литературоведение XX века. Энциклопедия. – М., 2004. – С. 274.



3. *Индуктивное изучение как метод постижения художественного произведения: структура, виды деятельности учителя и учащихся.*
4. *Методические приёмы работы с «Планом-конспектом индуктивного изучения произведения малой этической формы, или лирического произведения».*
5. *«Рабочий лист для наблюдений» и формы работы с ним.*
6. *Методика работы с «Наглядной таблицей книги».*

В своей книге «Как изучать Библию» («How to Study Your Bible» Final draft 08/ 03/1996), Кей Артур<sup>63</sup> вывела специфическое правило анализа художественного произведения, согласно которому «факты очень нужны для того, чтобы вывести обобщающий закон». Она разработала так называемое *индуктивное изучение произведения* и назвала этот вид деятельности «от наставления к наставлению».

Индуктивное изучение текста можно проводить как на занятиях в группе, так и самостоятельно.

#### **ПЛАН-КОНСПЕКТ ИНДУКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭТАП ПЕРВЫЙ: ОБЗОР**

1. Читайте и перечитывайте произведение.
2. Определите литературный жанр изучаемого произведения.
3. Подходите к тексту объективно. При чтении помните о своей цели, задавая тексту «шесть вопросов» (кто, что, когда, где, почему и как?).
4. Чтобы определить контекст любой книги, начинайте с выявления фактов о людях и событиях, упоминаемых в тексте.
5. Читайте и перечитывайте текст, пока не определите повторяющиеся слова и фразы. Отметьте эти слова и выражения. Затем составьте краткий список ключевых слов и выражений на полях текста.
6. Определите главную тему, которая наилучшим образом обобщает содержание книги (обобщающее утверждение).
7. Составьте «Наглядную таблицу книги».
8. Установите тему (обобщающее утверждение) каждой главы, которая подкрепляет тему всей книги и отражает тему или основное содержание каждой главы.
9. Проведите деление книги на части.

#### **ЭТАП ВТОРОЙ: ИЗУЧЕНИЕ ГЛАВ**

1. Прочитайте целиком «Рабочий лист для наблюдений» с текстом соответствующей главы, стараясь отыскать все очевидные факты.

<sup>63</sup> В этой лекции использованы идеи книги Кей Артур.

2. Читайте главы целенаправленно, задавая тексту «шесть вопросов».
3. Ищите очевидные факты.
4. Ищите и отмечайте ключевые слова и выражения.
5. Составьте список ключевых слов главы.
6. Ещё раз прочитайте текст данной главы в поисках следующего: контрастов (противопоставлений), сравнений, выводов и умозаключений, выражений времени.
7. Определите тему главы.

#### ЭТАП ТРЕТИЙ: СЛОВАРНАЯ РАБОТА

2. Цель словарной работы: понять значение слова в изучаемом контексте.
3. Главные инструменты словарного разбора: толковые словари, энциклопедии.
4. Дальнейшие навыки словарного разбора: выяснение значения античных и библейских сюжетов. Осмысление их в тексте.

#### ЭТАП ЧЕТВЁРТЫЙ: ПЕРЕКРЁСТНЫЕ ССЫЛКИ

1. Перекрёстная ссылка – это ссылка на другой отрывок из данной книги, или чужой текст.
2. Чужой текст (интертекст) – текст, взятый из другого источника (им может быть как художественная книга, так и справочно-информационная, научная и др.).
3. Истолкование чужого текста писателем в данной книге. Определить, в чём состоит разница между первоисточником и интерпретацией её писателем. С какой целью это сделано художником слова. Какую мысль утверждает данный интертекст? Как помогает понять основную идею произведения?

#### *Суть индуктивного изучения:*

- самим увидеть истину, понять, что она означает и применять её в своей жизни;
- главное требование при овладении индуктивным методом изучения текста – это готовность замедлить темп занятия и выяснить, о чём в действительности говорится в тексте;
- индуктивное изучение текста (произведения) основывается на самом произведении как на первичном источнике информации о нём;
- при индуктивном изучении читатель, прежде всего, лично исследует произведение, не обращаясь к выводам, сделанным учёными-литературоведами. При индуктивном изучении произведения толкования и пособия, магнитофонные записи и другие источники информации о данном произведении и его героях используют только после того, когда проведено собственное тщательное исследование художественного произведения. Тогда

методические и литературоведческие источники и пособия могут послужить дополнением к личным наблюдениям и выводам;

– индуктивное изучение состоит из трёх компонентов, которые должны на практике гармонизовать: *наблюдение, толкование, применение.*

*Наблюдение* отвечает на вопрос: «Что говорит данный текст?». Это тот фундамент, который должен быть заложен, если мы хотим, чтобы школьники точно толковали произведение и правильно его применяли. Часто ученики забывают то, что читают потому, что не знают, что именно им следует искать в тексте. Наблюдение – это процесс открытия того, о чём говорится в тексте. Он требует времени и навыка.

*Толкование* отвечает на вопрос: «Что означает данный текст?». Основой точного истолкования всегда является тщательное наблюдение. Толкование – это процесс открытия того, что означает отрывок, каждый конкретный эпизод, поступок, его мотив и т.д. Толкование не обязательно осуществляется отдельно от наблюдения, ибо очень часто при внимательном рассмотрении текста ученики одновременно начинают видеть, что он означает. Таким образом, истолкование вытекает из наблюдения. Однако истолкование текста включает отдельные действия или «шаги», которые выходят за пределы простого наблюдения конкретного текста. Одно из таких упражнений – исследование перекрёстных ссылок. Следует позволить самому художественному тексту толковать текст. Можно в этом случае привлекать на помощь и другие издания, например, пособия, словари, энциклопедии, чтобы проверить свои выводы или дополнить своё понимание исторического или культурного контекста.

*Применение* отвечает на вопрос: «Каким образом значение этого отрывка или эпизода, фрагмента применено ко мне?»

Применение не является формальным третьим этапом индуктивного процесса. Фактически, применение начинается в тот момент. Когда школьники сталкиваются с какой-то истиной (мыслью) и решают, применять её или нет.

Как же все три этапа изучения художественного произведения связаны между собой?

Точное истолкование и правильное применение базируется на аккуратности наблюдений школьников. Поэтому необходимо, чтобы были развиты навыки наблюдения. Индуктивное изучение – это метод, которым невозможно овладеть за один присест, он требует целостного процесса обучения. Он достигается упражнениями, которые следует повторять, чтобы они стали навыками исследования.

*Наблюдение*

I. Правило контекста.

1. Индуктивное изучение начинается с тщательной оценки контекста. Слово «контекст» означает «то, что окружает текст». В сущности, контекст является средой обитания чего-то, фоном, на котором это что-то существует или встречается. Контекст придаёт смысл конкретному слову, выражению или предложению и помогает понять, что именно говорит автор. Поскольку контекст всегда управляет истолкованием отрывка или определяет его, очень важно знать контекст любого изучаемого вами текста. При индуктивном изучении контекст определяется путём тщательного наблюдения над тем, что неоднократно повторяется в тексте, и выяснение того, как всё это между собой связано. Контекст можно определить путём тщательных и внимательных наблюдений над текстом.

2. Проводя наблюдения над текстом, начинайте с поиска тех вещей, которые очевидны, иными словами, того, что легко заметить. Факты относительно людей, мест и событий всегда привлекают наше внимание, потому что людей, места и события легко заметить. Сосредоточив своё внимание на очевидном, школьники обнаружат самые важные, или повторяющиеся мысли. Последние, в свою очередь, покажут учащимся контекст книги, главы, фрагмента или стиха, который школьники исследуют.

3. Однако, наблюдая над текстом и открывая контекст, всегда следует обращаться с текстом объективно, то есть позволить тексту говорить самому за себя.

4. Читать следует целенаправленно. Такое чтение достигается посредством постановки вопросов к тексту. Школьники должны «допросить» текст, чтобы получить полную картину происходящего со всеми подробностями. Для этого следует задать тексту шесть вопросов: кто, что, когда, где, почему, как.

Кто это написал? Кто это сказал? Кто главные герои этого произведения? Кто эти упомянутые здесь люди? К кому обращается автор? О ком он говорит?

Что является здесь главным событием? Что является главной мыслью? О чём автор говорит больше всего? Что при этом является его целью?

Когда это было написано? Когда это он сказал?

Где это было сделано? Где это было сказано? Где это произошло?

Почему было необходимо это написать? Почему это здесь упомянуто? Почему так много или так мало места уделено изложению этого конкретного события? Почему они должны были делать то-то и то-то?

Как это всё было сделано? Как это произошло? Как иллюстрируется эта мысль (истина)?

Эти вопросы являются «кирпичиками» точного наблюдения, которое закладывает прочный фундамент для правильного истолкования. Конечно, не

следует каждый раз «зацикливаться» при чтении на поиске ответов на все шесть вопросов, так как они не всегда присутствуют. Следует просто читать текст и отвечать самому себе на все возможные из «шести вопросов».

## *II. Толкование. Увидеть полную картину*

Ещё до анализа художественного произведения школьники должны установить общий контекст, то есть обзор, того, что хочет сообщить автор в этой книге. *Обзор* – это первый этап индуктивного процесса. Он позволит увидеть общую картину и определить структуру книги. Увидеть главный смысл, получить представление о цели написания автором данной книги; установить главную тему и проблемы; определить структуру, понять, как соотносятся главы между собой и в целом с концепцией; получить надёжную основу для точного истолкования и правильного применения.

1. Читайте и перечитывайте отдельные страницы.
2. Читая книгу, которую вы намерены анализировать, обязательно определите литературный жанр. Он укажет, какой подход должен применить читатель к данному тексту.
3. Теперь, когда жанр определён, позвольте тексту говорить самому за себя. Если вы объективно выясните, что именно говорит автор, то узнаете, какое субъективное значение имеет для вас лично этот текст. Один из самых эффективных инструментов наблюдения над текстом – это «Рабочий лист для наблюдений».
4. Установите конкретные факты о людях и событиях. Начните с выявления очевидного.

В зависимости от того, к какому литературному жанру принадлежит книга, в тексте обычно наиболее очевидны и легко заметны люди и события.

В ходе анализа методом индуктивного изучения произведения действуют несколько принципов.

### Принцип 1. Определите очевидные имена.

Если, например, вы изучаете историческую книгу, то сначала следует определить, о каком народе идёт речь, и какие конкретные события излагаются в этом произведении. Здесь автор может быть не настолько важен, как события и их участники. Устанавливая факты о людях и событиях, школьники научатся различать исторический и культуроведческий контекст или культурный фон произведения, постигнут тот пространственно-временной пласт, который лежит в основе этого произведения. Этот культурно-временной фон, в свою очередь, оказал влияние на то, что написал автор, и на то, как он это написал.

Чтобы полностью понимать прочитанное, необходимо учитывать все факторы: политические, социальные, философские, психологические, культуроведческие и даже религиозные условия тех времён. Это можно

сделать, задавая вопросы типа: кто, что, когда, где, почему и как? В этой связи обозначим методические шаги по работе с «Рабочим листом».

Шаг 1. Прочитайте анализируемый фрагмент целиком и отметьте особым образом каждое упоминание об авторе, его читателях и других людях. При этом ищите такие факты, которые что-то говорят вам о каждом человеке – факты, связанные исключительно с ним и с его обстоятельствами. Сделайте это в ваших рабочих листах для наблюдений. Особым образом отметьте каждое упоминание человека или группы людей, а также относящиеся к ним местоимения «я», «мне», «мой», «нас» и т.д. Слова в тексте можно выделять одним из трёх способов:

- 1) выделяя какое-либо слово, его производные, синонимы и местоимения всегда одним и тем же цветом или сочетанием цветов;
- 2) обводя это слово определённым контуром, чтобы отличить его от других. Можно для этого применять разные цвета и сочетание цветов, стараясь обводить только самые важные для постижения смысла слова.
- 3) Сочетая цвета и обведение слов контуром. Предпочтительнее пользоваться цветными карандашами или маркерами. Выбрав какой-либо способ, придерживайтесь его. Делайте пометки в тексте всех глав одним и тем же образом. Здесь важен не процесс раскрашивания слов, а то, что читатель узнает, выделяя это слово особым цветом, потому что цвет позволяет легко и быстро замечать повторяющиеся слова и выражения.

Шаг 2. Отмечая упоминаемых в тексте людей, задавайте «шесть вопросов»:

Кто автор? Кто реципиенты-получатели?

Что автор говорит вам о самом себе?

Где он? Запишите все упоминания о географическом местонахождении.

Почему он там находится?

Когда, в какой период своей жизни пишет он это художественное произведение?

Эти вопросы помогут школьникам увидеть исторический фон книги. Затем спросите: «Почему пишет он эту книгу?» Становится очевидной цель написания произведения. Если автор сам не приводит конкретной цели написания, то её можно выявить другими способами, по мере того, как школьники углубятся в свои наблюдения. Спросите, о чём автор говорит более всего? Что люди должны или не должны делать? Задавая эти вопросы, вы

увидите, на чём в тексте постоянно делается ударение. Это и будет темой произведения.

Шаг 3. Составьте список всего, что вы узнали об авторе и упомянутых в тексте людях. Этот список будет состоять из того, что вы узнали, когда делали пометки в тексте и задавали «шесть вопросов». Он натолкнёт вас на важные открытия, которые помогут правильно толковать произведение.

Принцип 2. Определите очевидные события.

1. Читая книгу от начала до конца, отмечайте, какие события упомянуты в каждой главе.
2. Если упоминание людей или событий не проливает никакого света на суть самого произведения, то переходите к следующему этапу: опишите предметы или проблемы, с которыми имеет дело данное произведение.
3. Отметьте ключевые слова. Читая и перечитывая текст, вы начнёте замечать, что отдельные слова и фразы повторяются по всему тексту либо в определённом разделе книги.

Ключевые слова – это слова, необходимые для понимания смысла текста. Подобно ключу, они «отпирают» значение текста. Ключевое слово может быть существительным, прилагательным, глаголом или дугой частью речи выражающей действие. Если удалить ключевое слово или фразу из текста, то фрагмент лишается смысла. Нередко ключевые слова и фразы повторяются автором для того, чтобы раскрыть смысл написанного или цель написания. Они могут повторяться на протяжении фрагмента или целого художественного произведения. Чем чаще повторяется слово, тем очевиднее становится, что это слово представляет собой предмет обсуждения. Чем чаще повторяется предмет обсуждения, тем очевиднее, что этот предмет представляет собой тему книги.

4. Ключевые фразы и утверждения также свидетельствуют о повторном смысловом ударе или показывают структурную организацию произведения. Ключевые слова приводят к предметному обсуждению и указывают на тему.

5. Установите главную тему книги. Теперь, когда школьники выполнили предыдущие задания, можно попробовать выявить утверждение, которое лучше всего отражает главный смысл книги (обобщающее утверждение). При этом школьники не должны придумывать тему, она должна быть очевидной. Если это не так, то не стоит сочинять тему на основании своих эмоций. Выявление главной темы или обобщающего утверждения должно стать продуктом объективной оценки того, на чём в книге неоднократно делается ударение. Определив тему, следует записать её, используя как можно больше ключевых слов из текста, при этом кратко формулируя тему.

6. Составьте наглядную таблицу книги. «Наглядная таблица книги» – справочный инструмент, который хорошо послужит вам впоследствии. Она представляет собой сжатое обобщение книги.

#### НАГЛЯДНАЯ ТАБЛИЦА КНИГИ

Тема (название произведения)

№ п/ п	структура книги	цель написания	Знакомство с событиями	к кому обращено	темы глав	авторская позиция	дата написания, цель	Ключевые слова

Составление такой таблицы поможет охватить глазами всё содержание книги, благодаря чему школьники смогут увидеть, как её главы соотносятся со всем содержанием.

1. Определите тему каждой главы.

2. Определите очевидные разделы книги. Обычно любое художественное произведение делится на разделы, то есть такую группу глав или стихов, в которых разбирается один и тот же предмет, доктрина, человек, место или событие. Деление на разделы определяется контекстом книги в целом. Не каждая книга имеет явно определённые разделы. Однако если книга делится на разделы, то вы обнаружите, что число и характер этих разделов будет различным в соответствии с литературным жанром, к которому относится изучаемая книга, и размером книги. В книге можно всегда выделить разделы в соответствии с датами, местами, темами, доктринами, главными персонажами, главными событиями, проблемами.

#### III. Применение. Сосредоточьтесь на деталях

Вторым этапом процесса индуктивного изучения книги является исследование каждой отдельной главы книги с помощью «Рабочего листа для наблюдений» (смотри в дидактических материалах к теме).

Делая такой обзор, вы обнаружите основной «костяк» книги. Теперь ваша цель – сосредоточиться на более детальных наблюдениях в контексте каждой главы.

1. Помните о контексте. Не забывайте, что каждая глава и каждая мысль, содержащаяся в этой главе, должны рассматриваться в контексте всей книги.

2. Отвечает ли данный текст на какие-либо из «шести вопросов»? При чтении рассматриваете только очевидные вещи. При чтении вам будут приходиться на ум различные вопросы по истолкованию текста. Записывайте их на отдельном листе бумаги по мере их появления. Не пытайтесь отвечать на



них, пока не закончите тщательные наблюдения над текстом (см. таблицу – первую графу).

3. Ищите и выделяйте ключевые слова и выражения. Обнаруживая новые ключевые слова и фразы, выделяйте их особым образом в вашем «Рабочем листе для наблюдений».

4. Составьте список всего, что узнали о каждом слове. Список – это собрание всех фактов, изложенных о каком-то конкретном слове, предмете, человеке, месте или событии в одной отдельно взятой главе. Отведите каждому списку отдельный лист бумаги и озаглавьте его ключевым словом. После того, как вы отшлифуете составленные вами списки, вы можете перенести их на поля своих рабочих материалов. Ключевые слова всегда лежат в основе таких списков. Отыщите контрасты, сравнения, выражения, указывающие на выводы и умозаключения, выражения, указывающие на время.

5. Если вы изучаете исторические или биографические фрагменты, вам поможет запись биографических сведений о местонахождении автора во время написания данного произведения, о его мировоззрении.

6. Проверьте тему главы. Теперь, когда вы основательно углубились в текст, проверьте, удовлетворяет ли вас та тема, которую вы предложили для данной главы, когда работали над обзором книги в целом. Подкорректируйте её, если в этом есть необходимость.

7. Сформулируйте запоминающиеся темы абзацев. Помните, что на каждом этапе работы следует идти от целого к частному. Сначала делаете обзор книги в целом, заявляя тему. Затем переходите к её частям, главам, и находите тему глав. Теперь вы переходите от главы к её фрагментам, абзацам и их темам. Если вы работаете над темами абзацев, следуйте тем же правилам, которыми вы пользовались при работе над темами книги и глав. Если так изучить всю книгу, то получится исчерпывающий план-конспект книги, представленный главными темами её абзацев и глав. Занимаясь с обзором книги, вы получите больше вопросов, чем ответов, поскольку перед вами предстанет лишь общая картина. Изучая каждую главу более подробно, вы найдёте ответы на многие из этих вопросов.

8. При анализе следуйте законам композиции. В хорошо написанном тексте мысли организованы таким образом, чтобы ясно передать читателю то, что хочет донести автор, то есть писатель создаёт своё произведение таким образом, чтобы наиболее эффективно донести до нас смысл. Если мы сможем понять основную структуру написанного, мы сможем выделить те основные вопросы, на которые автор делает ударение. Один из способов понимания структуры написанного – это посмотреть на те законы композиции, по которым

построен текст. Законы композиции – это различные способы, с помощью которых автор организует свои мысли. Выделим самые главные.

Вступление или введение:

- изложение исходных сведений для того, чтобы подготовить читателя к тому, что последует дальше;
- включение предысторий или последующих событий, с помощью которых читатель готовится к пониманию последующего повествования.

Сравнение:

- сопоставление предметов или понятий для того, чтобы показать их сходство. Сравнение объединяет схожие между собой вещи;
- употребление похожих слов, которые имеют различные оттенки значения. Обычно используется слово «подобно», «как».

Контраст:

Контраст или противопоставление сравнивает предметы или понятия между собой, чтобы показать их различие. Контраст объединяет противоположности.

Повторение:

- неоднократное использование одного и того же слова или фразы, идей.

Развитие темы:

- это расширение конкретной темы на протяжении какой-либо части текста. Во многих случаях автор объясняет то, что он говорит или что-то добавляет к сказанному, разворачивая своё повествование.

От общего к частному (дедукция):

- движение от общего представления о предмете или действии к его особенностям.

От частного к общему (индукция):

- движение от частного к более общему понятию о предмете или действии.

Причинно-следственная связь:

- от причины к следствию
- от следствия к причине;

Пояснение:

- события с последующим пояснением.

Поворотный пункт:

- это такая перемена или поворот повествования, при котором элементы, находящиеся по разные стороны этого пункта, чем-то отличаются.

Радикация:

- это центральная или единственная точка, от которой исходят или на которую указывают все остальные истины.

Чередование:

– это чередующаяся последовательность не менее двух главных мыслей, субъектов или качеств.

Кульминация:

– это высшая точка повествования, к которой подводит развитие темы от меньшего к большему. Кульминация является результатом развития темы и наступает тот момент, когда это развитие достигает высшей точки своего накала.

Концовка:

– выражает запланированность следствия или причины. Используются слова «дабы», «чтобы», «для того, чтобы».

Вопрос:

– использование вопроса или какой-либо проблемы с последующим ответом.

Обобщение:

– это повторение главных пунктов повествования для того, чтобы подытожить или кратко подтвердить какие-то конкретные истины.

Ход работы (как использовать время индивидуального изучения):

- прочитай отрывок;
- представь, что не знаешь в тексте ничего.
- наблюдай факты (что говорит автор): используй цветные карандаши, чтобы выделить слова, фразы, связи, темы.
- представь себя на месте происходящего. Что ты видишь, слышишь, какие возникают эмоции, реакции?
- отметь все союзы логической связи;
- отметь все, что автор говорит о героях;
- отметь всё необычное и неожиданное в тексте.

Интерпретация (Что имеет в виду автор?):

- с помощью толкового словаря, энциклопедии найди определения слов, которые тебе непонятны;
- посмотри логические связи, которые бы ты нашёл в произведении, выбери из них главные;
- подумай, какое значение имеют эти связи? Что имел в виду автор? Почему он это отметил?
- сформулируй хорошие вопросы и возможные ответы: вернись к тому, что тебя заинтересовало и сформулируй свой вопрос; избегай туманных вопросов и абстрактных слов. Такие слова обычно являются свидетельством того, что над этим вопросом мало думали; продумай 2-3 возможных варианта ответов на свои вопросы, собери доказательства для каждого ответа; задай себе главный вопрос: «Что автор хотел донести своим читателям? Какая главная мысль этого фрагмента, произведения? Почему это важно?». Не забудь учесть отрывки до и

после изучаемого. Вырази главную мысль одним целостным предложением; подготовься защищать свою работу.

### Литература:

1. Артур Кей. *How to Study Your Bible/ Final draft 08/ 03/ 1996. Как изучать Библию.* – М., 1998.
2. Жигалова, М.П. *Индуктивное чтение произведения на уроках литературы в средней школе. В кн.: Методика преподавания русской литературы/ М.П.Жигалова.* – Брест: БрГУ им. А.С.Пушкина, 2008. – С. 33-46.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

1. Изучите рабочий лист для наблюдений и сделайте письменную работу по другому произведению.

### РАБОЧИЙ ЛИСТ ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЙ

Название главы ... повесть А.С.Пушкина «Пиковая дама».....  
Ключевой фрагмент.....Видение-сон Германна .....  
Текст фрагмента.....(см. ниже).....  
Отметки в цвете ключевых позиций.....  
Собственные читательские наблюдения над текстом.....  
Запись на полях читательских субъективных суждений (см. ниже).....

Покажем, как это делается на примере повести А.С.Пушкина «Пиковая дама». Ключевой эпизод повести, по мнению школьника, – «Видение-сон Германна». В графе таблицы (см. ниже) справа школьники пишут свои суждения. Это уже самостоятельная исследовательская работа. Приведём пример одной из таких творческих работ: *«Отрывок этот, по-моему, является ключевым в произведении «Пиковая дама». И не понять его – значит, не понять и основную тему и идею произведения. Бесспорно, эпизод «Видение Германна» загадочен. Загадочность эта проявляется уже даже в невозможности разобраться в том, спал ли Германн в этот момент и видел сон, или же это видения-галлюцинации? А может быть, призрак мёртвой (?) (покойной?) графини – плод уже большого воображения Германна? Наверное, лучше всё-таки сказать «мёртвой графини», так как душа умершей не познала ещё вечного покоя.*

Проснулся ли он? Была ли это явь или всё-таки сон?	Он <u>проснулся</u> уже ночью: <u>луна озаряла</u> его комнату. Он <u>взглянул</u> на часы.
Почему он не мог спокойно	было <u>без четверти три</u> . <u>Сон у него прошёл</u> .

<p>спать ночью? <b>Что</b> мучило его? <b>Что</b> перебивало сон? <b>Почему</b> мысли о старой графине не покидали его? <b>Почему</b>, проснувшись, он направил свой взор именно к окну? <b>Почему</b> он отошёл и не обратил на то никакого внимания? Может он чего-то опасался? <b>Кто</b> же мог навесить его без четверти три ночи? <b>Кому</b> принадлежала эта неизвестная походка? <b>Кто</b> она, женщина в белом платье? <b>Почему</b> Германн увидел в ней именно графиню?</p>	<p>он сел на кровать и <u>думал о похоронах старой графини.</u></p> <p><i>В это время кто-то с улицы взглянул к нему в окошко, – и тот час отошёл. Германн не обратил на то никакого внимания. Через минуту <u>услышал</u> он, что <u>отпирали дверь</u> в передней комнате. Германн <u>думал, что денщик</u> его, пьяный по своему обыкновению, возвращался с ночной прогулки. Но он <u>услышал</u> <u>незнакомую походку</u>: кто-то ходил, тихо шаркая туфлями. Дверь отворилась, вошла <u>женщина в белом платье.</u> Германн <u>принял её за свою старую кормилицу</u> и <u>удивился,</u> что могло привести её в такую пору. Но <u>белая женщина, скользя, очутилась вдруг перед ним,</u> – и Германн <u>узнал графиню!</u></i></p>
<p><b>Почему</b> она пришла к нему против своей воли? <b>Кто</b> велел ей исполнить его просьбу? <b>Почему</b> графиня открывает Германну тайну трёх карт? <b>Почему</b> графиня прощает Германну свою смерть? <b>Почему</b> заставляет его жениться на Лизавете? <b>Что</b> это – месть или желание сделать их счастливыми? <b>Выполнит ли</b> Германн эту просьбу? <b>Думает ли</b> Германн об условиях, которые поставила перед ним графиня после того, как, как узнал он заветную тайну? <b>Может ли</b> теперь Германн думать о чём-нибудь кроме фразы: «Тройка, семёрка, туз»? <b>В чём</b> магия этих слов?</p>	<p>– Я пришла <u>к тебе</u> против своей воли, – сказала она <u>твёрдым голосом,</u> – но <u>мне велено</u> исполнить твою просьбу. <u>Тройка, семёрка и туз выиграют</u> тебе сряду, – но с тем, чтобы ты в сутки более одной карты не ставил и чтоб во всю жизнь уже после не играл. <u>Прошаю тебе мою смерть,</u> с тем, чтоб ты женился на моей воспитаннице <u>Лизавете Ивановне...</u></p>

<p><b>Какие</b> чувства вызвало у Германа эта странная ночная встреча? <b>Заметил ли</b> Германн, как скрылась графиня? Он увидел, что кто-то опять поглядел в окошко. Может, это было прощание графини с ним?</p>	<p><i>С этим словом она тихо <u>повернулась</u>, <u>пошла к дверям и скрылась</u>, шаркая <u>туфлями</u>. <u>Германн слышал</u>, как <u>хлопнула дверь в сенях</u>, и <u>увидел, что кто-то опять поглядел к нему в окошко</u>.</i></p>
<p><b>Почему</b> Германн долго не мог опомниться? <b>Понял ли</b> он, что произошло сейчас в его комнате? <b>Осознал ли</b> он фантастичность происшедшего? <b>Зачем</b> Германн пытался добудиться денщика? <b>Почему</b> Германн проверил, заперта ли дверь в сени? <b>Может, он сомневался</b> в увиденном? <b>Почему</b> Германн записал своё видение?</p>	<p><i>Германн <u>долго не мог опомниться</u>. Он вышел в другую комнату. <u>Денщик его спал на полу</u>; Германн <u>насилу его добудился</u>. Денщик <u>был пьян по обыкновению</u>: от него <u>нельзя было добиться никакого толку</u>. Дверь в сени <u>была заперта</u>. Германн <u>возвратился</u> в свою комнату, <u>засветил свечку и записал своё видение(?)</u>.</i></p>

*А была ли вообще женщина в белом платье графиней?! Быть может, это видение было вызвано страстным желанием Германна узнать заветную тайну графини. Возможно, это не графиня, а подсознание Германна открыло перед ним эту загадку. Возможно, Германн бредил этой тайной, и сам на уровне подсознания, её разгадал. Именно оно и предстало перед ним в образе женщины в белом платье. А то, что он увидел в ней графиню, объясняется тем, что только она могла раскрыть ему эту тайну. Или тем, что она не могла оставить его в покое после такой смерти, и он это понимал. Но нельзя не согласиться и с тем, что видением этим руководили какие-то другие, неизвестные потусторонние силы: графиня сказала ведь, что ей «велено исполнить просьбу».*

*Ещё одна загадка кроется в символических словах: «Тройка, семёрка, туз». Эти числа издавна были известны своим магическим смыслом. И, тем не менее, тайна всей жизни Германна была перед ним открыта. Но какой ценой?! Нужна ли теперь ему такая жизнь? Поэтому можно сделать вывод, что А.С.Пушкин в повести «Пиковая дама» показал губительную власть денег на человека. Писатель проницательно угадал и порождаемые ими психологические драмы».*

## ЛЕКЦИИ № 8-9 ТИПЫ, ПУТИ И ПРИЁМЫ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

### Основные понятия:

1. **Аксиология** – теория ценностей, философско-эстетические представления о природе ценностей, их значении в жизни человека и общества.
2. **Архетип** – устойчивая модель человеческого воображения, проявляющаяся в мифологии на всех стадиях развития искусства.
3. **Вид анализа** – это рассмотрение художественного произведения как специфического рода литературы (анализ драматических, эпических, лирических произведений).
4. **Восприятие художественное** – понимание, постижение, усвоение, осмысление произведения как эстетической целостности; ценности, сопровождающиеся эстетическим переживанием; духовное присвоение смысла произведения читателем. Восприятие художественного текста – это общение с ним. Текст и реципиент идут друг другу навстречу, взаимообогащают друг друга.
5. **Виртуальный смысл произведения** – смысл произведения, возникающий благодаря встрече и взаимодействию жизненного опыта писателя, запечатлённого в художественном тексте, и неповторимого личного опыта читателя, позволяющего ему лично и неповторимо интерпретировать прочитанный текст. Термин выработан Х.Р. Яуссом в работе «История литературы как провокация литературоведения» (1970), термин рецептивной эстетики.
6. **Типология жанров** (ввёл в науку 70-х гг. 20в. английский учёный П. Харнади) (разделение искусства на виды, роды, жанры; жанрология) – разделение всех концепций жанра на четыре типа: 1) экспрессивные (по сходству авторских умонастроений); 2) прагматические (по сходству читательского восприятия); каждый жанр обладает своим «горизонтом ожидания», определяющим уровень и характер читательского восприятия; 3) структурные (по сходству в организации произведения); 4) миметические (по предмету подражания). Пример миметической концепции: аристотелевская: трагедия подражает лучшим людям, комедия – худшим, драма – обычным; или гегелевская: эпос отражает внешний мир, лирика – внутренний мир, драма – их взаимодействие.

7. **Тип анализа** художественного произведения – это концептуальное целостное его восприятие, осмысление его как художественного универсума, отражающего культурный код эпохи – культуроведческий анализ; психологию писателя, персонажа и читателя – психологический анализ; жизнь произведения в «большом» и «малом» времени – интертекстуальный анализ; особенности его функционирования и постижения читателем в определённом этносе – сравнительно-типологический анализ.

8. **Путь анализа** – это особая последовательность разбора художественного произведения.

9. **Приём анализа** – это определённый шаг в постижении художественного произведения как эстетического целого.

#### **План:**

1. Из истории вопроса восприятия и анализа произведений искусства слова в школе.
2. Подготовка учащихся к анализу литературного произведения в школе. Чтение и его виды.
3. Читательское восприятие и способы его выявления.
4. Интерпретация и анализ. Типы анализа художественных произведений в старших классах: культуроведческий, филологический, психологический, сравнительно-типологический.
5. Пути анализа художественного произведения в школе: «вслед за автором», «пообразный», «проблемный», «композиционный», «смешанный».
6. Приёмы анализа.

Давно замечено, что восприятие литературного произведения читателем-школьником – это сложный, и в то же время творческий процесс, опосредованный всем жизненным, читательским, эстетическим и эмоциональным опытом ученика.

Говоря о восприятии (то есть осмыслении – что понял читатель; и ощущении – что он почувствовал) художественного произведения, мы имеем в виду осознание произведения, постижение его, при этом различая первичное и вторичное, являющееся результатом анализа. Именно так толкуется термин «восприятие» в трудах многих методистов и психологов.

В работах О.Ю.Богдановой, В.В.Голубкова, Н.И.Кудряшёва, А.Н.Леонтьева, В.Г.Маранцмана, Н.Д.Молдавской, Т.Ф.Мупинской, О.И.Никифировой, Е.В.Перевозной, П.М.Якобсона и др. отмечается, что



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

Выделяют (например, В.В.Голубков), «несколько основных приёмов восприятия учеником прочитанного: выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном; сопоставление первоначальных впечатлений с теми, которые формируются в ходе анализа и на итоговых занятиях (анкеты, устные опросы); домашние задания опережающего характера; систематические наблюдения».

Известно, что восприятие является основой любого анализа, как школьного, так и литературоведческого, в противном случае этот анализ не будет иметь адресата. Психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М.Арнаудов, Р.Арихейм) обращают внимание на роль в восприятии положительной мотивации, потребности и интереса. Они считают, что целью этой деятельности, является создание адекватной картины окружающей человека действительности.

Восприятие произведения читателем-школьником и его изучение под руководством учителя связаны взаимозависимостью, потому так важно решить вопрос о концепции анализа на основе учёта специфики произведения, особенностей восприятия.

Многочисленные исследования и наблюдения за деятельностью учащихся позволяют сделать вывод о своеобразии восприятия литературы учащимися различного возраста. И это обязательно следует учитывать в ходе работы над изучением художественного произведения на разных ступенях обучения.

Так, школьник младшего возраста интересуется больше яркими эпизодами в произведении, а суждения о поступках героев художественного произведения бывают категоричными и иногда односторонними, но всегда эмоционально окрашенными.

Средний школьный возраст отличается вниманием к человеку как носителю определённых свойств личности, и «от включения в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию». Появляется интерес к формированию характера личности, мотивов поведения человека. Но подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, так как здесь преобладает наивно-реалистическое восприятие произведения и его героев.

Старшеклассники проявляют интерес к внутреннему миру героев, стремятся познать и творческое мировидение писателя. Они пытаются

систематизировать свои впечатления от прочитанного, понять его как эстетическое целое.

Следует заметить, что психологи отмечают не только возрастные, но и индивидуальные особенности учащихся при восприятии художественного образа. Они выделяют три основных типа восприятия: восприятие с преобладанием наглядных и образных средств; с преобладанием словесных и логических; смешанный тип восприятия.

Исследование ученического восприятия, как отмечают Н.О.Корст, В.Я.Стоюнин, В.И.Водовозов, М.А.Рыбникова, В.В.Голубков, А.И.Ревякин, имеет главной целью совершенствование школьного анализа литературного произведения. Выявив читательское восприятие, на которое можно опираться в анализе, выявив «отклонения» читателя от авторской позиции, учитель определяет содержание и последовательность изучения литературного произведения в школе.

Известно, что после выявления восприятия основными этапами изучения литературного произведения являются чтение и анализ.

Чтение по преимуществу, субъективирует литературный текст, с помощью художественных переживаний переносит образы и ситуации произведения в план личных ассоциаций. Это неоднократно подчёркивалось Н.Кудряшовым, Е.Квятковским, Т. Браже и др.

Выделяют в современной методике следующие виды чтения: классное и домашнее; первичное и вторичное; свободное и целенаправленное, пассивное и активное; индуктивное и дедуктивное. В каких бы формах оно ни проходило, учителю оно необходимо, чтобы вызвать интерес и определить направление анализа, выбрать концепцию анализа, тип, вид, основной путь разбора, приёмы изучения художественного произведения и стиля писателя.

Анализ направлен на то, чтобы на основе сопоставления субъективированных восприятий и логики художественного произведения подняться к более объективному представлению об авторской мысли. И если чтение – это индивидуальное общение читателя и писателя, то анализ в школе, в большинстве своём, – деятельность коллективная. Он должен быть ориентирован на развитие разных сторон деятельности читателя и способствовать переходу каждого ученика на более высокий уровень. Поэтому роль анализа в движении ученика по ступеням литературного развития чрезвычайно велика. Анализ, в сущности, и контролирует, и развивает разные стороны деятельности читателя. Для этого в пределах одной литературной темы ученик должен получать задания, обращённые и к читательским эмоциям, и к понятийному осознанию текста, и к работе воображения, и к эстетическому взгляду на художественную форму.

Чтобы анализ литературного произведения максимально приблизить к потребностям учащихся, нужно особое внимание обратить не только на читательское восприятие, но и способы его выявления.

Читательское восприятие, как мы уже отмечали, – это осмысление и ощущение, которые учащиеся испытывают при чтении. Процесс этот аналитико-синтетический и включает не только запоминание фабулы, героев и их поступков, чувств, но и предусматривает способность понять авторскую позицию, авторский идеал, выявить эмоциональные отношения к прочитанному. Восприятие художественного произведения – это в первую очередь оценки и суждения.

Способы выявления читательского восприятия могут быть разнообразны и зависят от возраста учеников и литературного рода произведения.

Так, при изучении лирических произведений, восприятие лирики естественнее откроется в беседе, как форме выяснения читательских реакций; при самостоятельном чтении стихотворения вслух; при оценке чтения лирики мастерами художественного слова. Всё это позволяет определить задачи анализа литературного произведения.

Когда изучается большое эпическое произведение, приходится прибегать к таким способам, как: беседа; составление вопросника (выполняется учащимися дома). Последовательность вопросов здесь имеет немаловажное значение, потому что от общего впечатления мы ведём учеников к погружению в содержание и смысл романа, просим обдумать элементы его формы, и только в конце предлагаем творческую работу, в которой должна проявиться деятельность читательского воображения. Важным способом выявления читательского восприятия является и письменная работа по первым впечатлениям; устная беседа по письменной работе; создание проблемной ситуации на материале разнообразных трактовок текста: критических, театральных, живописных и т.д.; чтение контрастных эпизодов произведения; введение и обсуждение внетекстового материала.

При выявлении читательского восприятия драматического произведения, важно обратить внимание на такие способы, как: беседа, выразительное и комментированное чтение; устное словесное рисование. В целом же, есть способы, которые носят универсальный характер и могут быть использованы независимо от рода изучаемого произведения – беседа, анкетирование, иллюстрирование и сочинение по первым впечатлениям. Выявив читательское восприятие, можно приступать и к анализу.

В основе школьного анализа произведения всегда лежит литературоведческая концепция, способ постижения которой – авторская позиция и знание «жизненной биографии» произведения.

И потому анализ художественного произведения как мужжкультурного универсума, всегда требуют целостного, концептуального подхода, то есть постижения читателем и культурного кода эпохи, и психологии человека, и его философии жизни, обучения коммуникации в мультикультурном пространстве, а также выделения общечеловеческого и национально-особенного.

Поэтому есть смысл говорить о типах анализа художественных произведений. При таком подходе к разбору художественного произведения сначала определяется концепция анализа, то есть его тип (культуроведческий, психологический, интертекстуальный, сравнительно-типологический, филологический), затем вид анализа (текстуальный, выборочно-направленный, обзорный) и только потом путь и приёмы анализа.

Поэтому важно, чтобы типы анализа гармонично дополняли друг друга и были эффективно использованы в школьной практике. Каждый тип анализа имеет определённые приёмы, пользуясь которыми учащиеся будут учиться постижению мира, ибо художественное произведение всегда даёт читателю наглядную, образную картину мира, несёт в себе элемент эстетического наслаждения, нравственного урока, наконец, ту духовную радость, испытать которую так важно каждому. Отсюда – первостепенное внимание теперь уже к вторичному выявлению читательского восприятия, к его углублению в процессе анализа художественных произведений, а от него и к целостному изучению литературы, включающему и индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и «движение» произведения во времени. И здесь важно углублять связи между восприятием произведения, его анализом, интерпретацией и самостоятельной деятельностью учащихся, так как всё это развивает культуру речи, особенно коммуникативные способности, формирует у школьников культуру общения, культуру чувств. Справедливо замечено (А.С. Бушмин), что «художественное освоение действительности является элементом духовной культуры общества». При этом художественное своеобразие мира (М.С.Каган), включает в себя единство четырёх видов деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной. В соответствии с одной из продуктивных концепций современной гуманитарной науки, между творцом произведения искусства и читателем, зрителем, слушателем – нет непроходимой грани (В.С.Соколов, Б.С. Мейлах, А.Н. Леонтьев, М. Арнаудов). Заметим, что работах А.А.Леонтьева искусство характеризуется как «художественное производство» и как «художественное познание», что приводит ещё раз к выводу, что искусство является одной из форм общения, когда читатель участвует в этом общении как сотворец, реципиент, как личность, реализующая через элементы художественного общения систему отношений к действительности.

Психологическая наука (особенно взгляды С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, П. П. Блонского, А.Н.Леонтьева, А.А. Леонтьева) многоаспектно исследовала проблему восприятия и анализа. Так Рубинштейн С.Л. дал глубокий анализ мыслительных процессов индивида. Он убеждён, что «есть некоторые основания – теоретические и эмпирические – принять в качестве предварительной гипотезы для дальнейших исследований, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои социальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа, (а значит, и синтеза), и генерализации – особенно генерализации отношений». Много внимания воображению и эмоциям придавал в своих трудах Л.С.Выготский. Он пишет о «загадочном» отличии художественного чувства от обычного, о том, что эмоции искусства – это умные эмоции, разрешающиеся преимущественно в образах фантазии.

Вопросам теории установки, формировании личности ученика, искусству общения, лично-ориентированному обучению придавали большое значение И.С.Кон, А.В.Мудрик, И.С.Якиманская и др.

Поскольку проблема чтения и анализа, формирования читателя, его духовного мира продолжает быть едва ли не самой актуальной научной проблемой в методической науке, мы рассмотрим вопрос типологии анализа художественного произведения, обеспечивающего целостность его восприятия, интерпретации, понимания поэтики писателя и, что самое важное, понимания художественного произведения как эстетической системы<sup>64</sup>.

Типологии анализа опирается на методологические ***принципы системности, избирательности и меры анализа.*** Принцип ***системности***, обуславливаемый соответствием метода предмету, сводится к тому, что все составляющие предложенной типологии – филологический, психологический, культуроведческий, интертекстуальный, сравнительно-типологический анализы – включены в систему литературного образования учащихся старших классов, ибо при рассмотрении художественных произведений используются все типы анализа. Каждый из предложенных типов анализа действует во взаимосвязи друг с другом, и все они действуют в рамках единого, целостного, текстуального анализа. Взаимодействие создаёт условия для достаточно полного знакомства учащихся с художественным произведением как межкультурным универсумом, а также в целом с творчеством конкретного писателя при изучении монографической темы и с творчеством большого числа авторов при изучении обзорной темы.

---

<sup>64</sup> Подробно об истории вопроса читайте в монографии Жигаловой, М.П. Типология анализа произведений русской литературы. / М.П. Жигалова. – Брест, 2004. – 299с. – С. 47-57.

Взаимодействие различных типов анализа в рамках обзорной темы позволяет познакомить школьников со значительным числом произведений разных писателей и способствует созданию широкого представления о литературном процессе определённого периода. Это выдвигает важное требование согласованности использования типов анализа в учебном процессе, то есть их взаимозависимости и взаимообусловленности. Они проявляются, прежде всего, в самом наборе типов анализа в зависимости от темы и идейно-художественного содержания произведения.

Взаимозависимость и взаимообусловленность проявляются и в количественном соотношении типов, используемых в рамках одной темы. Так, если в рамках монографической темы, когда одно произведение изучаются текстуально и на его анализ отводится 3-4 урока, могут использоваться на каждом уроке разные типы анализа, то при изучении обзорных тем – лишь элементы разных типов анализа.

Таким образом, использование определённого типа анализа при рассмотрении одного произведения обычно обуславливает использование иных типов при изучении других произведений.

Избирательность анализа художественного произведения проявляется в его выборочном характере. Проблема избирательности ставится в связи с необходимостью определить объём знаний учащихся по литературе в целом и по конкретному изучаемому произведению, с поиском наиболее целесообразных типов анализа, с выбором путей изучения, наиболее отвечающих специфике каждого типа.

Мера анализа раскрывается через понятия развёрнутости и глубины. Мера анализа предполагает широту охвата изучаемого материала и степень углубления в текст, то есть погружения в произведение. А.С. Бушмин, рассматривая проблемы аналитического исследования произведения, отмечал, что всё можно измерять, но не всё измеряемое можно выразить числом, так, например, качественные явления нельзя измерить количественной мерой. Это объясняется тем, что степень развёрнутости и глубины анализа как методические понятия не обладают способностью математического измерения. Они всегда будут приблизительными, хотя сами термины «развёрнутость» и «глубина» включают в свою семантику пространственный признак. Стремление к максимально возможной глубине постижения учащимися идейно-художественного богатства произведения ограничено временными рамками учебного процесса, возрастными возможностями и интересами учащихся, а также объёмом изучаемого произведения.

В основе методического понятия «развёрнутость анализа» лежит степень широты охвата при анализе внутритекстовых элементов – проблем, тем,

стилевых признаков и т.д. – и его разноаспектных контекстуальных связей. Глубина, определяющаяся степенью погружения в текст, обуславливает степень эмоционально-чувственного и интеллектуального познания произведения учащимися.

Глубина изучения как методический термин в настоящее время признаётся как критерий анализа. Так, Т.Ф. Курдюмова в качестве одного из вариантов изучения произведения называет глубокое изучение и далее пишет о возможности выбора учителем степени глубины и детальности знакомства с произведением.

Поэтому в современной методике М.П.Жигалова выделяет следующие типы анализа: филологический, культуроведческий, психологический, интертекстуальный, сравнительно-типологический, которые помогают рассматривать художественное произведение как межкультурный универсум, как культурный код эпохи, как способ постижения психологии человека (героя, писателя, читателя), а также как интертекст, всегда опирающийся на претексты.

Таким образом, типология анализа рассматривается сегодня нами и как *классификация* типов анализа, то есть, как нечто целое, способствующее глубокому постижению «внутреннего мира» художественного произведения, который имеет свои собственные измерения и собственный смысл, и как *система*, представляющая единство действующих во взаимной связи типов, объединённых общими задачами литературного образования. И здесь важно донести до учащихся мысль, что «внутренний мир произведения зависит от реальности, отражает мир действительности, но то преобразование этого мира, которое допускает художественное произведение, имеет целостный и целесообразный характер. Оно связано с идеей произведения, с теми задачами, которые художник перед собой ставит. Мир художественного произведения – результат и верного отображения, и активного преобразования действительности».

Каждый тип анализа имеет свои *приёмы*.

Так психологический анализ имеет приёмы, связанные с постижением психологии писателя, персонажа и читателя. Это такие *приёмы, как: составление психологического комментария читателя, написание психологического досье персонажа, составление цветового спектра чувств героя, составление словаря описаний голосов, жестов, мимики, взглядов персонажа, составление партитуры переживаний героя*<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> О том, как данные приёмы «работают» на уроке смотри в книге Жигаловой М.П. Русская литература XX века в старших классах. – Мн., Аверсэв, 2003. – С. 48-82.

Культуроведческий имеет приёмы, связанные с постижением поликультурного пространства художественного произведения: *нахождение в произведении элементов культуры и читательская их интерпретация, этнографический и этнокультурный комментарий, сопоставление элементов разных культур, представленных в художественном произведении.*

Интертекстуальный анализ имеет приёмы, связанные с жизнью художественного произведения в «большом» и «малом времени». Это *нахождение в произведении интертекста, представленного в виде аллюзий, реминисценций, адаптаций, и сопоставление их с первоисточниками, сопряжение интертекста и основной идеи произведения.*

Филологический анализ предполагает использование приёмов, связанных с *постижением дотекстовой фоновой информации, сильных позиций произведения, темы и идеи, проблематики и системы образов, подтекста произведения и т.д.*

В традиционной методике выделяется и *виды* анализа. Есть несколько видов анализа: текстуальный, выборочно-направленный и обзорный.

Школьный анализ избирателен по материалу, вовлечённому в разбор. Далеко не всегда возможно и необходимо использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Построение школьного анализа опирается на сложившиеся в методической науке и школьной практике *пути* изучения литературного произведения.

Путь анализа, как утверждает Рез З.Я., – это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. В традиционной методике выделяются следующие пути анализа: *«вслед за автором»* (или целостный); *«по образам»*, *«проблемный»*. В практической деятельности выделяют ещё *«композиционный»* и *«смешанный»* пути анализа, в ходе последнего рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы и проблемы. Каждый из них обладает определёнными свойствами, которые влияют на сферу его применения. Учитель должен знать, когда, зачем он избирает такой путь анализа. Однако чтобы так вести анализ, целесообразно осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции. И потому выбор пути анализа литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровне развития учеников, характером их читательского восприятия.



Разбор «вслед за автором». В основе данного пути анализа лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава. В чём его достоинства? Естественность порядка разбора, повторяющегося на более сложной основе процесса чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при сопереживании, рассмотрение произведения во взаимосвязи и взаимодействии формы и содержания – таковы достоинства этого пути анализа. Практическое удобство этого пути, объясняющегося тем, что учащиеся могут знакомиться с отдельными частями постепенно, обращившись иногда ограниченностью анализа. Часто он «замыкается» на эпизоде, поэтому не всегда удаётся прояснить связи со всем произведением. Нет и общей концепции, обобщённости в анализе. Поэтому появляется опасность превращения анализа в сплошное комментированное чтение. Учитывая эти обстоятельства, полезно определить условия наиболее эффективного применения анализа «вслед за автором». М.А. Рыбникова наметила следующие шаги анализа «вслед за автором»: от поступка героя – к характеру, от события – к смыслу. Данный путь анализа особенно приемлем в 5-8 классах, так как читательское восприятие младших подростков обладает качеством частичности восприятия. Но он эффективен и в старших классах.

Самый привычный путь разбора произведения в школе – «образный», то есть анализ образов-персонажей, пейзажей, символов и т. д. Важно уметь анализировать характер литературного героя, а значит, знать и методику анализа литературного образа (образа-персонажа, вещи, пейзажа, символа и др.). Ниже предлагаем примерную схему:

№пп		Характеристика-анализ
1.	<b>образ-персонаж</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дать полную характеристику действующего лица: описать портрет, рассказать биографию, охарактеризовать поведение, раскрыть взгляды и убеждения (мировоззрение), разобраться в мироощущении (настроение, «диалектика души»).</li> <li>2. Понять структуру образа: выяснить, какими средствами художник раскрывает характер, какие сцены и части текста особенно важны для характеристики, определить их идейно-художественную роль, указать наиболее выразительные художественные детали. Отметить средства экспрессии: взгляд, мимика, жесты, голос персонажа.</li> <li>3. Определить взаимосвязь главных героев произведения, показать, в каком окружении изображаются герои (обстановка, природа), какое значение для раскрытия характера они имеют.</li> <li>4. Обратить внимание на речь героя. Какие языковые средства использованы художником слова. С какой целью?</li> <li>5. Разобраться в художественной выразительности образа:</li> </ol>

		<p>насколько живо воспринимается он читателем, вызывает ли конкретные представления о людях соответствующего времени, возбуждает ли мысль читателя, его эмоции; какими способами эта выразительность достигнута.</p> <p>6. Раскрыть смысл образа–персонажа – его историческую обусловленность, идейную направленность и общественную действительность; осознать, какой человеческий характер изобразил художник, что в нём типичного и для какой общественной группы, среды и эпохи, какое значение этот образ имел для своей эпохи, и какое имеет в настоящее время.</p>
2.	<b>образ-пейзаж</b>	<p>1. Определить, какие чувства и мысли рождают картины природы в душе читателя?</p> <p>2. Как они связаны с основной проблемой произведения?</p> <p>3. Посредством каких приёмов автор выражает свои чувства и мысли?</p> <p>4. Какие средства выразительности (эпитеты, олицетворения, метафоры, сравнения и др.), используются для создания образа-пейзажа.</p> <p>5. Как картины природы помогают понять характеры героев и идейно-художественное содержание произведения?</p>
3.	<b>образ-вещь</b>	<p>1. Как вещь отражает характер тех персонажей, кому она принадлежит?</p> <p>2. На какие черты характера образа-персонажа или лирического героя вещь указывает?</p> <p>3. Как помогает понять быт эпохи?</p> <p>4. В чём образ-вещь дополняет характер образа-персонажа?</p> <p>5. Как образ-вещь влияет на постижение читателем идейно-художественного содержания произведения?</p> <p>6. Какие средства выразительности использует автор для создания образа-вещи?</p>
4.	<b>образ-символ</b>	<p>1. Какими языковыми средствами создаётся символический образ?</p> <p>2. О чём «говорит» образ-символ? На что указывает?</p> <p>4. Каков обобщающий характер образа-символа в данном произведении?</p> <p>5. Как символический образ раскрывает идейно-художественное содержание произведения?</p>

Как видим, в центре внимания при пообразном анализе художественного произведения – разные аспекты образной системы произведения, которые помогают создать полную картину его идейно-художественного содержания.

Проблемный путь анализа предполагает проблемный *вопрос* – проблемную *ситуацию* – проблемный *творческий поиск* истины. Здесь

внимание школьников концентрируется на морально-философских и социально-нравственных проблемах, которые определяют идейно-художественную специфику произведения. Этот путь анализа поможет формировать творческую самостоятельность школьников, развивать аналитические и синтетические способности.

Проблема путей анализа тесно связана не только с проблемой восприятия, но и *интерпретацией* художественного произведения, то есть герменевтикой.

Проблема интерпретации имеет свою историю и специфику<sup>66</sup>. Современная герменевтика выделяет три этапа интерпретации текста: *понимание, экспликация, применение*. Остановимся на каждом из них.

*Понимание* – постижение смысла текста в связи с субъективным опытом жизни личности. В основе интерпретации чаще всего лежит воображение, перевоплощение и интуиция. Но понимание – это и психологическая реконструкция духовного мира личности автора текста. Если этот мир принадлежит к прошлому, то понимание переносит его в настоящее. Понимание духовного мира человека происходит через истолкование его мыслей, проявившихся в его речи, жестах, мимике, поступках. Особенно полно постигается духовный мир человека, если он выражен в произведении искусства. Внутренняя жизнь автора раскрывается через интерпретацию его произведений. Герменевтика постигает смысл текста с помощью психологии, которая позволяет осознать целостность духовной жизни, выступающей как замкнутый, непроницаемый мир. С этим связана основная трудность понимания: как сделать предметом понимания чувственно данное чужой индивидуальной жизни? У каждого человека есть свой неповторимый жизненный опыт, обуславливающий понимание. Различие индивидуальных контекстов порождает различие интерпретации текста различными людьми. Однако это различие не разрушает общение людей, так как многообразие форм понимания не исключает их единства, определяемого единством мира, языка общения и культурных традиций. Помимо различий существуют и сходства, объединяющие людей одной единством исторической эпохи. Близость мира автора и реципиента обуславливает лучшее понимание произведения.

*Комментарий* литературной критики сближает автора и реципиента, происходит диалог читателя с писателем.

---

<sup>66</sup> Более подробно об истории герменевтики читайте в монографии Жигаловой, М.П. *Интерпретация и анализ в литературе: теория и методика.* /М.П.Жигалова. – Брест, 2008. – 225с. – С.10-24.

*Экспликация* – выражение понятого смысла средствами языка описания. Цель экспликации – перенос смысла из чужого мира в собственный мир. Развитие каждого тезиса можно осуществлять при помощи деления утверждения на более мелкие части и объяснением их по отдельности.

*Применение* – обогащение социального опыта личности, благодаря чему достигается сочетание рассудочного и интуитивного начал в постижении читателем литературного произведения.

Рассудочное начало – *анализ* – рассматривает произведение как непроницаемую для прямого восприятия, закрытую материальной формой, замкнутую в ней целостность, в которую можно проникнуть лишь путём аналитических (рассекающих, члениющих) процедур.

Для *интерпретации* же произведение прозрачно, и скрытый в нем подвижный, но непреходящий в своём значении смысл определяет его целостность. Последний момент субъективистски отбрасывают многие западные теоретики герменевтики. Так, П. Риккер (Франция) и Г. Гадамер (Германия) единственно возможным путём интерпретации художественного текста считают *собственное сознание реципиента* и полагают, что не может быть никакой методики постижения смысла произведения. При ориентации на такие субъективистские установки акт интерпретации рискует оказаться не только интуитивным, но и иррациональным.

Большинство учёных (Домашнев А.И., Гуренко Е.О., Зись А.Я.), тем не менее, считают, что герменевтика, как учение об интерпретации текста, представляет собой совокупность правил, способствующих пониманию и истолкованию текста. И хотя методика герменевтики находится сегодня ещё в стадии становления, но уже сейчас можно назвать важнейшие операции, с помощью которых осуществляется интерпретация художественного текста (по Кузнецову В.Г.). Это:

1. Постижение критиком («я») текста («другое») через «третье» (например, через сопоставление с культурной традицией, с действительностью). В процессе понимания должен присутствовать «третий элемент»: первый элемент – «я» (личность читателя); второй – авторский текст; третий элемент, посредством которого осуществляется понимание, в разных школах интерпретации различная *социальная действительность*, породившая текст, *аналогичные художественные тексты*, другие *факторы культуры*, *личность автора*, *психология автора* и его персонажей.

2. «Вживание» – *сопереживающее проникновение в текст*.

3. Идентификация. *Духовное постижение художественного текста в форме идентификации* (реципиент сопоставляет художественные образы со своей личностью и своим эстетическим опытом). «Примеривание» героев произведения на свою личность, «перенос», сопоставление с собой, понимание других через себя, через своё «я». Распирение духовного горизонта реципиента, контекста (действительность, культура, личный опыт), в котором воспринимается произведение. Выделяются основные типы идентификации:

- *ассоциативный* – сопоставление себя с героем произведения как персонажем, участвующим в игровом действии, происходящем в воображаемом мире;
- *адмиративный* – сопоставление себя с несоизмеримо лучшим или худшим героем, воплощающим идеал или противоположность идеалу;
- *симпатетический* – сопоставление себя с будничным героем, в своей обыденности соизмеримым с реципиентом;
- *катарсический* – сострадательное сопоставление себя с трагическим героем;
- *иронический* – критическое отношение к антигерою.

4. Преодоление герменевтического круга, который заключается в диалектике частей и целого: то есть, всякое понимание начинается с предпонимания; части рассматриваются во взаимосвязи и взаимодействии.

5. Сочетание целого и частного. Для понимания важно уметь расшифровать не только каждую семиотическую единицу текста (каждое слово в тексте), но и знать грамматические принципы их сопряжения, знать контекст всей фразы, воспринимая её в контексте культуры. Только в рамках целого раскрывается значение каждого смыслообразующего элемента речи.

Герменевтика имеет сегодня несомненные достоинства в практике анализа художественного текста. Это:

- ориентация на системный характер понимания художественных текстов как элементов культуры;
- систематизация приёмов и принципов понимания психологии героев, основной идеи произведения;
- осваивание инонациональной культуры и осуществление перевода как герменевтической операции;
- постановка вопроса перед читателем-школьником о том, что следует видеть за текстом: авторскую личность? Вопросы современной эпохи? реальность исторической эпохи, породившей произведение? культурную традицию?

- методология интерпретации;
- ориентация на выявление конкретно-исторического содержания культуры;
- направление читателя-школьника на целостный, концептуально-философский подход к произведению;
- способность применения текста в современной культурной жизни.

Таким образом, рациональное зерно в опыте герменевтики весьма существенно для современной художественной критики и школьной практики, потому что это философское учение об интерпретации, во-первых, выдвигает проблему осмысления художественного текста. Во-вторых, то, что при анализе художественного текста всегда надо видеть за произведением авторскую личность, рассматривать вопросы современной эпохи, или реальность исторической эпохи, породившей данное произведение, или культурную традицию. В-третьих, герменевтика даёт методические инструменты интерпретации. В-четвёртых, ориентирует на выявление конкретно-исторического содержания культуры и на целостный, концептуально-философский, неэмпирический подход к анализу произведения.

Подытоживая сказанное, можно сделать вывод, что герменевтика как учение о понимании смысла высказывания, является методологической основой любого гуманитарного знания. Она – инструмент общения и взаимообогащения культур, в связи с чем, её значение неопределимо в системе литературного образования в поликультурном пространстве национальной школы, основанной на диалоге культур. Герменевтика – это не только способы восприятия и понимания чужого слова, но и оценки его – то есть, это и анализ художественного произведения.

Однако заметим, что в традиционной методике отмечалось, что особенно значительно сказывается зависимость анализа художественного произведения в школе от литературного рода, к которому оно принадлежит. Лирическое произведение требует иных приёмов, чем эпическое и драматическое. И, тем не менее, важно понять, что школьный анализ связан с художественным творчеством, а школьное изучение литературы опирается на природу искусства, что читательское восприятие наполняет школьный разбор произведения элементами сотворчества, образности, эмоциональности. И единство субъективных и объективных начал анализа, его творческий характер в значительной степени обеспечиваются сочетанием различных приёмов работы над произведением.

Традиционная методика<sup>67</sup> выделяет следующие приёмы анализа литературного произведения в школе: *приёмы*, направленные на *постижение учащимися авторской позиции* в литературном произведении; и *приёмы активизации творчества читателя*.

1. *Приёмы постижения авторской позиции* (литературоведческие) помогают осознать авторскую мысль, структуру произведения (составление плана, например), другие приёмы усиливают интерес к произведению, выводя обсуждение за рамки текста (сравнение вариантов, сопоставление с реальной основой и др.). Приёмы постижения авторской позиции опираются на достижения литературоведения. И это естественно, так как в основе школьного преподавания литературы лежат общие принципы научного анализа, сложившиеся в литературоведении. Поэтому главное назначение *приёмов литературоведческого анализа* – освоение текста, его композиции, стиля писателя; приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Рассмотрим эти *приёмы*.

Так, *составление плана* помогает понять композицию, уяснить внутритекстовые связи;

*сопоставление* частей и различных элементов текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста, которые помогают освоению композиции, усваиванию общей структуры произведения;

*сопоставление* художественного произведения с его реальной основой, героя – с прототипом восстанавливает реальную действительность и в то же время отражает художественный вымысел;

*сопоставление* разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения;

*сопоставление* данного произведения с другими произведениями писателя. Этот приём анализа может быть применён в разных целях. Иногда он способен раскрыть общие основы мировоззрения писателя, его художественного метода;

*сравнение произведений разных писателей* или отдельных элементов художественного произведения (пейзажа, портрета и т.д.). В средних классах такой приём используется, чтобы подчеркнуть общность нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия. В старших классах сопоставляются не только герои, но и, как говорил Г. А. Гуковский, «типы сознания» писателей.

---

<sup>67</sup> Методика преподавания литературы/ Под ред. проф. З.Я.Рез – М.: Просвещение, 1985. – С. 160-177.

*Сравнение вариантов перевода с черновиком* усиливает интерес к тексту; *наблюдение над стилем писателя*, который проясняет авторскую концепцию и отношение к изображаемому. В старших классах работа над стилем усложняется до осознания художественной манеры писателя в целом, сопоставления стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием; *комментированное чтение; монтаж; исторический, бытовой, этнографический, общекультурный, или комментарий литературного типа*, который восстанавливает в глазах учеников реальную действительность, изображённую художником, тем самым проясняет в ходе анализа намерения писателя;

2. Приёмы *активизации сотворчества читателя*: выразительное чтение; рассказывание (логический последовательный пересказ; выборочный рассказ о впечатлениях от произведения; творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов (от автора, от самого себя, от имени действующего лица и т.д.); *рассказывание* помогает заново пережить и освоить события художественного произведения;

*выборочный рассказ* о впечатлениях от произведения повышает активность и творческое осознание фактов;

*творческое рассказывание* произведения от лица автора, от имени действующего лица, от самого себя развивает креативность и творческое воображение, помогает увидеть события и характеры как бы изнутри;

*устное словесное рисование* способствует детализации видения картин, углублению субъективного начала анализа;

составление *кадроплана и киносценария*<sup>68</sup> обогащает и углубляет изучение литературных явлений, учит понимать язык кино, неповторимость и уникальность каждого вида искусства;

*инсценирование* обостряет внимание к художественному тексту, позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников, побуждает к творческому «претворению» литературных образов, пробуждает воображение и сопереживание;

*сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства* позволяет наметить связи, взаимовлияния разных видов искусства, их взаимодействие, обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представление об

---

<sup>68</sup> О том, как используется данный приём на уроке, читайте в статье М.П. Жигаловой. Чувство ответственности // Русский язык и литература, №2,1998.



искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства ученика.

Таким образом, приёмы анализа литературного произведения в школе имеют разнообразные функции. Деление приёмов на две группы, как всякая классификация, конечно, условно. Мы убеждены, что один и тот же приём может быть использован, как для усиления субъективной стороны анализа, так и для прояснения объективного смысла произведения.

Таким образом, мотивированный выбор типов, видов, путей и приёмов анализа создаёт основу для соединения школьного разбора произведения с элементами литературоведческого анализа, с читательским восприятием и интерпретацией. Такой подход способствует глубокому постижению читателем не только авторской мысли писателя и деталей сюжетно-образной и идейно-эстетической системы произведения, но и пониманию его как межкультурного универсума, направленного на постижение, осмысление и обогащение читателем своего жизненного опыта, а также опыта культур и цивилизаций, трансформируемого художественным произведением.

#### **Литература:**

1. *Барт, Р. Семиотика. / Р. Барт. – М.: Изд.гр. «Прогресс», «Универс», 1994. – 421с.*
2. *Жигалова, М.П. Монография. Типология анализа произведений русской литературы./М.П. Жигалова. – Брест, 2004. – 399с.*
3. *Жигалова, М.П. Психологический анализ. В кн.: Русская литература в старших классах. /М.П. Жигалова. – Мн.: Изд. «Аверсэв», 2003.*
4. *Жигалова, М.П. Биографический анализ на уроках литературы в старших классах. В кн.: В мире литературы/ Сборник научных трудов. Вып.4.–/М.П. Жигалова. – Брест, БрГУ, 2004. – С. 141-159.*
5. *Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман.// Диалог. Карнавал. Хронотоп./Ю. Кристева. – М., 1923, № 4.*
6. *Кристева, Ю. Дискурс любви // Танатография Эроса. / Ю.Кристева. – СПб.: Мифрил, 1994.*
7. *Кристева, Ю. От одной идентичности к другой // От Я к Другому. Сб. переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога./Ю.Кристева. – Мн.: Менск, 1997. – 385с.*
8. *Перевозная, Е.В. Педагогическая деятельность учителя литературы: содержание и структура// Русский язык и литература, № 2.– Мн., 2010.– С.10-16.*

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

1. Познакомьтесь с фрагментами анализа художественных произведений, данных в книге Жигаловой М.П.,<sup>69</sup> определите типы и приёмы анализа.
2. Прочитайте вариант анализа стихотворения «Германия» (1939) и подготовьте выступление «Германия в судьбе М. Цветаевой?»<sup>70</sup>

### **Анализ стихотворения «Германии» (1939)**

*Есть в жизни такие этапы, когда именно поэзия с её яркостью и силой переживания является главным показателем настроений эпохи. Как правило, это свойственно бурным историческим периодам, временам общественных потрясений, войн, экстремальных ситуаций.*

*Именно такому периоду и посвящено стихотворение М.Цветаевой «Германии». Время написания стихотворения было самым тяжёлым и в жизни поэтессы. Ностальгия, духовная изоляция, неопределённость положения, желание уехать в Россию, чувство обречённости – вот составляющие трагедии её жизни. М.Цветаева была всегда вне политики, но всегда осуждала насилие, жестокость, войну, которые несут человечеству горе и разочарования.*

*Стихотворение написано в 1939 году, когда фашистская Германия во главе с Гитлером решила завоевать мир. В результате соглашения, заключённого в сентябре 1938 года в Мюнхене между Германией, Италией, Англией и Францией, Чехословакия была оккупирована и разделена на три части Словакию, Моравию, Богемию. И потому отношение Марины к Германии как к прародине своих предков теперь уже не такое восторженное, как это было в первые годы её знакомства со страной в 1914. В это тяжёлое для Чехословакии время М. Цветаева верила в помощь России.*

*Уже само название стихотворения «Германии» указывает на то, что поэтесса вновь обращается к стране, судьба которой ей безразлична. Она акцентирует внимание на том, что происходящее не к лицу Германии (Германия! / Безумие, / Безумие / Творишь!).*

---

<sup>69</sup> Жигалова М.П. Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG. Германия, 2011. – 305с.

<sup>70</sup> О восприятии М.Цветаевой Германии в 1910 году читайте в уч. пос. Жигаловой М.П. Немецкие страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов XX века в мультикультурном образовательном пространстве. – Editura Tehnopress, Яссы, Румыния, 2010. – С. 26-31.

Тема стихотворения – осуждение всякого насилия, предостережение от безумной мании величия. Основная мысль – ненависть к политике Германии и боль за страну, которая ей была так дорога.

В первых строках стихотворения она обращается к Германии как родному и любимому человеку, называя её «девой всех румянее среди зелёных гор». Чувствуется, трепетное отношение лирической героини к стране, которую она знает и любит. Но это чувство теперь сочетается уже с чувством стыда, гнева и упрёка: «Германия! Германия! Позор!».

В последней строфе звучит обращение к Чехословакии, к той её части, которая теперь называется уже «Богемией», поддерживая её в трудную минуту, разделяя её участь и одновременно желая ей победы. И в первой и в последней строфе чувствуется высокая эмоциональность, напористость, энергичность.

Характеризуя ключевые слова стихотворения, мы видим, как динамичен образ Германии, как меняются его характеристики: «дева всех румянее», «астральная душа», «магия», и, наконец, «мумия».

Доминантным словом в стихотворении является слово «Германия», потому что именно к ней обращает свои призывы поэтесса. Правда, оно выступает здесь в разных вариантах.

Сначала Германия – это «дева всех румянее», трепетная, нежная, к которой лирическая героиня испытывает любовь. Читатель видит деву на фоне сказочного пейзажа, но уже в завершение стихотворения «дева» превращается в удава («с объятьями удавыими»). А всем известно, чем заканчиваются объятия удава.

Во второй строфе Германия – это уже «астральная душа», которая стремится во что бы то ни стало к «звёздности», к величию, к власти над миром. И теперь лирическая героиня с возмущением посылает уже упрёки в адрес политики Германии: «полкарты прикарманила, астральная душа!». Обращаясь к прошлому государства, она с нежностью говорит о добрых временах, когда «встарь – сказками туманила». Теперь же с осуждением подчёркивает, как изменилась политика страны «днесь – танками пошла».

В пятой строфе лирическая героиня уже называет Германию «магией», а в потом – «мумией», то есть, бесчувственной и безразличной к судьбам других стран и народов, их культурам. Возмущение вскоре переходит не только в осуждение, но и в горечь, обиду и предупреждение о том, что такая захватническая политика и желание владеть всем миром добром для Германии не кончится. Расплата неминуема: «Сгорись, Германия! Безумие, безумие творишь!».

В шестой и седьмой строфах М.Цветаева обращается уже к Чехословакии, поддерживая её желание защитить свой народ (С объятьями удавими / Расправится силач!) и призывая её к борьбе (Словакия, словачь!).

В стихотворении видна экспрессия ритма. Он энергичный, напористый и создаётся с помощью ямба и женской рифмы, которая здесь преобладает. Читатель замечает напористость в суждениях лирической героини. Вызывает уважение её чёткость и объективность позиции в отношении, как к лидерам-захватчикам, так и к жертвам агрессивной политики. Она звучит как набат-обращение к сынам отчества (Что чувствуете, Германы:/ Германи сыны?). Впрочем, не только Германи, ... но как предостережение эти слова адресуются любому государству, которое осмелится на бессмысленное, бесчеловечное вторжение в судьбы других народов.

Важна и звуковая сторона стихотворения. Нарастающие сначала возмущение, гнев переходят затем в осуждение, угрозу расплаты. Эти чувства передаются с помощью аллитерации (Германия! Германия! Германия!; цозор, цолкарты прикарманила, пред, прокатываясь по, вежд, ржи, надежд; горестью, Германы, магия, музья, безумие; здоровье Моравия; удар, наздар). Преобладающие звуки (з, п, ж, г, м, б, р, д) создают напряжённую атмосферу, помогают передать возбуждённое настроение героини, придают стихотворению эмоциональную напористость, энергичность.

Ключевые слова – существительные. Они преобладают в первой, пятой и седьмой строфах, что свидетельствует о понимании героиней вечности и неизменности существования мира, о её призыве к Человечеству помнить это.

Однако обилие глаголов (сначала прошедшего времени: прикарманила, туманила, пошла; затем настоящего времени: не опускаешь, что чувствуете; будущего времени и повелительного наклонения: сгоришь, расправится, словачь, уйди, готовь) во второй, третьей, четвёртой, шестой и седьмой строфах указывают на динамичность событий, которым не суждено победное завершение. Вместе с тем глаголы второго лица единственного числа (прикарманила, пошла, не опускаешь, сгоришь, творишь) ещё раз подчёркивают близость личностного отношения лирической героини к судьбам воюющих государств.

Смысловую нагрузку несут фольклорные мотивы и старославянизмы: «встарь», «днесь», «пред», «вежд», «сей», «здравие», лексические повторы (Германия, Германы, Германи сыны Словакия, словачь, Богемия, Богемия). Они ещё раз подчёркивают важную мысль, что народы могут влиять на политику государства и жить без войны и насилия. Все эти изобразительно-выразительные средства придают стихотворению эмоциональность и

создают напряжённость. Стихотворение заканчивается восклицательным предложением: «Наздар!». Лирическая героиня уверена, что настанет время ответить за содеянное. Всем воздастся по заслугам. Асиндетон и преобладание односоставных предложений, обращения (О магия! О мумия!) придадут стихотворению ещё большую выразительность. Аллегория, метафоричность создают зримые образы сильных мира сего и их деяний, всего хода событий. Так, «астральная душа» ассоциируется у читателя с мистической потусторонней неземной и нечеловеческой душой, живущей обманом и хитростью; удавы объятья – с оккупацией; «хрустальное подземие» – с лабиринтом хитросплетённых захватнических планов, которым суждено рассыпаться, как битому хрусталу. Понятие «сказками туманила» – то есть, вопреки обещанию вести мирную политику, напала и разделила Чехословакию на Словакию, Моравию и Богемию; «танками пошла» – совершила нападение; «полкарты прикарманила» – завоевала другие страны.

Образ Германии одушевлён. Это «дева», которая «прикарманила» полмира, «пошла», «туманила, не опуская вежд». И в то же время – это бесчувственная уже застывшая мумия величия, которой предначертаны поражение и позор, ибо «Германия творит безумие», а значит, «сгорит» в огне и её величие. В четвёртой строфе поэтесса обращается к сынам Германии – Германам. Это имя выбрано неслучайно. Оно распространено в Германии и созвучно с названием страны и её политикой. Какова страна – таковы и её сыновья. Поэтесса взывает к их чувствам, к их совести, призывает опомниться и не творить безумия. Безумие – без ума. Мания величия, действительно, всегда затмевает разум, рассудок. Образ другой страны, Чехословакии, скромной и беззащитной «крестьянки», к которой обращается поэтесса, исторически достоверен. Действительно, Чехословакия была разделена Гитлером на Словакию, Моравию, Богемию. Поэтесса призывает Чехословакию уйти в «хрустальное подземие» и готовить достойный удар противнику, потому что её лирическая героиня уверена, что час расплаты обязательно настанет.

Таким образом, перед читателем предстаёт образ Германии во всей его сложности. С одной стороны – это прекрасная «дева всех румянее...» и магия, волшебная страна. А с другой стороны – это алчная завоевательница, которая, «прикарманив полкарты», и желая возвеличиться над миром, творит безумие. Стихотворение написано в форме монолога-обращения, предостережения. Укоряя и осуждая Германию, поэтесса предупреждает её об опасности – возмездии, которое наступит неминуемо.

Эта мысль, легко угадываемая и прочитываемая в подтексте стихотворения, звучит и сегодня как наказ и предостережение потомкам.

## ЛЕКЦИЯ № 10-11. ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

### **Основные понятия:**

*Анализ художественного произведения* – всестороннее и глубокое постижение смысла и ценности художественного произведения.

*Герменевтика* – наука об истолковании текста, теория интерпретации и понимания. Это сфера духовной деятельности, без которой литературное произведение не может быть понято читателем.

*Дискурс* – это сфера рассуждений, доводов, аргументов, упорядоченных с точки зрения логики и психологии носителя данного дискурса. Каждый дискурс имеет свои нормы, правила организации высказывания, но при этом границы между различными дискурсами прозрачны, что делает возможным их взаимодействие. В одном художественном тексте проявляют себя одновременно различные дискурсы.

*Интерпретация* (методология анализа художественного произведения; герменевтика; семантика) – истолкование произведения в свете исторического, группового, личного опыта читателя (слушателя, зрителя).

*Методология анализа* – наука о системе методов, обеспечивающих всестороннее и глубокое постижение смысла и ценности художественного произведения как целостности. Прочитать произведение, присвоить (индивидуально адаптировать) его смысл, испытать художественное наслаждение и оценить шедевр – это значит, в известном смысле стать конгенialным его автору, стать его сотворцом, вступить в общение, в диалог. Произведение – художественно-коммуникативное средство такого диалога, а анализ – его посредник. Чтобы выполнять свою роль, способствовать раскрытию художественной концепции и оценки произведения, анализ должен быть вооружен инструментом его интерпретации и оценки, методом его смыслопостижения и выявления ценностного статуса. Парадокс метода состоит в том, что он позволяет, исследуя даже никому не ведомое явление, идти вслед за предшественниками, мыслить, опираясь на опыт предшественников, имевших дело с явлениями подобного типа или класса.

### **План:**

1. Актуальность и недостаточная разработанность проблемы.
2. Теоретические основы филологического анализа.

3. *Методика филологического анализа и её использование в школе.*
4. *Филологический анализ прозаического произведения.*
5. *Специфика филологического анализа поэтического текста.*

Практика убеждает, что большинство учащихся слабо понимает смысл и цель различных типов анализа. Непонимание здесь возникает чаще всего из-за недостаточного представления о том, что такое искусство, художественное произведение, художественный образ, который остаётся основополагающим понятием для изучения литературы и искусства в целом. Поэтому очень важно, чтобы школьники усвоили, что произведения художественной литературы говорят с читателем посредством художественных образов, поняли, что истинное художественное произведение создаётся писателем в итоге огромного творческого труда, исследования, «переживания» жизни и затем поисков способа выразить то, что схвачено умом и чувством. При этом важно, чтобы учащиеся убедились, что подлинное содержание и смысл художественного произведения нельзя усвоить, не осознав то, что стоит за его событиями и героями.

Наконец, важно и то, чтобы учащийся был настроен на чтение-открытие, чтобы он мог предполагать, что подлинное художественное произведение (художественный образ) с первого прочтения никогда полностью не раскрывается перед читателем, а познаётся постепенно, по мере того, как начинают постигаться художественные образы, язык и стиль писателя.

Задача учителя литературы – воспитать ученика, умеющего читать, ибо «история литературы есть не только история писателей и их произведений, несущих в общество те или иные идеи, но и история читателей этих произведений», научить размышлять и сопереживать героям.

Реализовать эту задачу помогает филологический анализ – один из наиболее сложных типов анализа художественного произведения в школе. В процессе такой работы следует учитывать то, что: все элементы художественного текста взаимосвязаны; в тексте нет ничего случайного; за каждым поверхностным и единичным проявлением текста лежат глубинные и универсальные проявления, носящие мифологический, архетипический характер; текст не просто описывает мир, а вступает с ним в сложные взаимоотношения; если то, что описано в конкретном художественном тексте, не существует в мире, то оно может существовать в других возможных мирах. Поэтому мы рассматриваем художественный текст не только как диалог между автором, читателем, исследователем, но и как межкультурный универсум.

Известно, что основная задача *литературоведческого анализа* – изучение литературного произведения как факта истории общественной мысли и социальной борьбы. Основная задача *стилистического анализа* – изучение приёмов индивидуально-авторского использования языковых средств. Важнейшей целью *лингвистического анализа* является выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых фактов в их значении и употреблении. Как язык является первоэлементом литературы, так и лингвистический анализ художественного текста является фундаментом его литературоведческого и стилистического изучения. Только после него можно переходить к серьёзному рассмотрению идейного содержания и художественных особенностей литературного произведения в их синтетическом историко-филологическом единстве. Однако только лингвистическим анализом не может ограничиваться анализ художественного текста. Уделяя большое внимание исследованию языка художественного произведения на разных уровнях, лингвистический анализ не включает в поле своего зрения такие важные компоненты текста, как коммуникативная позиция, способ построения характера, не показывает ту роль, какую играет совокупность языковых единиц в создании художественного образа – важнейшей категории художественного текста. С другой стороны, литературоведение всегда стремилось ограничить себя рамками художественной идеологии, социологическими и историческими данными, видя в них достаточный материал для построения теории литературы. Поэтому одного литературоведческого анализа недостаточно, так как, во-первых, он зачастую ведёт к социологизированию, к общему обсуждению, а во вторых, недостаточно внимания уделяет специфике художественного произведения как явления словесного искусства.

Часто литературоведы извлекали из художественного текста лишь *содержательно-фактуальную* (по терминологии И. Р. Гальперина) информацию, а *содержательно-концептуальную* и *подтекстовую* отводили незначительное место. Но ведь известно, что только все виды информации вместе формируют неповторимость художественного текста, его культурно-эстетическую ценность, что и является предметом филологического анализа.

И если предметом лингвистического анализа является языковой материал текста, то вопрос о том, как при выражении определённого содержания в образной системе он используется художником слова, относится уже к анализу стилистическому. Правда, исследование языкового материала художественного текста и его использование в эстетических целях образуют комплексный лингво-стилистический анализ, то есть то, без чего читателю не удастся понять,



чем и как создаётся неповторимая оригинальность литературного произведения.

Более того, лингвистическое и стилистическое рассмотрение художественного произведения осуществляется в большом культурно-историческом и литературном контексте, включает в себя также и необходимые элементы литературоведческого анализа. В таком случае перед нами уже *филологический анализ*, синтезирующий в себе все знания и достижения языкознания, стилистики и литературоведения. В рамках такого анализа художественного текста происходит целостное познание литературного произведения как определённого информационного культуроведческо-психологического поля и образной системы, подлинно научное его истолкование, лишённое субъективно-оценочных и конъюнктурных моментов. Такой анализ позволяет видеть картину эстетического целого в её истинном свете, в таком, какой создавал писатель и хотел, чтобы воспринимали читатели.

*Филологический анализ* поможет школьникам проникнуть в детали художественного текста и постичь глубину авторской позиции, раскрывающуюся и в подтексте. Такой анализ опирается на лингвистический, потому что язык любого литературного произведения является многоплановым и разнослойным. А значит, содержит в своём составе нередко такие речевые тонкости, без знания которых либо просто непонятно, о чём говорится, либо складывается искажённая картина образного характера слов и выражений, художественной ценности и новизны используемых языковых фактов. Поэтому лингвистический анализ рассматривается нами как исходная позиция, без которой невозможен филологический анализ.

Такой тип анализа, всегда начинается с *чтения* литературного произведения, вдумчивого, детального. Это необходимо для того, чтобы выявить наиболее неясные и трудные для восприятия места текста, наиболее горячие его проблемы, детали текста, его индивидуальные особенности. Восприятие художественного произведения одновременно является и первой ступенью анализа. Это имеет как образовательный, так и обучающий, развивающий характер.

Чтение художественного произведения – сложный процесс. При поверхностном чтении воспринимается лишь сюжет произведения (содержательно-фактуальная информация), при глубоком филологическом анализе читательский горизонт расширяется, в идеале приближаясь к авторскому, и даже становясь шире его, ибо при таком чтении читатель

извлекает дополнительный смысл, который определяется его личным восприятием.

Таким образом, можно сделать вывод, что каждый тип анализа является лишь ступенькой к *филологическому*, потому что:

- 1) при литературоведческом анализе, например, «реконструируется поэтический мир поэта, система его ценностей, а поэтический текст выступает как предмет национальной культуры и общественной мысли. Поэтические тексты изучались и стиховедами, где специалисты производили многочисленные подсчеты, считали стихотворные размеры и определяли, в какое время тот или иной поэт избрал ту, или иную форму, строили графики;
- 2) стилистический анализ связан с изучением образных средств текста, с выявлением функционирования стилистически маркированных средств в языке;
- 3) лингвистический анализ сводится к анализу языковых единиц всех уровней, но без учета того, какое конкретное участие принимает каждая языковая единица в создании художественного образа. Так в тексте описываются поочередно все уровни языковой структуры: фонетический и метрический (для поэзии), лексический, морфологический и синтаксический уровни.

Но художественное произведение – это целостная эстетическая система, поэтому целесообразен филологический анализ, который дает полное представление о художественном тексте.

Анализ начинается с выявления читательского восприятия, которое нельзя сводить лишь к пониманию его идеи и общего содержания текста, к извлечению смысловой информации без глубокого анализа изобразительных и выразительных средств, с помощью которых эта информация создаётся. Именно филологический анализ помогает постичь взаимосвязь идеи и слова, когда приходит осознание его подтекстовых смыслов, освоение и «присвоение» внутренних переживаний, эмоций и мыслей автора. Постичь взаимосвязь идеи и слова через образ, понять, как в фонетике, отдельных словах, метафорах, сравнениях, особенностях синтаксиса и других языковых средствах и стилистических фигурах выявляется мировоззрение писателя, его идеи, мысли, оценки, эмоции и т.д. Он учит правильно понимать смысл текста, включая этот текст в систему ценностно-культурных ориентиров нации; толкует не просто значения слов, из которых складывается текст, но художественное значение всего текста, его художественный смысл, постижение которого достигается через сопереживание.

Для обучения *приёмам филологического анализа* и определения его последовательности особенно важен выбор точек «функционального схождения значимости». Такими точками, по мнению Николиной Н.А., могут

служить: жанр произведения, определяющий ожидания читателя и замысел автора; его внешняя композиция, или архитектоника, отражающая замысел автора и управляющая читательским восприятием, выделяющая наиболее важные смыслы текста; субъектная организация текста и структура повествования; пространственно-временная организация текста; его интертекстуальные связи, включающиеся в диалог с другими текстами, и способствующие интерпретации произведения.

И хотя обращение к названным элементам позволяет учителю в некоторой мере научить старшеклассников внимательнее читать текст и анализировать его с учётом связей различных его компонентов, однако некоторые значимые детали всё же опускаются. Мы видим, что данные требования не опираются на лингвистический анализ, опускают работу с художественным образом, что недопустимо, потому что художественное произведение – это не только языковая система, но и модель мира, определённая концепция человека, отражение идей, взглядов писателя. Подчеркнём, что в художественном тексте должно «всё стремиться стать мотивированным» (Г.О.Винокур), отсюда – значимость любого элемента текста и соответственно необходимость внимания к любому его компоненту в процессе филологического анализа. Поэтому анализ художественного текста должен включать рассмотрение не только языковых явлений, языковых средств художественной выразительности, но и образной системы произведения в целом. А в неё входят в первую очередь различные способы раскрытия человеческого характера, те или иные принципы художественного видения мира писателем, а также такие компоненты, как жанровые, ритмико-интонационные, сюжетные особенности, та или иная соотнесённость элементов произведения, то есть искусство композиции. Такой филологический анализ помогает постичь взаимосвязь идеи и слова через посредство словесно-художественного образа, учит пониманию того, как в строе речи, в эпитетах, сравнениях, метафорах, в особенностях синтаксиса, объединённых в единую словесно-художественную систему, выявляется мировосприятие писателя, его идеи, мысли.

Конечно, далеко не все элементы поэтической речи будут одинаково востребованы при *школьном филологическом анализе*, но лингвистический комментарий при изучении поэтической речи на всех уровнях позволит выявить структуру словесно-художественного образа, проанализировать отдельные жанрово-композиционные компоненты, показать их взаимосвязанность в образной системе художественного произведения, выявить соотнесённость каждого художественного приёма с общей системой образов.

*Филологический анализ* не носит монографического характера, так как в каждом конкретном случае определяется ведущая черта стиля, если изучаемое произведение даёт для этого основание. В центре внимания всегда оказываются те компоненты художественной структуры произведения, которые наиболее характерны для данного произведения, наиболее ярко выражают его идею.

Обозначим *методику филологического анализа*, включающего и образную систему художественного произведения. Её можно определить как путь от предварительного, общего выявления основного пафоса, темы, проблематики и жанровой специфики произведения к анализу отдельных компонентов его художественной системы, образов, элементов речи с последующим возвращением, но уже на более высоком уровне, к характеристике идеи, темы, жанра, композиции, сюжета: – синтез – анализ – синтез. Но если синтез (1) опирается на непосредственное впечатление от восприятия художественного текста, то синтез (1а) обогащён конкретным анализом компонентов художественной системы. Такой подход наиболее полно может реализовать задачи филологического анализа.

Особо сложным в предложенной методике анализа является второй пункт: анализ отдельных компонентов структуры, отдельных элементов речи, создающих художественные образы. Начинать его надо с анализа ключевых, наиболее значимых для раскрытия идейного содержания произведения художественных образов.

В свою очередь, анализ художественного образа начинается с анализа лексики, тех слов, при помощи которых создаётся художественный образ. При этом предварительно лексика рассматривается в её коммуникативной функции, а затем в эстетической. Важно показать, как слово приобретает эмоциональные, смысловые приращения, объяснения смысла которых подводит к пониманию художественного образа. В условиях белорусской школы важно и сопоставить русское слово с национальным эквивалентом, с эмоционально-экспрессивными приращениями, как в русском, так и в белорусском художественном слове. Известно, что на восприятие оказывает определённое влияние своеобразие национально-эстетического опыта. Несовпадения, различия культурно-эстетического опыта разных народов довольно существенны. Всё это вызывает необходимость психологической установки на восприятие произведений русской литературы белорусскими школьниками.

Учёт выделенных аспектов анализа позволяет составить *примерную схему (модель) филологического анализа*. Она включает следующие элементы:

- выявление *первичного читательского восприятия*;
- *дотекстовая фоновая информация (характеристика эпохи, история и мотивы создания произведения)*;

- выявление сильных позиций произведения (заголовочное слово, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы и т.д.), которые помогают понять тему и идею;
- анализ фоники, лексики, ритмики, морфологии и синтаксиса, с помощью которых создаётся характер лирического героя, образы;
- динамика характера художественного образа или лирического героя;
- определение жанра произведения;
- характеристика архитектоники текста и выделение в его структуре сквозных повторов;
- рассмотрение структуры повествования;
- анализ сюжета и сюжетной интриги;
- анализ пространственно-временной организации произведения;
- рассмотрение системы образов текста;
- выявление элементов интертекста, определяющих связь рассматриваемого произведения с другими произведениями русской и мировой литературы;
- обобщающая характеристика идейно-эстетического содержания текста, выход на широкие философские рассуждения.

По мнению учёных (В.В.Голубков, З.Я. Рез, О.Ю. Богданова, М.В.Черкезова и др.), принципы анализа реализуются в ряде компонентов, сочетание которых и определяет характер изучения художественного произведения. Разумеется, включить все указанные выше компоненты в анализ каждого художественного произведения невозможно. Искусство анализа как раз и проявляется в умении выбрать то, что наиболее полно даст представление о содержании и художественных достоинствах данного произведения.

Первостепенное значение приобретает при этом и выбор *метода анализа*. По существующей в современной методике преподавания литературы классификации (О.Ю.Богданова), *методы анализа* литературного произведения в старших классах можно разделить условно на *три группы*:

1. Анализ произведения по ходу развития сюжета; в эту группу входят методы, известные под названиями: анализ «вслед за автором», посюжетный, последовательный, целостное изучение произведения.
2. Анализ произведения по главным компонентам содержания и формы; соответственно в методы этой группы войдут анализ по образам и композиционный анализ.
3. Анализ по проблемам, связанным с содержанием произведения (проблемный анализ).

Анализ художественного произведения может быть как скрупулезным, подробным, так и сжатым, но при большом объеме прозаического текста более целесообразен его сжатый анализ, при котором рассматриваются лишь его ключевые элементы и структуры, важные в идейном отношении, знаменующие определенные этапы в развитии образов и имеющие сюжетно-композиционную значимость. Конечно, каждый читатель пропускает текст через свою душу и сердце, и как следствие этого, возникает несколько вариантов анализа одного и того же текста. Во многом, это зависит от *приёмов анализа этического произведения*.

Создавая концепцию филологического анализа художественного произведения, нужно отыскать его истоки, корни, понять его сущность и ценность, потому что все это заложено в самом тексте.

Филологический анализ прозаического текста несколько отличается от анализа поэтического текста, потому что поэзия, как известно, обладает повышенной сложностью и значимостью всех составляющих ее элементов. Проза же более свободна (это как бы периферия словесного искусства), поэтому такие ее свойства как естественность, простота, ясность становятся эстетическими критериями прозаического художественного текста. Прозаическое слово имеет изобразительный характер, оно в меньшей степени сосредоточивает внимание на себе самом и разворачивается в сюжете, то есть в последовательности действий, поступков из которых создаются характеры и художественный мир текста в целом. Большая роль отводится тут портретам, диалогам, пейзажам, интерьерам, жестам, мимике, взглядам и т.д., что придает художественным образам иллюзию пластичной объемности и достоверности. Прозаический текст внутренне более диалогичен, многоголос, нежели поэтический, в нем запечатлены конфликтующие сознания. Эти выделенные свойства прозаического текста нужно отразить в анализе, который должен быть иным, чем анализ поэтического произведения. Необходимо научить учащихся технике (логическая последовательность и значимость каждой части в осмыслении произведения) филологического анализа художественной прозы. Хотя, конечно, учитель должен понимать, что анализ каждого конкретного текста – это искусство, которое зависит от интеллекта, эрудиции аналитика. Для прозаического текста, как отмечалось, характерно наличие полифонии (голос автора, повествователя, персонажей).

Рассмотрим отдельно методику подготовки и проведения филологического *анализа прозаического и поэтического текста*. Для анализа были отобраны программные произведения. Приведём примерную схему анализа прозаического текста.

### *Схема анализа прозаического текста:*

1) установить в виде гипотезы идею текста, которая подтверждается или опровергается в ходе дальнейшего анализа. Определить тему и идею помогает анализ семантики слов, стоящих в сильной позиции: заголовок текста, его начало и концовка, система антропонимов и т. д.

2) определить особенности композиции, сюжета, структуры текста; определить тип композиции, посмотреть, как она влияет на художественные образы;

3) приступить к анализу отдельных художественных образов, выходя на их характеристику через лингвистический анализ языковых средств, с помощью которых нарисован тот или иной персонаж или явление. Для этого нужно выявить все языковые средства и на их основе сделать тщательный анализ речи персонажа, показать её роль в постижении характера героя-персонажа;

4) установить роль структурно-композиционных средств и приемов построения системы образов художественного текста;

5) определить, какие способы объединения языковых средств преобладают в тексте, и как они работают на создание художественного образа;

6) учитывать и тип текста, его жанрово-стилевую разновидность;

7) растолковать имеющиеся в тексте объекты русской, инонациональной культуры: обычаи, поверья, мифы, пословицы и т.д. Если есть, нужно обратить особое внимание на слова и сочетания слов, которые создают вместе с ключевой лексикой национальный колорит;

8) рассмотреть в единстве и взаимосвязи две категории: автор и адресат. Для этого установить: от какого лица ведется повествование, есть ли в тексте особая фигура рассказчика (нарратора). Иногда автор передоверяет функцию рассказчика персонажу, сохраняя особенности его речи. Это прием стилизации, смысл и назначение которого в том, чтобы придать рассказу колорит достоверности и подлинности; заявляет ли автор прямо свою позицию, или же она завуалирована; явной или неявной будет фигура адресата. Взаимодействие автора и адресата в тексте поможет установить авторскую позицию, то есть лучше понять авторский замысел и идею текста;

9) определить объективную и субъективную модальность текста. Объективная модальность устанавливается через категорию наклонения, с помощью которой автор показывает описываемую действительность как реальную (желательную) или нереальную (нежелательную). Установление

субъективной модальности – работа более тонкая. Нужно рассмотреть оценочные слова, которые характеризуют героев и события, а также эпитеты, ассоциации, проводимые автором;

10) рассмотреть важное средство создания художественного образа – портрет героя. Обратить внимание не только на портрет персонажа, но и на его речь, мимику, жесты, которые придают динамике и рельефность образу, раскрывают эмоциональное состояние героя;

11) уделить внимание функционально-семантической категории, наиболее значимой в данном тексте. Любой человек оценивает окружающий мир с точки зрения различных категорий: качественности, количественности, определенности и неопределенности, времени. Эти категории выражаются разными языковыми средствами. Так категория качественности выражается лексическими средствами, различными частями слова, а также синтаксическим строем, поэтому важно выяснить, какая категория в тексте преобладает, что даст возможность сделать анализ более точным и полным;

12) установить ведущие, основные языковые средства и приемы при создании художественной выразительности (экспрессивности) текста.

13) В завершение анализа нужно еще раз обратиться к уже выделенным теме и идее, подкорректировать их, если необходимо, так как в процессе анализа могут выясниться различные нюансы смысла, на которые сразу не обратили внимания;

Такая схема будет способствовать выработке умений и навыков, позволит проникнуть в художественную ткань прозаического текста, осмыслить эстетическую и идейную ценность прочитанного.

Приступая к анализу прозаического текста, нужно *восстановить широкий исторический и культурный фон*, то есть, представить конкретный художественный текст в историческом развитии, в эстетической целостности. Этот этап анализа можно назвать *вводным комментарием*. Он конкретизирует основное направление анализа художественного текста. На этом этапе важны и довольно частные представления о духе и нравах изображаемой эпохи, об особенностях культуры народа. Так, например, для анализа текстов 19 века нужно помнить, что в русском обществе бал был не только вечером танцев, но и одной из активнейших форм общественной жизни русского дворянина, а умение танцевать считалось признаком хорошего воспитания. Престижной в дворянской среде считалась и военная служба, неучастие в ней было признаком дурного тона. С учетом этого и следует подходить к пониманию образов Чацкого, Печорина, Обломова служебные карьеры которых не сложились. На



данном этапе следует также *определить время, место, события, описанные в художественном произведении, показать, как они соотносились с общ исторической обстановкой, нравами социума*. Реализация переноса акцента в процессе обучения («с преподавания на учение»), за которые ратуют учёные-психологи и методисты, с целью «организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию и стимуляцию... процессов осмысленного учения» актуален и для филологического анализа. В связи с этим особенно плодотворной представляется мысль о том, что различия в литературно-эстетическом развитии школьников объективно существуют, и необходимо, считаясь с ними, найти эффективные формы взаимодействия разных типов читателей, оптимально организовать взаимоплодотворные контакты в процессе учебной деятельности. Поэтому весь дальнейший ход филологического анализа будет рассчитан на самостоятельную творческую исследовательскую деятельность школьников.

Заметим, что такой тип анализа используется обычно в выпускном классе при изучении монографических тем, на заключительном этапе работы с прозаическим произведением и может рассматриваться как итоговая контрольная творческая работа по литературе. Он обязывает школьников внимательно и многократно перечитывать произведение. Поэтому и возможен чаще всего при изучении произведений малой эпической формы.

Проиллюстрируем предложенную методику филологического анализа на примере анализа очерков А. Куприна «Листригоны».

Уже говоря о первом впечатлении от прочитанного, следует отметить, что здесь можно использовать элемент устного словесного рисования, и попытаться представить себе Балаклаву. Работу можно начать так: *«Кто когда-нибудь побывает на экскурсии в Балаклаве, тот поймёт, почему этот крымский посёлок очень любил А.Куприн: он даже собирался там построить дом. Побывавший в Балаклаве, узнает и происхождение названия посёлка. В переводе на русский, «балаклава» означает «рыбный мешок». А если ещё в руках путешественника окажутся очерки А. И. Куприна «Листригоны», рассказы о людях, живших в этом посёлке, то он прочитает их с интересом.*

Важно в анализе дать и дотекстовую фоновую информацию, которая поможет школьникам разобраться в тематике, проблематике и идейно-художественном содержании произведения.

*На первый взгляд, цикл очерков «Листригоны» может показаться этнографическим. А. Куприн любил балаклавскую землю, а значит, любил и людей, которых она вырастила. Он решил рассказать читателю о предках, их нравах, обычаях, роде занятий, характерах. Но если просмотреть ряд статей*

по биографии и творчеству писателя, то можно заметить следующее. В 1905 году (А.Куприн жил тогда в Балаклаве) он принимает участие в спасении матросов-очаковцев из восставшего крейсера. По этой причине А. Куприн попадает под судебное расследование и навеки лишается права жить в полюбившейся ему Балаклаве. Кроме того, писатель в годы создания «Листригонов» читает Д.Лондона, которого он высоко ценит. А произведения этого писателя, как известно, – это истории о сильных неоромантических личностях, борющихся с тяжёлыми жизненными обстоятельствами. Следовательно, как пишет литературовед И. Лилин, «... в «Листригонах» – очерках о балаклавских рыбаках – Куприн выступил против декадентского представления о человеке как о жалкой песчинке, которую таинственные мировые силы влекут неведомо куда. Писатель воспел в очерках человека, который борется со стихией и побеждает её». И с этим читателю трудно не согласиться. Следовательно, уже в высказывании критика определяется тема и идея произведения Куприна.

Если же быть более точным, то тема «Листригонов» – жизнь черноморских рыбаков, их труд и отдохновение от труда. Идея – черноморские рыбаки со всей душой отдаются и труду, и отдыху, а значит, это люди, которые живут настоящей, полноценной жизнью.

Тема заявлена уже в самом названии очерков. Балаклавские рыбаки – это потомки древних греков, легендарных разбойников-рыболовов, которые упоминаются ещё в «Одиссее» Гомера.

Первая глава называется «Тишина» и повествует о том, как из Балаклавы разъезжаются курортные гости – «дачники», и рыбацкий посёлок затихает. Но затихает он для того, чтобы мужчины приготовились к тяжёлому труду: «на набережной, где гуляли дачники, расстилаются сети», рыбаки «конопчат, смолят и красят лодки», «в кофейнях ... собираются рыбацьи артели».

В последней главе «Бешеное вино» перед читателем предстаёт картина отдыха балаклавцев: все рыбаки пьют молодое бешеное вино, и «всенародный великолепный» праздник бога Вакха не зря упоминается в этом очерке.

Если же пронаблюдать над первым и последним предложением очерков, то в первом предложении читаем: «Балаклава... начинает жить своеобразной жизнью». Тут, как видно, содержится всё та же тема – жизнь Балаклавы и балаклавских рыбаков. Последнее предложение произведения – «Боже, храни моряка!» – отсылает к идее очерков. Автор любит свободных, близких к природе, сильных и «солёных» балаклавских рыбаков и принимает их образ жизни. Поэтому в сердце автора звучат слова молитвы за рыболовов.

В каждом очерке цикла (кроме первого и последнего) даны портреты реальных людей, с которыми писатель сдружился во время своих наездов в Балаклаву. А. Куприн не изменил их имён. Однако, кроме индивидуальных портретов, добавляя в каждый очерк новые штрихи и мазки, автор рисует типичный портрет балаклавских рыбаков.

Так, очерк «Макрель» знакомит нас с рыбацким атаманом Юрой Паратино и повествует о том, как его баркас со своей добычей первым приходит в залив. Это происходит неслучайно, так как Юра – самый удачливый рыбак во всей Балаклаве. «Никто не сравнится с Юрой удачливостью», – отмечает автор. Паратино «ловчее, хитрее, сильнее, смелее других рыбаков». Кроме того, он самый зоркий (глава «Бора») и отлично ориентируется в пространстве (глава «Воровство»). Художественные детали, которыми пользуется автор в обрисовке портрета, свидетельствуют об этом. Юра – «самый широкий человек во всей Балаклаве», у него «бычачья шея», квадратный подбородок «с животным изгибом посередине» и «энергично опускающиеся углами вниз губы». «Этакий зверь!» – восклицает автор (в главе «Воровство»).

Автора и читателя подкупают такие черты характера Юры, как его специальное «равнодушие к несправедливым ударам судьбы» (он не высказывает сожаления о затонувшем баркасе с дорогой рыбой) и отсутствие мелочности (получив деньги за улов, Юра заказывает для всех посетителей кофейни кофе с сахаром). Одним словом, это сильная личность, и писатель не зря гордится своей дружбой с ним.

В главе «Макрель» Куприн восхищается человеческими характерами. Он упоминает такой обычай балаклавских рыбаков: «если улов особенно богат, надо не войти в залив, а влететь на вёслах». Эта зарисовка говорит о том, что листригоны испытывают кураж от своей тяжёлой работы. А гонки с первым уловом, описанные в этой же главе, устраиваются не столько от желания заработать, сколько от стремления выяснить, кто лучший.

Следующий очерк «Воровство» рассказан от первого лица. Это очерк о ночной браконьерской вылазке героя и его товарищей-рыбаков. Глава «Воровство» не содержит индивидуального портрета, однако она продолжает обрисовку характера балаклавцев.

Только раз в год, в течение трех дней в балаклавской бухте можно ловить рыбу в общественные сети. Почему же автор и его друзья нарушают этот «старинный обычай»? Ловят тайно кефаль, которую «морские свиньи» (дельфины) загоняют в бухту? Это происходит не от жажды наживы, а от рыбацкого азарта. Удивительно, но эту страсть, а точнее «страстное

охотничье любопытство» «возбуждают в рыбаках вздохи и хрюканье дельфинов», которые «носятся по заливу» и пожирают целые рыбы стаи.

У читателя не возникает ощущения, что человек совершает что-то недостойное. Ведь в очерке описана «одна из тех волшебных ночей, о которой рыбаки говорят: – Море горит!». «В местах, где весла трогают воду», появляются «блестящие полосы». А если прикоснуться рукой к воде, то «горсть светящихся брильянтов падает с пальцев вниз». Разве может браконьер замечать такую красоту и чувствовать волшебство этой особенной ночи? Скорее всего, поэтому глава и названа «Воровство», а не «Браконьерство». По этой же причине в конце главы автору лишь «немного совестно» за происшедшее. А «лукавые горячие черные глаза» и «плутоватые взгляды товарищей» говорят о том, что в такую ночь преступлением было бы не выйти в море.

В очерке «Белуга» перед нами снова предстает портрет «соленого атамана». Однако на этот раз самого молодого, дерзкого и рискованного. Это портрет Вани Андруцаки.

По мнению опытных рыбаков, Ване еще необходимы три года, чтобы стать атаманом, но он пренебрегает этим мнением: набирает из «самой зеленой и отчаянной молодежи» артель, «сурово прикрикивает на старушку-мать», ругает «гнустными матерщинными словами» соседей-стариков и пьяный выходит в море.

Эта картина вызывает у читателя скорее улыбку, чем возмущение и негодование. Парень совершает такой поступок не от того, что не уважает людей. Просто, смысл жизни для него, как и для всех балаклавцев, – стать настоящим рыбаком. Тем более мы понимаем Ваню Андруцаки, когда читаем, что у парня умер отец. Теперь он – хозяин и на нём лежит ответственность за семью.

Чтобы самоутвердиться, Ваня выходит в море в ночь, когда «дует крепкий береговой» и «не пускает погода». Он чуть не поплатился за свой риск. Во время ловли «здоровой» белуги медный крючок «вонзился» под мизинец парню. Однако начинающий атаман достойно вышел из тяжелой ситуации. Он вырвал крючок с мясом и, несмотря на то, что вся лодка была в его крови, довел свою работу до конца.

В главе «Бора», как и в главе «Макрель», кроме знакомства с индивидуальным портретом, читатель расширяет свое представление о характерах греческих рыбаков. Автор здесь уже противопоставляет Ваню опытным атаманам, «чрезвычайно благоразумным» и осторожным для того, чтобы в плохую погоду выйти в море.

В очерке «Господня рыба» перед нами снова рыбацкий атаман Коля Констанди. «Отличный моряк и большой пьяница», «простой немудрый рыбак» – вот те немногочисленные черты, которыми Колю характеризует автор. И все же Коля Констанди отличается от остальных балаклавских рыбаков. Он знает много «диких и таинственных морских рассказов» и «глубоко» верит в них.

Но особенно трогательно выписана автором история про господню рыбу, которую оживил Иисус, когда она лежала на огне. Писатель узнал, что у этой рыбы есть еще одно название – Зевсова рыба. Значит, в потомках листригонов жива языческая вера древних греков. Она сплелась с христианством. И, скорее всего, апокрифическое сказание о божьей рыбе – это одна из утерянных и забытых историй о древних богах.

В очерке читатель знакомится и с многочисленными рыбацкими суевериями, которые хорошо знает Коля Констанди: «нельзя свистать на баркасе, плевать позволено только за борт», «хорошо оставлять в снасти как будто нечаянно забытую рыбежку – это приносит счастье». Эти суеверия также говорят о том, что в балаклавских рыбаках, несмотря на христианскую веру, сильны анимистические представления об окружающем мире.

Балаклавы верят в христианских святых, но относятся к ним как язычники. В этом мы убеждаемся, когда читаем про Федора из Олеиза. «Отчаянный» Федор во время боры срывал прикрепленный к лодке образ Николая-чудотворца, «топтал» его ногами и «мерзко ругался». Так поступали язычники с теми идолами, которые не приносили им удачи: бросали их в костер, а затем создавали новых.

Глава «Бора» – ключевой очерк в цикле «Листригоны». В нем выражена идея произведения. Автор впервые прямо высказывает свою позицию по отношению к рыбакам: «О, милые простые люди, мужественные сердца, наивные первобытные души, крепкие тела, обвеянные соленым морским ветром, мозолистые руки, зоркие глаза, которые столько раз глядели в лицо смерти, в самые ее зрачки». И даже после этого конкретного суждения и обобщения главных черт характера полюбившихся ему людей писатель продолжает дорисовывать портрет балаклавцев.

Главные герои очерков – это люди, которые живут в ладу с природой. Они понимают, что во время яростного норд-оста не следует гневить море и искушать судьбу. Поэтому никто из них не жалеет погибших во время боры «белобрысых Иванов» – сухопутных моряков, не понимающих моря.

И все-таки один из листригонов – Ваня Андруцаки – выходит перед борой в море. Молодому атаману необходимо доказать себе и старым рыбакам, что

он способен посмотреть в лицо смерти и победить стихию. «Трое суток без сна, без еды и питья» «в крошечной скорлупке, среди обезумевшего моря», «сжав в кулак волю», сражается один на один со стихией команда Вани Андруцаки.

Оставшиеся на берегу дети, женщины, старики не спят и ждут возвращения Вани. В душах людей просыпается «древняя многовековая спайка». Сплоченность – еще одна черта греческих рыбаков, которую с такой любовью описывает автор.

Цель очерка «Водолазы» – дальнейшая обрисовка характера героев. Из очерка видно, что греки – гордые люди. Третью населения Балаклавы носит фамилию Капитанаки. Согласно легенде, они отказались отвечать на фамильярное обращение Николая I «ребята»: «здесь нет ребят... здесь все капитаны».

Когда в балаклавской бухте появляется итальянский пароход «Генуя», все мужское население выходит на набережную. «Любознательство и страсть к новостям» также присущи грекам. И хотя Балаклава – это глухая провинция, в которую «со времен Крымской кампании не заходил ни один пароход», греки встречают итальянцев «сухо и сдержанно», с чувством собственного достоинства.

Иностранцев привела в Балаклаву жажда денег. Они хотят поднять затонувший фрегат «Черный принц», на борту которого есть золото. В отличие от них, балаклавским рыбакам чужда жажда наживы. Каждый из любопытных греков хоть раз да побывал на месте затонувшей эскадры (вспомним «множество оборванных рыбацких якорей», которые видел итальянский водолаз). Однако уже давно никто из рыбаков не пытается завладеть сокровищами, тем более, что, по словам стариков, море «не отпускает» это золото.

В очерке «Водолазы» автор выводит еще один портрет – Саики Аргириди или Саики по кличке Комиссионер. Это «первый лентяй, плут и шут на всем Крымском побережье». Он обманывает туристов, блестяще играя роль то гида, то великого ныряльщика. Саика – натура артистическая, ему нужен зритель. Поэтому профессия рыбака Саике не подходит, и «первым лентяем» автор называет его, скорее всего, только потому, что так называют его окружающие.

Саика симпатичен и читателю, но не только своей артистичностью, но и тем, что его поведением руководит не алчность, а «мальчишеская», «веселая проказливость». Хотя ему, конечно, иногда «перепадает» от туристов и «мелочишка».

*А.Куприн подмечает и отдельные элементы культуры моряков, их верования. Еще во второй главе цикла «Макрель» автор нарисовал картину гонок с первым уловом. При описании А.Куприным обряда водосвятия возникает сцена «полуспортивного, полурелигиозного» характера. Рыбаки бросаются в море за брошенным рукой священника крестом. Они считают это действие обычным религиозным обрядом и озадачены аплодисментами итальянцев в честь победителя. Читатель же понимает, что до сих пор живет в листригонах древний олимпийский дух.*

*Последний очерк рассказывает об изготовлении бешеного вина и отдыхе греческих рыбаков. Виноградники балаклавцев запущены, обрезку винограда они производят «самым варварским образом», а дают виноград «первобытными способами» (дают виноград ногами). А.Куприн это объясняет тем, что балаклавцы – рыбаки, а не виноделы. У них нет желания заботиться о виноградниках. Молодое вино нужно им для того, чтобы расслабиться. Рыбацкий труд тяжел, он требует постоянного напряжения и борьбы с опасностью, поэтому так просто и даже грубо расслабляются и отдыхают моряки. «Выдумывают новые и новые предлоги для новой вышивки». Сначала обмывают, а затем пропивают купленные вещи. Разносят мебель в публичных домах. Или стравливают тарантулов и с интересом следят за «жестоким зрелищем».*

*С любовью и симпатией даны в произведении и портретные зарисовки балаклавцев. Так, из описания внешнего вида Юры Паратино и Вани Андруцаки видно, что это – типичные греки: «невысокий рост», «темный цвет лица», «курчавые черные волосы». Но из-за примесей других кровей среди греков встречаются и «рослые фигуры», «нередко блондины» и «даже голубоглазые». Таков Сашка Аргириди – «голубоглазый красавец с твердым античным профилем».*

*В очерках есть также и немногочисленные групповые женские портреты. Так «у каменных колодцев...» судачат о своих маленьких хозяйственных делах худые, темнлицыые, большеглазые, длинноносые гречанки...».*

*Однако основное место в цикле «Листригоны» отводится внутреннему портрету черноморских рыбаков.*

*Очерки Куприна – это произведение о людях, которые любят море и жизнь, трудятся тяжело, но живут с азартом и куражом, в ладу и гармонии с природой, но не занимают подчиненного положения по отношению к ней. Ибо если потребуется, листригоны готовы победить стихию и доказать, что человек – не песчинка в руках судьбы».*

*Филологический анализ прозаического текста рассматривается нами и как вид творческой деятельности школьников. Такая работа не только оставит в*

эмоционально-логической памяти старшеклассников непревзойдённые феномены автора, но и поможет осознать место писателя в литературном процессе, усилит интерес к прочтению классики, сформирует культуропознавательные ценности, потребность в осмыслении поставленных писателем, но вечно актуальных, проблем.

Поэтический же текст – это текст как бы «ни о чем», поэтому нужно очень внимательно вчитываться в каждое слово, вслушиваться, всматриваться, подмечать то неожиданное и странное, которое есть в тексте, так как именно оно и может составить его основу.

Филологический анализ *поэтического текста* потребует рассмотрения темы и способов формирования характера лирического героя, метра и ритма, звуковой организации стиха, системы его рифмовки, графического облика произведения, выявления характера лирического героя, динамики его развития.

Опираясь на работы Шанского Н.М., К.В.Мальцевой, И.Е.Каплан, А. Д. Жижиной, Л. В. Тодорова, Н.А. Николиной, В.А. Масловой попытаемся выделить основные этапы в работе над анализом стихотворного текста, затем показать методику такого анализа в школе.

Начинать анализ лирического произведения следует с *выразительного чтения, осмысления прочитанного*. Для этого в национальной школе важно на этом этапе включать и *лингвистический комментарий, беседу* на выявление первичного читательского восприятия. Затем даётся *культурно-исторический комментарий*, куда входит характеристика эпохи, время создания текста, культурный фон, биографические данные писателя, мотивы его обращения к данной проблеме. Всё это обогатит первичные впечатления. Этот этап особенно значим, так как без него невозможно адекватное понимание стихотворения. Лихачев Д.С. писал, говоря о стихотворении Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека...»: «Когда я узнал, о каком месте у Блока идет конкретно речь, я это стихотворение понял целиком». Оказывается, аптека, о которой идет речь в стихотворении, находилась у деревянного моста с Петроградской стороны на Крестовом острове. Мост не охранялся городовым, и поэтому считался мостом самоубийц. Первая помощь в это время оказывалась в аптеке, куда приносили самоубийц и утопленников. Данный комментарий помогает понять, что это стихотворение А. Блока отнюдь не пессимистичное. Оно является предостережением поэта против бессмысленности подобных поступков».

Далее следует *определить тему и идею* лирического произведения. В этом поможет анализ *сильных позиций*, которыми в тексте являются заголовок, эпиграф, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова,



антропонимы. Сильные позиции в стихотворении являются его смысловым стержнем и помогают проникнуть не только в тему и идею стихотворения, но и в его, часто скрытый, подтекст. Иногда сильные позиции недостаточно открыты и могут явиться загадкой для читателя или, наоборот, достаточно открыты, и тогда они являются ключом к разгадке авторского замысла, так как заголовок обладает прогностическими возможностями, вместе с концовкой он может составлять композиционное кольцо, которое раскрывает динамику настроения автора и читательское их восприятие. В любом случае, в каждом конкретном поэтическом тексте нужно обязательно рассматривать эти сильные позиции и связывать их с идейным и эстетическим содержанием стихотворения. Только после этого можно всерьез сделать вывод о теме лирического произведения.

Важно *проанализировать лирические образы, выявить характер лирического героя* поможет язык стихотворения, ритм и рифма, интонации и фонетические особенности текста. Мы знаем, что природа стиха способствует активизации звукового образа поэтических произведений.

Следует выяснить также и круг образных ассоциаций, связанных с теми или иными *звуками* в поэтической речи. Необходимо установить, какие звуки и их сочетание преобладают в стихотворной изобразительности, то есть наиболее активно строят образ.

Проанализировать *морфологические средства*, установить преобладающую и наименее употребительную часть речи. Дать лексическую характеристику стихотворения. Можно составить *словарь данного стихотворения*, выяснить количество словоупотреблений и слов в данном тексте. Сделать вывод о его лексическом богатстве: распределить все слова по тематическим группам, установить, сколько тематических групп в лексике выделено в этом стихотворении; выделить прямые и переносные словоупотребления; охарактеризовать стилистически маркированную лексику. Можно характеризовать лишь отдельные компоненты.

Важно выявить *скрытые и открытые соединения слов*, то есть все стандартные и нестандартные соединения, и установить их функции в стихотворении.

Проанализировать *синтаксические явления* в стихотворении. Выявить все явления экспрессивного синтаксиса: асиндетон (бессоюзиe) и другие. Выявить тропы и стилистические фигуры; обратить внимание на повторы, выяснить, какова их роль в стихотворении; выявить какие метафоры, эпитеты, сравнения и др. использует автор в тексте. Есть ли в тексте символы, каково их значение;

какие образы возникают, благодаря взаимодействию языковых средств всех уровней; единицы какого уровня наиболее активно творят образ в данном стихотворении.

*Определить особенности структуры и композиции* стихотворения. Тут следует отметить, как влияют они на построение поэтического образа.

*Анализ подтекста*, то есть скрытого, неявного, не совпадающего с прямым смыслом текста.

На *заключительном этапе* анализа важно обратиться ещё раз к основной мысли стихотворения, подкорректировать её, *показать роль авторского «я»*.

Для филологического анализа отбираются программные произведения, которые интересны школьникам своей идейно-художественной направленностью, тематикой и проблематикой и невелики по объёму.

Филологический анализ может быть использован при изучении монографических и обзорных тем. Прежде чем приступить к анализу, все учащиеся прочитывают произведение. Поскольку отсутствует предварительное самостоятельное «погружение» в текст, то непосредственное образное и эмоциональное восприятие лирического произведения, как правило, происходит на уроке. Однако если планируется выполнение самостоятельной работы по анализу произведения, то выявление читательского восприятия и озвучивание его в классе нежелательно, так как школьники будут подвержены влиянию высказанных суждений и их личностная оценка будет недостаточно самостоятельна. Проиллюстрируем предложенную выше методику анализа на примере стихотворения А.Белого «Заманя»

#### «Заманя»

*Заманя,  
Помаргивает светляками на нас –  
Скат...  
На меня  
Вздрагивают глаз  
Твоих – умерки*

*И –  
Тенет малиново-апельсиновый  
Закат  
В  
Малиново-апельсиновые  
Сумерки...*

Остывающая,  
Серебряная, остуженная вода –  
Под ногами  
Под нами –  
Там...

Что-то под ноги замирающее  
В хрусте ...  
Там –  
Под нами, под ногами –  
Вниз убегающие  
Года,  
Поднимающие  
Туманами серебряные  
Грусти...

«Мёртвых слов не говори:  
«Не тверди,  
Дорогая!»

И мигнуло –  
– Над беспризорными  
Проблесками зари,  
В тверди  
Призорочной  
Перегорая, –

– «Тебе одна дорога,  
«А мне –  
«Другая!» (1922г. Май. Цоссен)

Прочитав стихотворение «Заманя», понимаешь, что нет и не было в русской поэзии такого тонко чувствующего, порывистого и обнажающего свою душу перед читателем лирика, каким явился А. Белый. Бесспорно и то, что творил он в эпоху великих литературных талантов: В.Брюсова, которого искренне считал своим наставником в литературе; А.Блока, с которым связала его не только литература, но и жизнь; А.Мережковского. Все они наложили отпечаток на творчество А.Белого. И, тем не менее, он стоит как-то особняком в литературе, как беспредельно одинокий и в своих стихах, и в

своей судьбе. Об этом думаешь, читая и это стихотворение, написанное на чужбине.

Оно относится к позднему периоду творчества А.Белого, когда он, одинокий, переживший массу разочарований, личную трагедию, смотрит на жизнь и окружающий его мир с горечью и разочарованием. В больном сердце гения уже нет места для прежних юношеских восторгов, для высокой, чистой любви, для искренней дружбы. Он устал... В каждой строке стихотворения ощущается эта неуёмная тоска одиночества, тщетность обретения истины, своего места в жизни.

Основным мотивом стихотворения «Заманя» является трагедийность мира, бытия. С обострённой напряжённостью духовных и телесных сил поэт ждёт явления чуда – возвращения своего счастья, смысла жизни, своей любви, но в то же время понимает, что всё это безвозвратно ушло и больше никогда не вернётся. И от этого ему становится ещё больнее.

Всё в стихотворении «Заманя...» работает на его тему – невозможность счастья для поэта, для того, кто слишком тонко чувствует этот мир и много осознаёт. Справедлива древняя истина: «В ком много мудрости, в том много печали». Это и та особенная музыкальность, которая присуща стихам А.Белого, это и резкий переход от восторга к обиде, и наоборот, это и неуёмная фантазия поэта, которая буквально перекраивает действительность, разворачивая перед читателем целую панораму мыслей и чувств. Это и раскованность, с которой он пишет, и объёмность, и зрительная точность...Впечатляет и переплетение мыслей в стихотворении, их обилие, но не смешение, притом, каждая из них по-своему уникальна.

Так как стихотворение передаёт чувства, переживания, впечатления лирического героя, то структура, выбранная автором, своеобразна. Широко используется приём умолчания, что не только придаёт стихотворению форму размышления, но и позволяет читателю домыслить то, о чём только намекает автор в подтексте. Приём умолчания создаёт атмосферу грусти, обречённости, недосказанности, боли. Важную роль в раскрытии глубинного смысла произведения играют анафорические построения:

Под ногами  
Под нами –  
Там...

Они ещё раз приковывают внимание читателя к тому, что находится вне человеческого разума и его досягаемости...Риторические обращения, кажется, адресуются той единственной, любимой, но уже такой далёкой и потерянной навсегда: Тебе одна дорога,/А мне – /Другая!

*Читатель ясно осознаёт, что лирическому герою уже никогда не вернуть былого, ничем не заманить его. И поэтому чувство горечи, тоски, грусти остаётся.*

*Яркие запоминающиеся образы, пейзажные зарисовки («серебряная вода», «мёртвые слова», то есть слова, которые уже никому не нужны, не смогут изменить ничего в судьбе поэта; «придорожная твердь» и др.), богатый синтаксис и фоника – всё в стихотворении служит одной цели – раскрыть перед читателем глубину авторской души, «заманить», вызвать его на творческий диалог, чтобы он почувствовал всю значимость таких качеств личности как любовь, широта души и её ценность; чтобы понял то главное, что наполняет жизнь смыслом, и заметил, что ошибки молодости часто оборачиваются невыполнимыми потерями, отчуждением и одиночеством. И что истинная трагедия всегда постигает того, кто лишён любви, совета родных и близких, Родины. Думается, что стихотворение А. Белого «Заманя» и об этом...*

Как видим, филологический анализ ориентирует учителя в первую очередь на развитие творческих способностей школьников. Выполняя такие задания, старшеклассники учатся проникать в детали текста, выявлять значение каждой из них, понимать функцию языковых явлений в формировании художественного образа, в раскрытии идейно-художественного содержания произведения, наконец, обнаруживают и утверждают особую расположенность к литературе как предмету, формирующему жизненную позицию. Необходимо заметить, что если для других типов анализа (психологического, сопоставительного, интертекстуального, культуроведческого) естественна попутная корректировка на уроке субъективного восприятия текста учащимися, то для филологического большую значимость приобретает адекватность восприятия художественного произведения старшеклассниками, заранее самостоятельно прочитавшими произведение и исследующими его на уроке.

Таким образом, предложенный тип филологического анализа художественных произведений помогает широко охватить различные стороны содержания и формы произведения, вскрыть глубину освоения его идейно-художественного смысла, ощутить движение авторской мысли, увидеть изменение творческой манеры писателя, эстетически насладиться красотой и неповторимостью авторского языка и стиля.

### **Литература:**

1. Маймин, Е.А. *Опыты литературного анализа: Книга для учителя./ Е.А.Маймин. – М.: Просвещение, 1972. – 178с.*

2. Маймин, Е.А. Теория и практика литературного анализа: Пособие для студентов./ Маймин Е.А., Стилина Э. В. – М.: Просвещение, 1984. – 160с.
3. Маранцман, В.Г. Пути анализа литературного произведения в школе / Методика преподавания литературы/ Под ред. З.Я.Рез. / В.Г. Маранцман. – М., 1985. – С. 96.
4. Маслова, В.А. Филологический анализ художественного текста./ В.А Маслова. – Мн.: Университетское, 2000. – 172 с.
5. Маранцман, В.Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе./ В.Г. Маранцман. – М., 1977. – 206с.
6. Маранцман, В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. /В.Г. Маранцман. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974. – 176с.
7. Маранцман, В.Г. Пути анализа литературного произведения в школе./ Методика преподавания литературы. Под ред Рез З.Я./ В.Г. Маранцман. – М., 1985. – С. 96.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ**

### **1. Познакомьтесь с методическими рекомендациями учителя по организации диалогической и полилогической форм урока по анализу художественного произведения.**

*Методистами замечено, что доступность понимания произведения на уровне наивно-реалистическом достаточно иллюзорна, так как смысл художественного произведения выражается особыми способами, создаётся особыми языковыми средствами. И понимание этих средств и способов является обязательным условием анализа произведения, которое сегодня рассматривается в общеобразовательной школе как художественное единство. Поэтому задача учителя литературы заключается в том, чтобы активизировать восприятие читателя-ученика, опираясь на его жизненный опыт, художественно-эстетические познания и впечатления, создавать потребность в аналитическом осмыслении прочитанного и подвести читателя-интерпретатора к пониманию художественного целого. Методические приёмы решения задачи объединяются одним общим понятием – анализ художественного произведения.*

*Возможности диалогической и полилогической форм анализа как средства формирования духовного мира школьников, предполагающего не только педагогическое сопровождение разбора художественного произведения*

на уроке, но и самостоятельность аналитических наблюдений учащихся, очень велики. При этом важно учитывать и тот факт, что анализ художественного произведения как эстетического единства на уроке литературы предопределяет специфику диалогического и полилогического единства «вопрос – ответ», «вопрос – дискуссия».

Специфика разбора, как известно, состоит в первую очередь в диалектическом сочетании элементов анализа и синтеза: вопрос, поставленный учителем на уроке, предполагает детальное рассмотрение одного из компонентов целого (анализ), варианты ответов учащихся выстраиваются с учётом художественного целого и создают базу для обобщённого понимания этого целого (синтез). Специфика анализа состоит также и в том, что здесь всегда присутствует диалектическое соотношение эмоционально-образного восприятия текста и его аналитического освоения. И, наконец, специфика анализа заключается ещё и в том, что свои суждения школьник должен уметь подать через вопрос, речь, слово, что свидетельствует о важности формулировок вопросов, поставленных в ходе анализа, реплик-стимулов, непосредственно ориентированных на ответ-реакцию. Всё это, по мнению М.Бахтина, «провоцирует ответ, превосходит его и строится в направлении к нему», подсказывая определённые словесно-образные формулы-«ориентиры». Нельзя не согласиться с З.С.Смелковой, которая утверждает, что «при анализе лирического стихотворения особенно важно сохранить индивидуальность восприятия, личность эмоционального отклика школьника-читателя».<sup>71</sup> Да, это так. И вместе с тем желание ученика облечь в слова своё первое впечатление может достаточно серьёзно корректироваться учителем и писательским суждением под воздействием тех вопросов, которые будут обсуждаться в ходе анализа произведения. А умело проведённый разбор, размышления над поэтическим словом, суждения, подсказанные вопросами учителя, помогут школьникам углубить понимание лирического образа-переживания. В данном случае правомерно говорить о диалоге и полилоге с «воображаемым собеседником»: поэтом, лирическим героем, учителем-читателем и читателем-школьником. Поэтому проблема, как нам кажется, состоит в том, насколько бережным и тактичным будет «посредничество», «сопровождение» учителя, чьи методы, вопросы и логика суждений будут определять и динамику движения мысли ученика: от слова к образу и от образа – к идее стихотворения.

---

<sup>71</sup> Смелкова З.С. Литература как вид искусства. – Москва: «Флинта», «Наука», 1997. – 280с.

2. Рассмотрите предложенную «модель» диалогической и полилогической форм филологического анализа лирического произведения (на примере стихотворения К.Д. Бальмонта «Океан»<sup>72</sup>), данную с методическими комментариями. Выскажите своё отношение к прочитанному. Попробуйте самостоятельно произвести анализ незнакомого вам лирического произведения.

**Океан**

*Сонет*

*Валерию Брюсову*

*Вдали от берегов Страны Обетованной,  
Храня на дне души надежды бледный свет,  
Я волны вопрошал, и океан туманный  
Угрюмо рокотал и говорил в ответ:*

*«Забудь о светлых снах. Забудь. Надежды нет.  
Ты вверился мечте обманчивой и странной.  
Скитайся дни, года, десятки, сотни лет –  
Ты не найдёшь нигде Страны Обетованной».*

*И вдруг поняв душой всех дерзких снов обман,  
Охвачен пламенной, но безутешной думой,  
Я горько спросил безбрежный океан,*

*Зачем он страстных бурь питает ураган,  
Зачем волнуется, - но океан угрюмый,  
Свой ропот заглушив, окутался в туман.* (1895 г.)

Опустим вступительное слово учителя и знакомое начало беседы – обязательные вопросы на выявление читательского восприятия, которые не должны строиться как «предвосхищение ответа»: важно услышать первый эмоциональный отклик учащихся, прослушавших выразительное чтение.

Анализ стихотворения [3, с.101-106] начинается с освещения дотекстовой фоновой информации, то есть рассказа о том, что представленное стихотворение входит в сборник 1895 года «В безбрежности», второй по счёту сборник стихов К.Д. Бальмонта. Здесь проявляется ещё сильнее связь с

<sup>72</sup> Анализ стихотворения взят из кн.: Жигалова Мария, Карими-Мотахар Джанолах, Яхьяпур Марзие. Русская литература: анализ, вопросы, задания. Уч. пос. для иранской аудитории. – Иран – Тегеран, Издательство: «Марказ-е нашр-е данешгахи» (при министерстве наук, исследований и технологий Ирана), 2011. – 385с.



предшествующими традициями в литературе (привязанность к каноническим стиховым формам - сонету). Но уже опускается и преддверие символизма.

*Стихотворение «Океан» посвящено Валерию Брюсову, с которым Бальмонт недавно познакомился. Позже их пути разошлись, но тогда, в сентябре 1894, Бальмонт произвёл на Брюсова «впечатление исключительное». Поэт был человеком декаданса, целиком погруженным в откровения собственной бездонной души. Это и понятно. Конец XIX века ознаменовался кризисом общественных отношений, утратой стабильности, опоры человека в мире. И этому общественному кризису литература отвечала кризисом тоже, то есть отказом от «научительности» в исследовании мира. Всё чаще высказывалось мнение, что внешний мир непознаваем. И осознать можно лишь внутреннее, неуловимое ощущение и мистическое прозрение. Такой взгляд на вещи весьма импонировал Бальмонту и совпадал с его жизненной и литературной позицией. Символистская образность, мелодичность, меланхолия, пессимизм и прилежное самокопание в поисках смысла жизни отличают и стихотворение «Океан».*

Начнём с конкретных вопросов, организующих работу над темой стихотворения.

1. Назовите сильные позиции стихотворения.
2. Как семантика слова создаёт основу художественного образа океана?
3. Какие устойчивые представления вызывают слова «Океан», «Обетованная страна»? Почему они написаны с прописной буквы?
4. Какие эмоционально-смысловые «приращения» происходят в результате «встречи», соприкосновения слов-понятий?
5. Что происходит с этими понятиями в контексте стихотворения?
6. Какой метафорический смысл поддерживается лексико-семантическим рядом, соотносящимся с каждым из этих слов?

*Учащиеся отмечают, что:*

- |                                   |                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| – <b>Океан ассоциируется с:</b>   | – <b>Обетованная страна – с:</b> |
| *туманностью, неизвестностью;     | * надеждой;                      |
| *угрюмым рокотом;                 | * светлыми снами;                |
| *горьким вопросом;                | * иллюзией и обманом;            |
| *страстной бурей;                 | * недостижимостью мечты;         |
| *бесконечностью и неизвестностью; | * сладостным желанием;           |
| * изменчивостью жизни;            | * лёгкостью, подвижностью;       |
| * печалью и живым интересом       | * радостью и безопасностью.      |

*Читая и выделяя сильные позиции сонета, прослеживая от строки к строке ключевые и доминантные слова («вдали», «Страны Обетованной», «вопрошал», «рокотал», «храня надежды», «забудь», «мечте обманчивой»,*

«скитайся», «появ обмен», «окутался в туман» и др.), можно сформулировать и основную тему стихотворения – недостижимость мечты.

Известно, что жизнь имеет смысл только тогда, когда у человека есть заветная мечта. Но стремление к мечте-надежде, мечте-радости, к осуществлению каких-то, очевидно, значительных замыслов всегда сопряжено с трудностями, которые встречаются на пути к её достижению. С другой стороны, мечта – это и разочарования из-за полной невозможности её достижения, так как преграды на пути к ней иногда непреодолимы, а судьба зачастую глуха к романтическим порывам и пламенным движениям души человека. А значит, вечный поиск путей к исполнению мечты и становится тем двигателем жизни, который делает человека счастливым. Потому, наверное, в моменты разочарований согревают и сегодня нас слова: «Пока живу – надеюсь» или «Надежда умирает последней».

Лирический герой сонета К.Бальмонта предстаёт перед читателем тоже в минуту своих разочарований, душевных страданий, будучи далёким от душевной гармонии, цельности, умиротворения, что царят в так называемой им «Стране Обетованной». Он ищет и в себе надежду осуществить свои мечты, ищет подтверждение возможности это сделать, ищет её и вовне, прямо обращаясь к внешнему миру, и предчувствуя ответ: «Забудь». Но лирический герой не может забыть мечту, не может перестать томиться, навязчиво думать о ней. Правда, он осознаёт, что его мечта обманчива и недостижима, но потому ещё более желанна. Бальмонт устами лирического героя продолжает вопрошать «жизетийский океан угрюмый» свою безрадостную судьбу «Зачем?». Почему ему дано испытать так много «страстных бурь»? Однако судьба оставляет его вопрос без ответа. И его Будущее – туманный океан.

Сонет читается учителем или подготовленным учеником ещё раз, чтобы школьники смогли увидеть, что глубина эмоционального воздействия обеспечивается всеми выразительными средствами поэтики. После этого необходимо перейти на следующий уровень анализа и рассмотреть, какова эстетическая функция композиционных средств и синтаксического строения сонета, какова роль его строфики и ритмики в создании художественного времени и пространства? Как все эти компоненты поэтики соотносятся с языковыми изобразительными средствами и образуют художественное целое? Следует ориентировать школьников на неоднократное обращение к поэтическому тексту. Возможно и повторное, выразительное чтение вслух, так как звучащая мелодия стиха многое может подсказать. *Стихотворение, как форма сонета, состоит из четырнадцати стихов, то есть из двух четверостиший и двух трёхстиший со смысловым чередованием, которые*

также можно разбить ещё и на подтемы, уточняющие общую тему и последовательно ведущие к ней. Сначала звучит надежда «храня надежды...». Лирический герой надеется на лучшее и с этой бледной надеждой обращается к миру, вступает в прямой с ним контакт. Но ответ его ждёт категоричный – «забудь», «скитайся сотни лет» и не найдёшь «Страны Обетованной». Все наивные и грандиозные устремления нужно забыть, оставить, потому что людям в океане житейских неурядиц никогда не достичь того, чего они хотят. И даже «поняв дерзких снов обман» «пламенной, но безутешной душой» лирический герой не верит в несбыточность мечты, в его душе по-прежнему горит пламень надежды, вопреки судьбе, которая твердит: «утешься, не суждено».

Последнее трёхстишие – «зачем волнуется», «окутался в туман» - переносит читателя в другую атмосферу. И от подтемы безутешности читатель переходит к теме роптания, несогласия с судьбой. Зачем волноваться и желать, если всё канет в лету? Но на такие вопросы лирический герой не находит ответа. Он лишь уверен, что каждому новому поколению «впрошасть» вновь и вновь. О глубине, масштабности, необъятности поднятой поэтом проблемы свидетельствует уже само философско-символическое название стихотворения. За ропотом непонятого угрюмого океана-рока не видно берегов Страны Обетованной. Ибо полнокровная счастливая жизнь есть несбыточная мечта каждого живущего на Земле.

Потому и неслучаен выбор Бальмонтом конструкции стихотворения как сонета. Сонет – форма более чем традиционная. Сонеты культивировались ещё поэтами Возрождения, которые вкладывали в сонет глубокомысленные философские идеи и сложные эмоциональные движения мысли. И, конечно, избрав эту форму стиха, автор настаивает на извечности и важности поднятой им проблемы.

Далее выясняется, помогают ли рифма, ритм, языковые средства создания художественных образов понять основной образ-переживание? Как вы его определите?

Учитель просит назвать композиционно-смысловые части стихотворения, отметить, чем отличается эмоционально-ритмическое звучание каждой из строф?

В сонете «Океан» мужская рифма чередуется с женской, к тому же рифма перекрёстная. Явственен мотив спора, борьбы человека и судьбы. «Скрестив шпаги», спорят пламенная, бедная хрупкая надежда и категоричный, безапелляционный рок. Ритм стихотворения постепенно подводит читателя к развязке. Бальмонт как-то назвал себя: «Я –

изысканность русской медлительной речи». Это высказывание можно отнести в какой-то мере и к данному сонету. Величественный ритм не изменен, как неизменен и величественный урюмый океан жизни. Мы видим, что чуда не происходит. Океан жизни не внемлет просьбам человека. Он может только проглотить, а не лелеять и качать на своих волнах.

Неслучайно, наверное, так часто автор использует аллитерацию (берегов, волна, сотни, думой, снов, душой, горько, рокот). Повторение буквы «о» домысливается читателем как горький возглас океана и несогласие его с предназначением свыше: «Зачем всё так?».

Частое употребление звуков «р», «л» создаёт ощущение и дыхания океана, его рокота и плеска волн (храня, берегов, страны, волн, вопрошал, говорил, окутался и др.). Возвышенная лексика («вопрошал», «Страна Обетованная», «безушный», «безбрежный», «страстным» и др.), используемая художником слова, ещё четче подчёркивает высоту и недостижимость исполнения духовных запросов человека.

Изобилует стихотворение и существительными, выражающими абстрактные, отвлечённые понятия, такие, как: «мечта», «надежда», «душа».

Всё это ещё раз свидетельствует о большой философской значимости сонета. Это подчёркивает и композиция-диалог. Герой вопрошает, а в ответ – повелительное «забудь», «не найдёшь». Но лирический герой вновь настойчиво «вопросил», а на сей раз в ответ – молчание, океан лишь «окутался в туман».

Синтаксис сонета тоже своеобразен. Как мы уже отмечали, по своей композиции, сонет – это диалог-спор с судьбой. Поэтому прямая речь, используемая художником слова во второй строфе, содержит прямое утверждение. В конечном трёхстишье герой говорит своей «зачем» уже опосредованно.

Следует акцентировать внимание школьников и на использовании автором изобразительно-выразительных средств. Известно, что символы поэзии декадентства гораздо более многозначны, чем любой троп классической поэзии. Особенно привлекают своим философско-обобщающим смыслом два образа-символа: «Океан» и «Страна Обетованная». Оба слова употреблены с прописной буквы, что свидетельствует о том, что слова могут быть интерпретированы читателем и как Судьба, злой рок; и как любые преграды; и как сама жизнь, которая бурлит в человеке, пока он жив. Эти «волны» и «страстные бури» – метафоры эмоций и страстей, владеющих человеком. Этот образ «Океана» явно, к тому же, персонифицирован. Он – живое

существо. Он угрюмый. Он рождает в людях «страстные бури». Он говорит с героем, отвечает ему, но изменить что-либо и он не в силах.

«Страна Обетованная» – это и некая конкретная цель, и мечта, а возможно, и состояние, умиротворение души, всё уже постигнутой. Образы «Океана» и «Страны Обетованной» – это образы-символы, образы-эмблемы: скитание и обитель, метание и пути достижения цели. Это и образы-антитезы: Океан и Страна, берег (реальность) и вода (мечта).

Сонет полон эпитетов («светлых скал», «бледный свет надежды», «безбрежный океан», «пламенная, но безутешная душа»), что свидетельствует о приверженности поэта устоявшимся традициям. Автор не стремится ими поразить читателя, соригинальничать. Он берёт в плен читателя не новизной, а вечностью.

Для выражения отчаяния лирического героя в последних строках поэт употребляет анафору:

*Зачем он страстных бурь питает ураган,*

*Зачем волнуется...*

*Герой с пристрастием ожидает ответа-вердикта. Но ответа нет.*

Заметим, что уровень подготовленности учащихся позволит учителю предоставить им возможность самостоятельного решения всех названных выше вопросов, в другом классе – потребуются вопросы уточняющие, а где-то возникнет необходимость в дополнительных комментариях учителя. Ещё более дифференцированными, ситуативно обусловленными будут действия учителя на заключительной стадии анализа, когда необходимо сделать выводы.

В художественное целое компоненты поэтики сонета соединяются пространственно-временными отношениями. Художественное пространство и время – сложные категории поэтики, но учитель вправе полагать, что философский уровень поэтического обобщения будет доступен школьникам, если сонет по-настоящему взволнует их, и если аналитические наблюдения были проведены ими самостоятельно.

Таким образом, мы видим, что сонет у Бальмонта является переходным к символической лирике. Он освещает тему всецелия и равнодушия рока к человеческим планам и надеждам. Идея состоит в том, что, несмотря на непредсказуемость судьбы, несмотря на то, что человеческая душа живёт в вечных оковах житейского плена и сумятицы, Океана чувств, всё же она вечно будет пламенной и дерзкою, жаждущую поиска. А слово «зачем» будет произноситься людьми до тех пор, пока его будет кому произносить, пусть даже и без надежды получить положительный ответ. Поэтому сонет раскрывает, с одной стороны, выражение разочарования и безысходности, с другой – вечного желания человека познавать этот неведомый мир и

*определять в нём своё место, понимая, что всякое настоящее дело стоит того, чтобы, отрешившись от всех житейских бурь, оставаться верным своей мечте.*

Весьма возможно, что так определяют главную мысль «Океана» школьники. Вероятно, они предложат и другие варианты осмысления: восприятие этого сонета, бесспорно, богаче, сильнее любой формулировки. Важно только, чтобы достаточно уверенным и однозначным был другой вывод ребят: для выражения поэтической мысли Бальмонт нашёл самые выразительные слова и расположил их в единственно возможном сочетании, чтобы создать неповторимый образ-переживание. *Тем самым, автор хочет передать читателю своё, особое видение мира, вызвать сопереживание и стремление всегда идти к цели, не останавливаясь ни перед какими препятствиями, вызвать читателя на искренний и откровенный разговор. И это тоже диалог – диалог поэта и читателя, сиюминутного и вечного.*

И понять это, как и силу эмоционального и эстетического воздействия сонета на каждого школьника, помогает его анализ, благодаря чему и формируется определённое мнение и позиция ученика.

#### **Литература:**

1. Бальмонт, К.Д. Стихотворения. / К.Д.Бальмонт. – Л.: Советский писатель. – 1969.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. / М.М.Бахтин. – М., 1979.
3. Примерную схему филологического анализа см. в кн. Жигаловой М.П. Типология анализа произведений русской литературы. Монография./ М.П.Жигалова.– Брест: БрГУ им. А.С.Пушкина, 2004. – 299с. – С. 114-131.
4. Селкова, З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности./ З.С. Селкова. – М., 1999. – 231с.

## ЛЕКЦИИ № 12-13. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ<sup>73</sup>

### *Основные понятия:*

*Партитура* – разделение, распределение.

*Партитура переживаний героя* – динамика испытываемых чувств, переживаний.

*Досье* – совокупность документов, материалов по какому-либо вопросу.

*Этюд* – небольшое научное или критическое произведение, посвящённое какому-либо отдельному вопросу.

*Комментарий* – объяснение, толкование, рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь

### *План:*

1. Понятие о психологическом анализе.
2. Приёмы психологического анализа.
3. Методика включения в урок психологической партитуры, досье, словаря и т.д.
4. Использование элементов психологического анализа на уроках по изучению М. А. Булгакова.

Являясь самосознанием культуры, произведения литературы отражают определённый тип художественного сознания, характеризуют определённый культурно-исторический тип человека. Художественные творения – тончайший барометр, который гибко реагирует на все перемены в духовном, социально-психологическом климате эпохи в единстве эмоционально-чувственной сферы, бытовой, интеллектуальной, философской. Они запечатлевают «практические» и «теоретические» формы социальной памяти, сознательные и бессознательные начала психики, мифологические и научные представления о человеке данной эпохи. По выражению О.А.Кривцуна, художественные произведения отражают разные структуры «исторической психологии с их особыми формами «сцепления» рационального и безотчётного, архетипического и новаторского» [12, с. 87].

---

<sup>73</sup> В лекции используется материал, взятый из кн.: Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография. Второе издание, дополненное. – Брест: БрГУ имени А.С.Пушкина, 2011. – с.299.

О связи психологии с эстетикой говорил Юнг К.Г.. Он утверждал, что существует пограничная зона между этими науками – психология искусства (психология творчества и психология восприятия). Художественное творчество начинается с обострённого внимания к жизни мира и предполагает «редкие впечатления» (И.В.Гёте), умение удерживать их в памяти и осмыслить. «Есть ряд психологических факторов творчества: память, воображение, ассоциации, вдохновение, внутреннее освобождение. Благодаря этим факторам в творческом сознании концентрируется множество образов, обстоятельств, ситуаций» [16, с.55]. Эстетический вкус помогает из бесчисленных вариантов отобрать лучшие. Весь творческий процесс нацелен на читателя во имя передачи ему определённой художественной информации и формирования системы его ценностных ориентаций.

Литература же не только отражает мир, но и оценивает его, утверждает человеческий идеал, учит, каким должен и каким не должен быть человек. Она просвещает универсально, раскрывая перед нами не только окружающий мир, но и наш собственный. А так как практический, жизненный опыт человека ограничен во времени и в пространстве, то раздвинуть его границы помогает литература, предоставляя каждому возможность «прожить» множество жизней. Механизм этой «жизни в искусстве слова» состоит в том, что, читая роман, читатель переносится в мир образов, развёрнутый перед ним художником, и начинает жить в этом мире вместе с героями. О том, что художественная литература предоставляет исключительные возможности в познании психологии человека, говорили профессор психологии МГУ Бодалёв А.А. [4], и знаменитый психолог Выготский Л.С. [5]. Отмечали значимость литературного произведения в постижении психологии человека и белорусский психолог Рожина Л.Н. [13, 14] и др.

Ещё в 1973-1976 гг. саратовский психолог Страхов И.В. [5] ввёл понятие «психологический анализ» применительно к литературному произведению, а в 1994 году белорусская психолог Рожина Л.Н. исследовала проблему формирования социально-рецептивных способностей школьников, их умений, среди которых, – в первую очередь, формирование умений расшифровывать сложный психологический подтекст различных действий и поступков человека. Мы рассматриваем психологический анализ как ещё одну возможность постижения школьниками деталей художественного произведения, внутреннего мира героев, как одну из деталей произведения как целостной эстетической системы.

Мы считаем, что *психологический анализ* – это такой тип анализа, который способствует формированию специфических умений исследования



литературного текста, направленного на углубление знаний о человеке, сложности его психики, и обогащает представление школьников о своеобразии способов художественного изображения человека. Применительно к школьной практике такой тип анализа целесообразно использовать на старшей ступени обучения. Было замечено, что психологический анализ помогает читателю-школьнику в постижении эстетического идеала, в осмыслении произведения как целостной эстетической системы. Такой тип анализа обогащает и представления старшеклассников о различных путях самовыражения личности, позволяет увидеть бесконечное разнообразие индивидуальностей, и вместе с тем формирует представление о человеке в целом, выявляя такие стороны человеческой личности, которые могут оставаться неизвестными.

Однако психологический тип анализа следует отличать от *приёма анализа психологии героев*, потому что анализ психологии героев концентрирует внимание читателя лишь на внутренней жизни героев, их мыслях, чувствах, умственном и духовном развитии, на их внутренней деятельности, на анализе психологии и мотивов поступков героя.

Психологический же анализ помимо этого указывает ещё и на авторское своеобразие способов художественного изображения психологии героев, на внешние связи персонажа с окружающей действительностью и характер обогащения внутреннего мира героев, на динамику развития характера, на источник формирования у героя опыта познания других людей.

На уроках литературы в старших классах, как правило, изучаются эпические произведения большие по объёму и сложные по идейно-смысловому содержанию. Постигать произведения большой эпической формы в школе всегда непросто, так как они далеко не всегда читаются учащимися в полном объёме, а часто в хрестоматийном варианте, поэтому и воспринимаются на уровне понимания сюжета и названия главных героев. И научить старшеклассников видеть и понимать проблемы художественного произведения, характеры героев, то есть читать текст, обращая внимание на детали – задача не из легких. Известно, что истинная прелесть и мудрость содержания откроется школьнику-читателю лишь в том случае, когда он научится улавливать тончайшие импульсы мысли художника, которые не лежат на поверхности, а чаще всего скрыты в его подтексте.

На примере изучения романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» мы решили показать, как использование на уроке психологического анализа будет способствовать формированию у школьников умений анализа литературного текста, направленного на углубление знаний о человеке, о сложности его

разнообразной и неповторимой психики. И одновременно показать, насколько такой анализ может обогащать представления учащихся о своеобразии способов художественного изображения человека.

Психологический анализ дает возможность не просто читать художественный текст, постигая идейный смысл произведения, его подтекст, а извлекать из текста то, что пробуждает фантазию читателя, способствует объяснению причины поступков героев, их душевных переживаний, а значит, причины событий и явлений.

Психологический анализ побуждает читателя находить в тексте то, что обращает читателя к анализу собственного внутреннего мира, рождает способность откликаться на те нравственные сигналы, которые посылают герои, подмечать переживаемые ими чувства, мотивы их поведения, характеры взаимоотношений. Все это помогает не только познать характеры героев, персонажей, уделить при чтении внимание деталям текста, постичь индивидуальный стиль писателя, но и выработать систему отношений к миру, к людям, к себе.

Таким образом, психологический анализ готовит школьника не только улавливать подтекст художественного произведения, постигая его идейный смысл, но и определять и познавать такую информацию, которая объясняла бы читателю причины произошедших событий, мотивы поступков героев, душевные их переживания; учила бы читателя находить в тексте такие сведения, которые обращали бы его к анализу собственного мира, вырабатывали бы способность откликаться на те нравственные сигналы, которые посылают сами герои.

В формировании умения анализировать внутренний мир героев главное место принадлежит заданиям творческого характера, приемам анализа. Мы выделяем следующие *приёмы анализа*:

- *психологические наблюдения читателей;*
- *составление психологической партитуры переживаний героев;*
- *ведение дневниковых записей;*
- *психологические комментарии и этюды (сочинение-анализ отдельного эпизода или главы, сочинение-рассуждение, сравнительная характеристика героев);*
- *психологический словарь описаний голосов, взглядов, улыбок, жестов, интонаций героев;*
- *режиссерский комментарий;*
- *составление графика динамики чувств героя;*

- *цветовой спектр чувств персонажа;*
- *психологическое досье.*

На анализ романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита» отводится три часа. На первом уроке при анализе сюжетно-композиционной линии Иешуа – Понтий Пилат нами были использованы элементы психологического анализа, в частности, такой приём как *психологическая партитура* переживаний Понтия Пилата. Она является своеобразным способом глубокого проникновения в мир литературного героя.

Основные вопросы, выносимые для обсуждения на уроке должны быть известны учащимся заранее. Приведём примерный их перечень:

1. *Почему Булгакову понадобилось оживить евангельский сюжет, какой смысл положен в его основу?*
  2. *В чём особенность Булгаковской трактовки евангельского сюжета?*
  3. *Можем ли мы, искренне сочувствуя Иешуа, понимая несправедливость его наказания, категорично осуждать Пилата в бесчеловечности?*
- В чём истинная вина Пилата?*
4. *Почему обстоятельства оказались выше желания прокуратора? Почему Иешуа был выше этих обстоятельств?*
  5. *Была ли у Пилата возможность выбора, и почему он все-таки выбрал зло?*

Отвечая на эти вопросы, учащиеся могут использовать такой прием психологического анализа, как составление партитуры переживаний Понтия Пилата, одновременно анализируя чувства читателя, возникшие как отклик на происходящие с героем события.

При обсуждении малодушно-предательского поступка прокуратора важно, чтобы читатель смог прочувствовать всю сложность этого образа, ответственность его положения, противоречивость переживаемых им чувств. Всё, что испытывает Пилат, отражается на вертикальной линии графика, по горизонтали даются названия эпизодов. Далее учащиеся комментируют график: «Образ Понтия Пилата сложен, чувства, пережитые им, противоречивы. Пилат вовсе не такое «свирепое чудовище», как о нем говорят. Он способен многое чувствовать. В его словах, глазах, голосе проносятся самые разнообразные чувства, особенно когда наступает репительный момент – утверждение смертного приговора – это и безнадежность в тоне, и тоска в глазах, и ярость в голосе, и отчаяние в действиях и жестах. Мы можем наблюдать, как успокаивающе и исцеляюще действуют на него слова Иешуа. Оказывается, что Пилат – человек, ожесточенный болью и непониманием,

скованный своей властью, но, главное, – умный, сильно и глубоко чувствующий».

Партитура психологических переживаний героя поможет ученикам понять, почему, выбрав зло, Пилат не вызывает у читателя отвращения, презрения, негодования, а лишь сожаление о его слабости, сочувствие его судьбе, судьбе человека, обреченного на вечные душевные муки [8].

*Партитура переживаний Иешуа и Понтия Пилата с элементами наблюдений за чувствами читателя* может быть тоже здесь использована. Она готовится школьниками самостоятельно дома (смотрите пример работы в «дидактических заданиях к практическим занятиям» в конце темы).

Основные качества героев раскрываются во внутреннем конфликте. Поэтому для более наглядного представления о сложности и трагичности образа Пилата обратимся к цветовому спектру чувств героев, который и раскрывает внутренний диалог Пилата-человека и государственного деятеля.

Прокомментируем отдельные фрагменты. Начиная с момента чтения Пилатом второго пергамента, весь внутренний конфликт прокуратора обнажается, начинается настоящая война Пилата – человека с Пилатом – прокуратором. Мы видим, что чувства его меняются в поразительной амплитуде: *испытывает тревогу и беспокойство, безнадежность и гнев от своего бессилия что-либо исправить*. Интересно было бы сопоставить цветовые спектры чувств Пилата и Иешуа. Основными характеристиками образа **Иешуа** являются *смирение, душевная теплота, мудрость, сострадание, верность своим убеждениям, внутренняя свобода, искренность, жертвенность*. Поэтому гамма цветов в его спектре мягкая, теплая, светлая, хотя присутствуют холодные полутона, но им существует свое оправдание.

Основные качества Понтия **Пилата**: *могущество, верность законам, подозрительность, внутренняя завистливость, жестокость, пронзительность, бдительность, справедливость, опытность, страдание и одиночество*. Цвета в его спектре более темные, холодные, тревожные. Присутствие красного цвета говорит о нервной активности Пилата.

Прежде чем предложить такое задание, учитель дает перечень цветовых обозначений, пользуясь книгой А. Аграшенкова [1]: Белый – святость, целомудрие, чистота; смерть. Чёрный – отречение, неприятие, разрушение агрессии, горе, пустота, разврат. Коричневый – чувственное удовольствие, духовная смерть. Оранжевый – радость, удовольствие, пламя чувств. Красный – нервная активность, жизненная сила, стремление добиваться успехов, желаний и всевозможных склонностей. Жёлтый – раскованность,

расслабленность, освобождение от тягот и проблем, веселье, счастье. Солнечно-жёлтый – ассоциируется с небом Христа, способность ясно излагать свои мысли, духовная красота. Тёмно-жёлтый – недоверчивость, скупость, измена. Зеленовато-жёлтый – стремление к неизвестному. Зелёный – целеустремленность, упорство, деятельностная воля, гордость, ассоциируется с рождением. Синий – спокойствие, довольство, чуткость, непорочность, чистота. Серый – цвет замкнутости, необязательности, телесная смерть и духовное бессмыслие. Тёмно-серый – потребность в духовном и телесном удовольствии. Средне серый – стремление к стабильности и порядку. Светло-серый – высокая возбудимость, внутренняя готовность к переживаниям. Фиолетовый – склонность к внушению, ассоциация со святостью, мистикой. Голубой – цвет неба, прозрачности.

Целую гамму светлых чувств вызывает у читателя Иешуа. Их анализ позволяет выявить в этом персонаже такие качества его души, на фоне которых и в сравнении с которыми образ Пилата представляется ещё более трагичным, а поступок, совершённый им, – ужасным и мерзким.

Подобного рода задания способствуют не только вдумчивому чтению произведения, но и отвечают требованиям дифференциации обучения.

Таким образом, партитура чувств помогает понять читателю, почему, выбрав зло, Пилат вызывает у него не только отвращение, презрение, негодование, но и сожаление о его слабости, сочувствие его судьбе, обречённой на вечные душевные муки и осуждение.

Одновременно можно предложить и *психологическое наблюдение* читателей. Если выбрать из предложенной работы только слова, обозначающие чувства читателя, то увидим, что палитра их очень разнопланова: от сочувствия до осуждения.

Не менее значительным способом глубокого проникновения в духовный мир литературного героя является цветовой спектр чувств. Изучая образы Понтия Пилата и Иешуа целесообразно использовать на уроке цветовой спектр чувств. Основными характеристиками образа Иешуа являются: смирение, душевная теплота, мудрость, любовь, доброта, сострадание, верность своим убеждениям, внутренняя свобода, искренность и жертвенность. Поэтому гамма чувств в его спектре мягкая, теплая, светлая. Качествами Понтия Пилата является не только могущество, верность законам, но и внутренняя зависимость, жестокость и подозрительность. С другой стороны, ему же присущи пронизательность, бдительность, опытность, одиночество. Поэтому цвета в его спектре более холодные, темные и тревожные. Присутствие

красного цвета говорит о высокой нервной активности Понтия Пилата, его греховности. Однако прежде чем предложить учащимся составить такое задание, учитель должен дать комментарий, то есть перечень цветов с их психологическими характеристиками и значением.

Среди приёмов психологического анализа выделяется – психологическое следственное досье. Анализируя московские главы романа, касающиеся событий, произошедших в столице в связи с появлением «профессора Чёрной магии» и его свиты, мы предложили воспользоваться и таким приёмом психологического анализа как составление следственно-психологического досье на каждого из членов свиты Воланда. Приём этот несколько необычен, но он органично вплетается в структуру анализа, так как продиктован самим содержанием произведения.

Дело в том, что в ходе всех «дьявольских» событий, начиная с исчезновения Стёпы Лиходеева и остальной администрации варьете, на протяжении всего действия Булгаков постоянно напоминает о том, что органами внутренних дел Москвы велось непрерывное, скрупулёзное следствие. Работниками милиции были предприняты многочисленные меры по задержанию «преступников». В эпилоге романа автор очень подробно говорит о том, каким продолжительным и тщательным было расследование. Всё было сделано не только для того, чтобы поймать преступников, но и для того, чтобы объяснить всё то, что они натворили. И всё это было объявлено, и объяснения эти нельзя не признать и толковыми и неопровержимыми. С другой стороны, следственное досье будет перекликаться и с судьбой самого М.Булгакова, бывшего под надзором НКВД, и на которого также собирались всевозможные сведения, подшивавшиеся в папку «Дело Булгакова М.А.». Этот приём психологического анализа может определить и форму урока как урок-следствие.

В чём же состоит особенность работы над следственным психологическим досье? Прежде всего, школьников заинтересует необычность анализа образа героя. Само понятие «досье» содержит в себе элементы детективности, криминальности, что привлекает внимание учеников, мобилизует их творческие способности. Во-вторых, эта работа требует внимательного изучения образов героев. Ведь досье должно включать в себя точную, подробную характеристику персонажа, его манеру поведения, привычки, внешний вид, характер его отношений с другими героями произведения и т.д.

В-третьих, для того, чтобы досье выглядело правдоподобным и интересным, ученик должен знать всю «историю» персонажа, то есть хорошо владеть содержанием текста. Такое задание будет способствовать более глубокому и тонкому пониманию идейно-смысловой нагрузки художественного образа, заключающейся в себе мысль о том, что все действия свиты Воланда совершаются не во зло другим персонажам, а исключительно как акт справедливого возмездия и воздаяния каждому из пострадавших «по его вере». Здесь уместно привлечь и эпиграф романа. Предлагая задания по составлению досье, учитель может обозначить опорные пункты, по которым оно будет составляться, – они будут направлять поиски учащихся. Например, анализируя образы Воланда и его свиты, ученики могут взять за основу данную памятку [8].

#### **Памятка при подготовке следственного досье**

1. *Имя (прозвище).*
2. *Внешний вид героя. Особые приметы.*
3. *Привычки, манеры его поведения.*
4. *Характер героя.*
5. *Род деятельности.*
6. *Характер взаимодействия с другими героями.*

Задания на уроке индивидуализированы. Предлагаем некоторые варианты:

#### **Следственное досье Воланда**

##### *Дело № 1.*

**Имя, прозвище. Внешний вид.** Профессор чёрной магии Воланд (Он же Консультант. Он же Сатана. Он же Дьявол. Он же Чёрт).

**Дата рождения** – не установлена.

**Внешние приметы:** рост высокий, рот кривой. Выбрит всегда гладко. Брюнет. Правый глаз чёрный, левый – зелёный. Брови чёрные, одна выше другой. Голос низкий, тяжёлый, порой, переходящий в хрип. Смех раскатистый, громоподобный. Одевается преимущественно во всё чёрное. При себе носит трость с чёрным набалдашником в виде головы пуделя. Не женат.

**Характер:** жёсткий, но справедливый. Вспыльчив. Нетерпим к фальши. Обладает способностью предугадывать события с поразительной точностью. В разговоре остроумен, но и нещадно правдив (до бесцеремонности): вспомним о предсказании смерти Берлиоза, буфетчика Сокова, барона Майгеля и т.д. Крайне проницателен и услужлив (например, со

*Стёпой Лиходеевым). Держится с достоинством и хладнокровием. Среди сообщников пользуется большим авторитетом. С полчищем не взят, так как действует через своих сообщников. Неуловим.*

Среди широкого круга вопросов, относящихся к области восприятия и познания людьми друг друга, существенный интерес представляет тематика, связанная с выявлением внешней экспрессии человека в произведении, её восприятие и интерпретация. Внимание к проблеме экспрессии связано с ролью выразительных движений в коммуникативном процессе. Через выразительные движения (лицо, жесты, мимика, взгляд) раскрывается внутренний мир человека, потому что именно экспрессия является одним из основных источников информации о психических состояниях и свойствах человека. Важнейшим компонентом в облике человека является **лицо**. Точность и тонкость дифференцирования художественного описания выражений лица и соответствующих им состояний, прочтение знакового содержания художественных деталей, каждая из которых может оказаться информативной, - позволяет увидеть каждого из персонажей. Характеристика персонажей путём обрисовки выражений лица является одним из приёмов психологического анализа. Выражение лица может быть дерзким и грубым; гордым и суровым; являть смесь смелости и робости; доброты, лени, беспечности. Лицо может дышать дерзкой надменностью; иметь отпечаток постоянного неудовлетворения. Черты лица могут выражать искренность чувств и твёрдость; доверчивость, добродушие, кротость; благородство; честность; угрюмое упрямство; невозмутимое спокойствие; терпеливое недоумение и постоянную кротость смирения. Читатель с интересом следит за этими физиологическими характеристиками, приобретая опыт выявления особенностей личности во внешнем облике человека.

Поэтому одним из продуктивных приёмов психологического анализа при характеристике художественного образа является составление словаря описаний, жестов, внутреннего состояния, взглядов, интонации голоса. О результативности этого приёма писала Рожина Л.Н.. Она говорила об опорных компонентах словаря как о деталях, служащих «саморазоблачению» героя. «Иногда внешне обыкновенные жесты и движения выглядят как чисто портретная деталь. На самом же деле они могут быть наполнены богатым психологическим содержанием. За ними – психологическое состояние героев, сложное переплетение душевных движений, ощущений и мыслей. Выполняя функцию прояснения душевного состояния, являясь своеобразным «окошком в глубь человека», движения, жесты могут сказать о герое больше, чем самые пространные описания.



Одним из компонентов облика человека является его *голос*, индивидуальное своеобразие которого выделяет такие стороны внутреннего мира человека, которые не раскрываются иным путём. Интонационные оттенки голоса иногда могут выразить больше, чем содержание сказанного им. Поэтому в художественном произведении всегда есть много примеров, показывающих, как меняется голос человека, когда он попадает в новую обстановку, когда происходят какие-либо изменения с ним самим, когда меняется его отношение к людям. Оказывается, что разным эмоциональным состояниям соответствуют разные интонация и тембр голоса; когда в человеке затрагивается какая-то новая сторона его глубинного «я», то и голос его становится иным. Общеизвестно, как много могут сказать читателю глаза, улыбка, взгляд персонажа. Эту многозначность смысла, выражаемого во взгляде, улыбке героя, автор нередко подчёркивает сам, раскрывая перед читателем тонкость и сложность душевной жизни своего персонажа.

Работая над составлением словаря, учащиеся, несомненно, обогащают свои знания о сложности человеческой психики. К тому же выполнение этой работы открывает возможности такого восприятия художественного произведения, разные стороны которого неодинаково осваиваются различными читателями-школьниками.

Словарь может быть использован как интересный прием психологического анализа при изучении эпических произведений большой и малой формы. Подготовку к такой деятельности следует начинать с 5-го класса, когда в процессе составления характеристики героя учитель заостряет внимание на элементах внешней экспрессии (как произносит герой слова, как реагирует на то или иное событие). Такой вид деятельности поможет учащимся выявить эмоциональное состояние героя, покажет многозначность смысла, выражаемого во взгляде, улыбке героя, что даст возможность учащимся понять тонкость и сложность душевной жизни своего персонажа. Большое место в этих классах должна занимать *словарная работа по называнию чувств* в одной или нескольких модальностях. Одна модальность чувств – это смысловой синонимико-семантический ряд (ужас – душевная мука – страдания). Выявить такие оттенки и нюансы, которые не лежат на поверхности текста, а прочитываются между строк и помогает *словарь описаний выражений лица, мимики, взглядов, жестов, оттенков голоса*.

Психологический словарь внутреннего мира героев позволяет педагогу увидеть, насколько полно отразились в восприятии читателя-школьника особенности авторской манеры изображения психологического состояния человека и насколько индивидуализировано это восприятие.

Перед выполнением такого задания учащимся предлагается памятка «Как работать над словарём описаний выражений лица, мимики, взглядов, жестов, оттенков голоса».

1. Подумайте, для достижения какой цели при анализе образа персонажа вы будете использовать «Словарь описаний...».
2. Определите, какие именно особенности характеристики образа вы будете использовать для составления «Словаря...»(голос, взгляд, жесты...).
3. Найдите и выпишите из текста слова и выражения, которые использует автор в описании голосов, жестов, взглядов героев произведения.
4. Выявите их роль в характеристике образа героя, степень их наглядности.
5. Проанализируйте подобранные цитаты и составьте психологическую характеристику образа-персонажа, опираясь на «Словарь описаний...».
6. Включите составленную характеристику в свой ответ как подтверждение ваших мыслей.

Как видим, для того чтобы составить *словарь описаний выражений лица, мимики, взглядов, жестов, оттенков голоса* школьник должен вчитаться в текст, найти слова, обозначающие чувства определенной модальности, выявить их роль в контексте и рассмотреть их мотивацию.

При обсуждении на уроке анализа сюжетной линии «Мастер – Маргарита», может быть предложен «Словарь описаний...» как наглядный элемент в процессе психологического комментария к судьбе героев. Такое задание, выполняемое группой в 2-3 человека и подкреплённое соответствующими цитатными характеристиками, обеспечивает цельное представление о внутреннем мире героя и динамике его развития. Сопоставляется два периода жизни Мастера: время его ареста до возвращения к Маргарите и время после встречи с Маргаритой у Воланда.

Из авторских описаний выражений лица героя учащиеся приходят к выводу, что Мастер глубоко ранен и рана его неизлечима (*«горькая складка обозначилась у губ гостя»; «гость долго грустил и дёргался», «пугливо оглянулся, рассказывая о романе»; «исступлённо, но беззвучно вскричал, вспоминая о критиках*). Кроме того, он – в отличие от Иешуа – не забывает зла, причинённого ему (*«в глазах его плавал и метался страх и ярость»; «глаза его вспыхивали злобой»*). Но память о пережитых потрясениях не родила в нём желания мстить, а отразилась постоянным чувством тревоги, беспокойства,

печали, причём, настолько глубоко овладевших им, что они не покидают Мастера и после встречи с возлюбленной: *«стал смотреть в землю угрюмыми, большими глазами»; «отстранил её от себя и глухо сказал»; «лицо его дёргалось гримасой»; «он сумасшедше-пугливо косился на огни свечей»; «впал в тоску и беспокойство»; «поднялся со стула»; «заломил руки и, вздрагивая, начал бормотать».*

О чувстве безысходности, потерянности говорят жесты, голос, интонации, внутреннее состояние героя. В его голосе – то нервное восклицание, то шёпот, то мольба, то мрачное презрение. Причём, несколько раз автор упоминает о беззвучном крике Мастера как доказательстве его бессилия что-либо изменить в своей жизни. Но в этом больном, истерзанном человеке ещё сохранился прежний Мастер – Мастер-учитель, Мастер-пророк, человек, исполненный душевного достоинства, деликатности, сочувствия и строгости со своим собеседником. Об этом говорят произвольные жесты во время разговора с Иванушкой и душевное его волнение (*«встревожился»; «сочувственно положил руку на плечо»; «опять извинился»; «вытер неожиданную слезу», говоря о Маргарите; «сделался суров, назвав себя; «сам себя прервал и поднял палец»; «благоговейно посмотрел на тьму ночи».*

Но те же жесты ярко высвечивают и его искалеченный, истерзанный душевный мир (*«встревожился»; «огорчился»; «зажал рот рукой»; «грустил и дёргался»; «пугливо оглянулся»; «сделал жест, означающий, что он никогда и никому этого не скажет»; «поник головой и долго качалась печальная чёрная шапочка»; «судороги, то и дело, проходили по его лицу»; «кивал от муки головою»). И даже встреча с Маргаритой не сразу излечила его; казалось, что она только обнажила чуть затянувшиеся раны, причиняя нестерпимую боль. И лишь после третьего стакана какого-то чудодейственного напитка, поданного Маргаритой, лицо больного приняло спокойное выражение. Да и после этого он долго не мог прийти в себя и поверить, что страдания его кончились.*

Сравнение Маргариты, ставшей ведьмой, с Маргаритой, которой вернули возлюбленного, даёт возможность отметить, как изменился её голос, взгляд, жесты. Если раньше в голосе героини звучал буйный смех, визг, крик и даже свист, а действия её были репительны и сокрушающи, то после встречи с Мастером в голосе слышится мольба, жалоба, дрожь и шёпот (*«шептала, давясь слезами»; «упрашивала дрожащим голосом»; «задрожала и закричала, волнуясь вновь до слёз»; «умоляюще обратилась к Воланду»; «жалобно попросила»). В глазах её читается скорбь, а движения и жесты приобретают взволнованный характер. На лице её постоянно блестят слёзы, а в конце главы, она даже молитвенно протягивает руки Воланду.*

Таким образом, «Словарь описаний ...» помогает подвести читателя к выводу о том, что образы Мастера и Маргариты – это символ верности, преданности, любви, великодушия, высокого стремления к добру, справедливости. Жизнь обретает для них смысл лишь тогда, когда они рядом. Они являются носителями тех духовных качеств, которые составляют смысл человеческой жизни.

«Словарь...» – описание взглядов, выражения лица, улыбки – является существенным средством изображения внутреннего мира персонажей, их личностных качеств, сложности характера, его «поливариантности» (термин М.Бахтина). Духовный облик персонажей, переживаемые ими чувства, отношение к другим и к самому себе школьники узнают по таким элементам внешней экспрессии, как *жест, телодвижение, походка, поза*. Один штрих, резкий поворот головы или тела, выразительное движение – и читатель-школьник видит героя изнутри, обнаруживая мельчайшие оттенки настроений, сомнений, «текучесть» состояний, их взаимопереходы. Учащиеся подмечают, что в определённых ситуациях, описывая жест или позу, движение или походку автор сам раскрывает психологический смысл данного описания. В других описаниях нет авторского комментария. Вычитывание психологического содержания художественной детали – дело самого читателя. Описание движений в союзе с описанием жестов, мимики, голоса и характера героя становится не только приёмами целостного психологического анализа, но и могучим средством познания человека, а значит, и самого себя. В результате анализа деталей внешней экспрессии, школьники заметят, что писатели, традиционно считающиеся тончайшими психологами, умеют проникать в самые затаённые уголки человеческой души, высказывать о ней то, что сам о себе человек может и не знать. Во взглядах, жестах, улыбке, лицах, позах, интонациях голосов литературных героев можно прочесть историю их жизни, волнения и тревоги, сиюминутные состояния и общий эмоциональный тон, окрашивающий всё поведение на протяжении длительного времени. Описаниями внешней экспрессии художники слова достигают зримости в раскрытии душевной жизни человека, сложности проявления черт характера. Создавая сложную цепь «волшебных изменений» лиц, взглядов, улыбок, жестов и телодвижений, интонаций голоса, писатели выводят на поверхность из скрытых или скрываемых глубин самые различные моменты внутренней жизни персонажей, постигая которые читатели приобретают опыт психического познания человека. Такие приёмы психологического анализа, как составление партитуры переживаний героя, словаря описаний голосов, жестов, мимики, взглядов..., составление психологического досье и т.д. могут быть

успешно использованы и при изучении монографических тем в 10-11 классах И.Тургенев, Ф.М.Достоевский, Л.Толстой, М.Шолохов и др.

Заметим, что художественное изображение внешней экспрессии у этих авторов отличается различным уровнем детализации, обобщённости и эмоциональной насыщенности, индивидуальные вариации способов описания лица, касающиеся, прежде всего, авторских предпочтений в выборе фиксируемых элементов, а также частоты упоминаний о лице в целом.

Таким образом, психологический анализ предоставляет исключительные возможности для познания характера образа-персонажа, писателя и читателя. Он создает общий тон произведения, и если этот тон читатель смог уловить, то он способен глубже, полнее интерпретировать художественный текст, в котором открываются новые грани и оттенки переживаемых героями чувств, а значит, и психологии человека, обогащая знания и представления читателя-школьника о сложности человеческой личности, о разных путях её самовыражения.

Психологический анализ, используемый при изучении творчества каждого художника слова, позволяет увидеть читателю-школьнику бесконечное разнообразие индивидуальностей и вместе с тем формирует представление о человеке в целом, выявляя такие его стороны, которые могут оставаться неизвестными до тех пор, пока мы не увидим их отражения в художественном образе.

Поэтому психологический анализ является, на наш взгляд, эффективным способом развития знаний читателя-школьника об индивидуальной и неповторимой психике человека, средством приобщения его к более глубокому, детальному восприятию произведения.

#### **Литература:**

1. *Аграшеников, А. Психология на каждый день А. Аграшеников. – М., 1997.*
2. *Акимов, В. М. Свет художника, или Михаил Булгаков против дьяволады / В. М. Акимов. – М., 1995.*
3. *Актуальные проблемы дифференциации обучения. /Ред. Рожина Л. Н. – Мн., 1998.*
4. *Бодалёв, А.А. Восприятие и понимание человека человеком/ А.А. Бодалёв. – М., 1982.*
5. *Выготский, Л.С. Психология искусства/ Л.С. Выготский. – Мн., 1998. – 474с.*
6. *Виноградов, И. Завещание Мастера. // Вопросы литературы / Виноградов И. – М., 1968, № 6.*

7. Жигалова, М.П. Психологический анализ. В кн.: Типология анализа произведений русской литературы / М.П. Жигалова. – Бр., 2004.
8. Жигалова, М.П. О путях и приёмах психологического анализа романа М.Булгакова “Мастер и Маргарита”. В кн.: В мире литературы. Вып.3./ М.П. Жигалова. – Брест: БрГУ, 2002.
9. Жигалова, М.П. Психологический анализ – эффективный путь разбора произведения большой этической формы. В кн.: Русская литература 20 века в старших классах / М.П. Жигалова. – Мн., 2003. – 219с. – С. 48-91.
10. Зеркалов, Л. Лежащий во зле мир. //Знание – Сила/ Л. Зеркалов. – М., 1995, № 3.
11. Киселёв, А. К. Роман Булгакова «Мастер и Маргарита в 11 классе» // Литература в школе / А. Киселёв. – М., 1991, № 6.
12. Киселёва, Л. Ф. Диалог добра и зла в романе Булгакова «Мастер и Маргарита» //Филологические науки/ Л.Киселёва. – М.,1991, № 6.
13. Кривцун, О.А. Психология творчества // Психологический журнал./ О.А. Кривцун. – 1990. Т. 11. - №5. – С.87.
14. Рожина, Л. Н. Актуальные проблемы дифференциации обучения. /Ред. Л. Рожина./ Л. Н. Рожина. – Мн., 1989.
15. Рожина, Л.Н.Искусство быть читателем / Л. Н. Рожина. – Мн.,1987.
16. Страхов, И.В. Психологический анализ в литературном творчестве/ И.В. Страхов. – Саратов, 1976.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Прочитайте составленный «Словарь описаний мимики, взглядов, жестов, выражений лица, оттенков голоса Маргариты» по роману М.Булгакова «Мастер и Маргарита». Скажите, как составляется и анализируется такой «Словарь...». Подумайте, как его можно включить в урок анализа?

Глава	Взгляд	Голос	Улыбка	Жесты
Часть 1. гл.13. Явление героя	Поглядела не то, что тревожно, а даже как-то болезненно; никем не виданное одиночество в глазах; поглядела удивлённо; глаза источали огонь	Прозвучал её голос, низкий, довольно-таки со срываами; в голосе враждебность; хриплый; тихо вскрикнув; бормотала; заговорила спокойнее; сказала	Виновато улыбнулась, оскалилась от ярости	Оттолкнула цветы, стуча рукою по стакану; обвивая моего шею
	Изумилась на яркое солнце; мрачно поглядела4 провозжала	Шептала; торжественно спросила, глядявываясь; вдруг вскрикнула; голос её стал	Захохотала; оскалилась; невесело	Утирая слёзы, општанулась; стукнув себя в

<b>Часть 2. Гл. 19. Маргарита</b>	глазами похоронную процессию; удивлённая, повернулась; шурясь, спросила; глаза её округлились	глух; тихо заговорила; моляще шепнула; в смятении вскрикнула; просто ответила; вскрикнула	усмехнулась; криво и жалко улыбаясь	грудь; быстро сунув руку в сумочку
<b>Гл. 20. Крем Азazelо</b>	Не сводила глаз с циферблата; сделала задумчивое и поэтическое лицо	Закричала; громко крикнула ошпанным голосом; кричала; вскрикнула; грустный голос; взвизгнула от восторга; ещё громче вскрикнула	Буйно расхохоталась; безудержно хохочущая; скалящая зубы; зловеще захохотав	Кончиком пальца выложила крем на ладонь; сильными мазками стала втирать крем; левой рукой провела по виску, поправляя прядь волос
<b>Гл. 21. Полёт</b>		Завизжала; сказала; стараясь смягчить свой ошпанный на ветру, преступный голос; заговорила; прокричала; пронзительно закричала; с достоинством ответила; сказала, смягчаясь; пронзительно свистнула	Расхохоталась	Ударила по клавишам, стала делать что попало; тихонько положила молоток
<b>Гл. 22. При свечах</b>	Заметила	Испуганно шепнула; тихо, но ясно ответила; тихо спросила; спросила; вскрикнула; тихонько вскрикнув	Весело рассмеялась; улыбнувшись добавила	Прижмываясь и вздрагивая от любопытства; невольно уцепилась за плащ; повела рукой; кивнула головой; застучали зубы; усилием воли постаралась сдерживать дрожь в ногах; наклонилась; уткнулась лицом
<b>Гл. 23. Великий бал у Сатаны</b>	Смутно видела; зажмурилась; поймала взглядом; содрогнувшись, увидела; закрыла глаза	Крикнула; голос, полный как колокол, покрыл вой оркестра; зашептала	Улыбалась; не переставая улыбаться; лицо ей стянуло в неподвижную маску приветия	Помахала рукой; поставила, не уставая подавать руку; поднимала и опускала руку; не переставая качать правой рукой; запустила острые когти левой руки; ежесекундно вытягивала вперёд руку
<b>Гл. 24. Извлечение Ма</b>	Золотые искры от хрустала прыгали у неё в глазах; кокетливо поглядывая; оглядела; вопросительно поглядела; вытаращила	Ответила, но чуть слышно; слабо спросила; обратилась; воскликнула; повторила глухим голосом; ответила, краснея; воскликнула с удивлением; робко сказала;	Улыбнулась	Сделал попытку отодвинуть от себя стакан; берясь за своё сердце; всплеснула руками; подбежала к нему;

<b>стера</b>	глаза; глаза вспыхнули; глядела как сквозь пелену; глаза наполнились слезами	повторила смутившись; чуть слышно сказала; произнесла вслух; с гордостью ответила; тихо спросила; пронзительно вскрикнула; сказала величественно; простонала; произносила только одно слово, бессмысленно повторяя его; шептала, даваясь словами; упрасивала дрожащим голосом; вскричала; испуганно говорила; восхищённо добавила; начала бормотать; умоляюще обратилась; жалобно попросила; заговорила очень горячо; тихо воскликнула		зытерев глаза; грязла Мастера за плечо; припав к уху; молитвенно дрянула обе руки; ладила руками тасково
<b>Гл. 30 Пора! Пора!</b>	Глаза вдруг загорелись, в глазах читалась скорбь; глядя ему в глаза	Вскричала; заговорила серьёзно; шептала; воскликнула; говорила возбуждённо; слабо спросила; стала вторить; страшно прокричала; беззвучно зашептала	Захохотала; отхохотавшись стала серьёзной; захохотала так, что слёзы покатылись у неё из глаз	Обрушилась на диван; заболтала босыми ногами; вскочила; затанцевала; сползла с дивана; поползла; стала гладить голову; качала растрёпанной головой; пальцы её прыгали на висках Мастера; приблизила губы к уху Мастера

2. Прочитайте следственное досье Коровьева, составленное по предложенной в лекции «Памятке». Как оно характеризует героя?

### **Дело № 2.**

**Имя, прозвище.** *Коровьев, бывший регент(Он же переводчик, гаер. Он же Клетчатый. Он же Фагот. Он же Рыцарь).*

**Дата и место рождения** – не установлены.

**Внешние приметы:** *ростом в сажень, но в плечах узок. Худ невероятно. Физиономия глумливая. «Усишки у него, как куриные перья». Глазки маленькие, иронические и полупьяные. Одет в клетчатые брюки(подтянутые настолько, что видны грязные белые носки, клетчатый картус и клетчатый кургузый пиджачок. На носу носит странное, никому не нужное пенсне, в котором одного стекла вовсе нет, а другое треснуто. Способен к изменению физического состояния и переходам его из твёрдого состояния в газоподобное*



и наоборот. Голос меняется в зависимости от ситуации. Среди «своих» говорит чисто и звучно, в прочих же случаях – отвратительным дребезжащим тенором, похожим на козлийный. Склонен прикидываться и ломаться.

**Характер и род занятий.** Язвительный и насмешливый. В общении с жертвами склонен к чрезмерной любезности, чем и обезоруживает (а вернее сказать, обескураживает) собеседника. В разговоре развязен до бесцеремонности, навязчив и нагл. Чрезвычайно разговорчив. Излюбленный приём воздействия – искушение деньгами, нарядами с последующим надувательством, а также словесное обличение скандального характера. При этом выражается резко, прямолинейно. Имеются случаи рукоприкладства (например, с Варенухой – администратором варьете). Действует в одиночку или с сообщником (в лице kota по кличке Бегемот). Неуловим по причине внезапности появления и исчезновения.

3. Прочитайте текст самостоятельной работы школьника, выполненной по второй главе романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита» и понаблюдайте за чувствами Понтия Пилата (чувства Пилата и читателя выделены в тексте жирным шрифтом!). Как они характеризуют душевное состояние героя?

«Сразу, как только Булгаков вводит нас во дворец Ирода Великого и знакомит с Понтием Пилатом, **бросается в глаза царящая в нём атмосфера какого-то непонятого беспокойства или неустроенности**. Болезненное состояние Пилата подтверждает это («опять начался приступ гемикрании, при которой болит полголовы»).

Итак, впервые встречаясь с прокуратором, мы видим его **раздражённым**. Также чувствуется, что обитатели дворца и приближённые привыкли к жестокости и резкости его характера. Разговаривая с приведённым арестантом, он перебивает его на полуслове, когда Иешуа обратился к нему «добрый человек...». Пилат заявляет, что в Ершалаиме все шепчут про него: «свиное чудовище», и это совершенно верно. А потом, как бы в подтверждение своих слов, вызывает Кентуриона, грозного Марка Крысобоя: «преступник называет меня «добрый человек... объясните ему, как надо разговаривать со мной.. Но не калечить!» – **Жуткое** возникает **чувство**, какая-то **недоброжелательность**, ведь за что, спрашивается, такая жестокость в обращении?

Что касается арестованного, то как-то сразу появляется чувство **симпатии** к нему. **Читателя подкупает** его способность оставаться **внешне спокойным**. Жестокое, несправедливое наказание, кажется, даже не вызвало в

нём негодования. Он просто, как ребёнок, просит Кентуриона в ответ на его приказной тон и холодные слова: «Я понял тебя. Не бей меня.» Это простодушие в обращении вызывает в душе читателя **интерес** к нему и **уважение**. В дальнейшем **искренность и непринуждённость** беседы его с Пилатом полностью **захватывает читателя**.

В ходе беседы с бродячим философом прокуратор смягчается, а вместе с этим спадает и эмоциональное напряжение при чтении. Открывается, что Пилат более человечен, чем показалось вначале, и не такой уж грозный. Теперь читателем **овладевает** даже **любопытство**: чем же закончится эта необычная беседа-поединок могущественной власти и простого бескорыстия? И сам Пилат не может не признаться себе в том, что ему **интересно** и даже, по-видимому, **приятно** разговаривать с этим человеком. Ведь «проще всего было бы изгнать с балкона этого странного разбойника, произнеся только два слова: «повесить его». Однако прокуратор не делает этого. Когда же Иешуа неожиданно и очень проникновенно разъясняет прокуратору причину его страданий («истина прежде всего в том, что у тебя болит голова... Ты не только не в силах говорить со мной, но тебе трудно даже глядеть на меня...»), последний был сражён окончательно.

Постепенно речь философа становится всё более свободной и смелой. Он уже предлагает погулять в саду и поделиться мыслями, которые были бы Пилату полезными, «тем более, что он производит впечатление умного человека». Неслыханная дерзость! Но эта смелость речей Иешуа вызывает **чувство восхищения** у читателя, а реакция свирепого прокуратора на его искренность – ещё большую **симпатию** к нему. Прокуратор понимает, что перед ним – мудрый человек, с которым можно разговаривать, как с равным, но гордость и высокое положение как-то обязывали Пилата дать почувствовать арестанту свою власть над ним и превосходство: «Ну, поклянись, хотя бы жизнью своею, ею клясться самое время, так как она висит на волоске, знай это!». Однако, кроткий и беззащитный Иешуа, вовсе не собирается забивать себе голову подобными глупостями. Он видит в Пилате, как и во всех людях, прежде всего человека – ожесточённого от болезни, непонимания, но главное – одинокого, умного и доброго. Именно с ним он разговаривал всё это время. Не с вершителем судеб, а с человеком, подобным себе.

Именно по этой причине прямота ответа Иешуа поразила прокуратора своей дерзостью: «Не думаешь ли ты, что ты её подвесил, ижемон? Если это так, ты очень ошибаешься». В этот момент чувствуется, что Пилат борется с собой. «Он вздрогнул и ответил сквозь зубы: «Я могу перерезать

этот волосок». И с этого же момента у читателя появляется **чувство опасения**, что Иешуа сам может навредить себе. Однако игемон силой воли подавляет подкатившее к нему возмущение и продолжает расспрашивать арестованного.

Необычность рассуждений Иешуа в том, что «злых людей нет на свете» и пояснение своих заключений вновь **привлекают внимание** прокуратора. Он **успокаивается**. Успокаивается и читатель, но **тревога за судьбу Иешуа** всё же не исчезает полностью.

Слушая бродячего философа, Понтий Пилат всё больше **убеждается в невиновности** его « и в голове сама собой сложилась формула: «игемон разобрал дело бродячего философа Иешуа, по кличке Га-Ноцири, и состава преступления в нём не нашёл. В частности, не нашёл ни малейшей связи между действиями Иешуа и беспорядками, произошедшими в Еришалаиме недавно. Бродячий философ оказался душевнобольным. Вследствие этого смертный приговор ... прокуратор не утверждает...». Здесь мы невольно **радуемся** за прокуратора и Иешуа.

И вдруг оказывается, что тучи не рассеялись, а только начинают сгущаться над несчастной головой арестанта:

- Всё о нём? - спросил Пилат у секретаря.
- Нет, к сожалению, - неожиданно ответил секретарь и подал Пилату другой кусок пергамента.
- Что ещё там? – спросил Пилат и нахмурился.

Вот здесь действительно, **так и хочется воскликнуть**: ну что ещё там?! Откуда он взялся этот второй пергамент? Он всё испортит! Это же чувствует и сам прокуратор, который всем существом **пытается предотвратить опасность**, снизойдя до того, что даже посылает знаки Иешуа. Поэтому **чувство волнения и тревоги возрастает**. Тем более, что у прокуратора возникает страшная галлюцинация, будто предвещающая беду.

Рассказ Иешуа о том, о чём и как говорил он с Иудой из Кариафа порождает у Пилата **тон безнадежности**. Он чувствует, что **теряет шанс на спасение** наивного арестанта. Ах, если бы они были одни! Чувство тревоги прерастает в **сожаление** о том, что Иешуа собственными словами подписывает себе приговор. Но в то же время, **чувство уважения и восхищения арестантом усиливается** – настолько человек непоколебим в вере своей и любви к людям.

Весь диалог читается как бы на затаённом дыхании и вместе с Пилатом мы готовы кричать: «оно никогда не настанет царство истины,

потому что такой человек, как ты **будет казнён!**». В этом разговоре всё очевиднее становится **обречённость** Иешуа, и нам понятно **отчаяние прокуратора**, вышедшего из себя и прогнавшего конвой и секретаря. Однако было поздно: показания уже были записаны. И, кто знает, скорее всего это не отчаяние побудило его закричать страшным голосом: «Преступник! Преступник! И сразу же **им овладела тоска**».

В момент приговора у читателя возникает **острое чувство несогласия** с происходящим. Мы видим жестокость и слабость прокуратора одновременно. Изменить положение вещей он не в силах. Интересно, что Пилат не останавливается, что было бы очевиднее всего, а наоборот, суета и смятение ещё больше овладевает им. Он устраивает своё свидание с президентом Синедриона Каифой. Разговор с первосвященником был **последней надеждой** на спасение Иешуа, и мы видим, что Пилат приложил все старания к этому. Но убедившись, что и эта последняя надежда рухнула, его охватывает тоска, перерастающая в страшный **гнев бессилия**. Прокуратор, осознавая, как никогда, видимо, свою вину, и предвидя страшные **муки совести**, после произнесения последних слов первосвященника испытывает почти **ярость** к нему за его непреклонность и за то, что растоптал эту последнюю надежду. И, **почти не владея собой**, к великому удивлению Каифы, изливает эту ярость на последнего. Прокуратором овладевает **открытое негодование**. Здесь эмоциональный накал чувств достигает, можно сказать, своего апогея. Направляясь к помосту и произнося слова приговора, Пилат не смотрит даже в сторону преступников. Он только чувствует их присутствие. Но, произнося имя Вар-равана, он всё же испытывает **мучительные колебания**, проверяет, всё ли он сказал. Он медлит: всё его существо противится его языку. И после этой паузы – «**солнце лопнуло над ним и залило огнём уши**». Он ничего не видел. Ему это и не нужно было. Он и так знал, что за его спиной конвой уже ведёт на Лысцю Гору Га-Ноцри, которому сам прокуратор произнёс смертный приговор и которого более всех хотел видеть живым.

Читая эти строки, испытываешь **чувство негодования и ужаса**, которые как бы замерли и медленно оседают на дне души. Напряжение, которое эти чувства породили, уходит вместе с удаляющимся прокуратором и его сопровождающими. Читателю остаётся невольно наблюдать происходящее».

## ЛЕКЦИЯ № 14. КОЛОРИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭПИЧЕСКИХ И ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

### Основные понятия:

**Колорит** – соотношение красок в картине по тону, насыщенности цвета.

**Колорист** – живописец, воплощающий свой художественный замысел главным образом средствами колорита.

**Краски** – это метафоры определенных культурных значений, которые на психологическом уровне выглядят как устойчивая семиотическая система.

**Символ** – то, что служит условным знаком какого-нибудь понятия.

**Символика** – символическое значение, приписываемое чему-нибудь; совокупность каких-нибудь символов. Символика цвета, как правило, связана с его принадлежностью к какому-либо материалу-дереву, коже, полотну, бумаге.

**Цветовой образ** – способ наиболее выразительно называть цвет, использовать его в художественном произведении для выражения идеи.

### План:

1. Проблема колористики в литературоведении и методике.
2. Традиции использования цвета в литературе.
3. Колористический анализ в школе и методика его проведения.
4. Колористический анализ рассказа Ю.Казакова «Голубое и зелёное».

Проблема колористики в современной литературе в последние годы привлекает достаточно пристальное внимание ученых-лингвистов и литературоведов, так как цвет в литературе имеет особый, мы сказали бы, исключительный интерес для исследователя: писатель использует его неумышленно, интуитивно, подсознательно... «Цвет в литературе – нераскрытая область для определения мастерства художника, особенностей его личности, своеобразия его искусства». Языковые явления в художественных произведениях всегда предстают перед нами иными, чем в речевом обиходе. Это объясняется тем, что они окрашиваются в них различными переносно-метафорическими оттенками и сплавляются выражаемой писателями идеей в единую образную систему.

Краски – это метафоры определенных культурных значений, которые на психологическом уровне выглядят как устойчивая семиотическая система:

красный цвет обозначает страсть и агрессию, голубой – спокойствие, желтый – оптимизм и т.д. Иными словами, краски имеют свой язык, так же как сны, цветы.

Символика цвета, как правило, связана с его принадлежностью к какому-либо материалу-дереву, коже, полотну, бумаге. В истории слов, называющих цвет, трудно наметить какие-то общие пути развития. Однако некоторая общая тенденция, некоторый лингвистический стимул в истории цветообозначений есть: таким стимулом является создание, выявление обобщенных или абстрактных цветообозначений. Речь идет о том, что в определенные исторические периоды среди множества цветообозначений в языке выделяются слова, которые обладают способностью выражать самым обобщенным образом данную цветовую субстанцию, самое важное, самое основное представление о цвете, поэтому они могут называть любой оттенок данного цвета. Эти слова можно назвать абстрактными цветообозначениями. Кроме способности наиболее обобщенно называть цвет, они отличаются определенными качествами, которые обеспечивают эти возможности. Эти слова не связаны с производящей основой (не вызывают никаких ассоциаций), имеют неограниченную сочетаемость, стилистически нейтральны. Такого рода абстрактными цветообозначениями являются цветообозначения «белый», «черный», «желтый», «зеленый». Историческое исследование лексико-цветообозначений показывает, что судьбы разных слов, составляющих группу цветообозначений, очень различны. Одни из них пережили большие изменения, другие почти не изменились. Одни развивают синонимичные ряды, вступают друг с другом в те или иные отношения, объединяются в какие-то группы, другие держатся особняком, остаются как бы изолированными. В известном смысле можно утверждать, что каждое слово имеет свою историю, живет своей жизнью. Например, «белый». В древнейших русских памятниках оно является абстрактным цветообозначением, т.е. обладает способностью называть самые разные оттенки цвета, близкие к белому. Вместе с тем слово очень рано теряет свою выразительность как цветообозначение и требует уточнения. (История слова «белый» как цветообозначения по существу закончилась ко времени начала нашей письменности).

Традиция использования слов, обозначающих цвет в качестве важного экспрессивного средства, является очень древней. В древнейших текстах цветообозначения выполняли прежде всего функцию символическую. Цвет, в силу своей природной значимости для человека, обусловленной значимостью для него того предмета или явления, которое этим цветом окрашивалось, не воспринимался эстетически, а слова, его называющие, не использовались для живописания мира. В древнем тексте не уместны индивидуализированный

портрет и живописный пейзаж. Отсюда и слабая насыщенность текстов цветообозначениями. Если цветовой признак извлечен и показан в поэтическом тексте как важное свойство, тогда такой признак – не просто цвет... он – символ.

В дальнейшем писатели все чаще прибегают к использованию цветообозначений в своих произведениях, и это появление слов, обозначающих цвет, в текстах в большинстве случаев не случайно и служит не только для усиления живописности текста. Цветообозначение, по крайней мере, создает настроение, обладает оценочностью, в основном же наполняется символическим смыслом. В этом прослеживается традиция использования цветообозначений в художественных текстах.

Однако каждый писатель может стать новатором в использовании определенного цветообозначения в художественных текстах. Это происходит тогда, когда появление данного цвета в произведении влияет на изменение смысла цветообозначения или же на изменение оттенков смысла. Кроме того, что писатель придерживается традиционности в обращении к тому или иному цвету, использование им данного цветообозначения может приобретать и совершенно новый характер, а определенный цвет и новые оттенки смысла. Так, Ф.М.Достоевский в „Преступлении и наказании” изображает серость Петербурга отнюдь не мрачными тонами. Напротив, это желтый с его оттенками. (Традиционно желтый ассоциируется с радостью, счастьем, оптимизмом).

Огромная роль использования цветообозначений художником слова очевидна. Обращение исследователя к глубокому толкованию символических значений цветообозначений способствует раскрытию новых или же скрытых смыслов произведения. Таким образом, цвет не просто окрашивает предметы и явления, представленное в произведениях, не просто используется автором для живописания мира. Часто он помогает исследователю выявить скрытые смыслы произведения, а иногда и служит выражением определенной идеи писателя. Кроме того, цвет подчеркивает и культурные особенности, в лоне которых создавалось произведение, что знаменует новый подход к постижению психологизма и философичности произведений художественной литературы.

Теперь обратимся к методике *колористического анализа в школе*.

Нет нужды доказывать, что писатель не называет (да и не может назвать) окраску всего без исключения, что он описывает. Цветовые эпитеты – результат художественного отбора. Какого же? В каких случаях находит нужным писатель назвать тот или иной цвет? Цветовые эпитеты выполняют в художественной литературе следующие три функции:

1) *смысловую* (розовый цвет лица – признак завидного здоровья персонажа, рыжеватость сапог – свидетельство их поношенности, цвет ассигнаций указывает на их достоинство);

2) *описательную* (цветовые эпитеты привлекаются писателем, чтобы описание стало зримо, выпукло);

3) *эмоциональную*. Эта функция особенно интересна. Цвета, их сочетания определённым образом воздействуют на чувства человека, способствуют формированию определённого настроения.

Поэтому, говоря об анализе художественного произведения в школе, мы убеждены, что символика цветообозначений поможет проникнуть читателю-школьнику в творческую лабораторию поэта, постичь тайну его мастерства. Заметим, что иногда само произведение диктует учителю такой методический подход к анализу, который основан на постижении читателем важности и значимости цвета в определении основной идеи искусства слова. Это происходит тогда, когда цветовая гамма обозначена в сильных позициях произведения, одной из которых является название произведения. Обратимся в этой связи к изучению произведения Ю. П. Казакова «Голубое и зелёное».

Планируя урок в 9 классе, учитель должен так продумать учебные ситуации и виды деятельности, так спланировать разноуровневые задания, чтобы донести до учащихся своеобразие характеров, глубину духовного мира личности, созданных Ю. Казаковым, показать любовь как открытие не только себя, но и мира.

Для этого сначала необходимо познакомить школьников с краткими сведениями о писателе, рассказать об особенностях писательского труда, и только после этого перейти к анализу эпического произведения малой формы, акцентировав предварительно внимание на особенностях жанра. В качестве основной идеи учитель выберет концепцию урока:

*Всё стало вокруг голубым и зелёным,  
в ручьях забурлила, запела вода.*

*Вся жизнь потекла по весенним законам,  
теперь от любви не уйти никуда.*

Обозначив цели и задачи урока, учитель во вступительном слове расскажет о той разновидности лирической прозы 60-х годов XX века, которая носила исповедальный характер. Исповедальная интонация как потребность души автора, желание выразить сиюминутную яркую эмоцию как нельзя лучше



реализуется в излюбленном Ю. Казаковым жанре – рассказе. Сам писатель размышлял об этом так: «Рассказ дисциплинирует своей краткостью, учит видеть импрессионистически – мгновенно и точно. Наверное, потому я и не могу уйти от рассказа. Беда ли то, счастье ли: мазок – и миг уподоблён вечности, приравнен к жизни».

Рассказу в силу его жанровой природы не под силу сказать о мире много, дать совокупность фактов, идей и мнений, палитру характеров. Сказать о мире он может единственным способом – передав настроение изображаемого мига бытия. В основе импрессионизма лежало особое, художественное видение мира. Писатели стремились к поэтическому осмыслению света и воздуха, красоты и выразительности некоторых особых, переходных состояний природы. Мастера слова запечатлевали в своих произведениях мимолётные моменты, изображали игру цвета.

Герои Ю. Казакова воспринимают своё неумение вживаться в ситуацию как привычное, как норму, и напротив, паталогической, подозрительной становится для них удача. Рассказ Ю. Казакова «Голубое и зелёное» принадлежит к произведениям малой эпической формы, которые относятся к «городской прозе». Интонация повествования глубоко интимная, лирическая, искренняя. По жанру рассказ можно отнести к лирической исповеди, в которой писатель передаёт не только чувства, но и все оттенки чувств: смятение и страх, переживание и смущение, робость и волнение.

Беседа на выявление читательского восприятия, цитация, используемая при ответах на вопросы, выборочное чтение поможет школьникам приблизиться к анализу произведения, в котором главное место будет принадлежать анализу характера главного героя.

Учащиеся отметят, что главный герой влюблён. Он испытывает чувства робости, восторга, нерешительности, страха, сомнения. Он в смятении. Каждый миг встречи описан в красках и подобен лёгким мазкам художников-импрессионистов. Чтобы определить, какой калейдоскоп чувств переживает герой в течение нескольких минут, школьникам можно предложить такой приём психологического анализа, как составление партитуры чувств героя. Для этого необходима глубокая работа с текстом. Перечитывая его, школьники находят те ключевые эпизоды и определяют чувства, которые испытывает герой. Затем учащиеся строят «график», на котором, на горизонтальной линии покажут *фрагменты* эпизодов, где наиболее ярко проявляются чувства героя, а на вертикальной – те *чувства*, которые в этот момент испытывает герой.

Обозначим основные: 1) «не сразу даже сообразит...» – робость; 2) «На дне глубокого двора» – восторг; 3) «Играет музыка» – нерешительность; 4) «Наедине» – страх; 5) «Арбатская площадь» – страх; 6) «Мы стоим посреди фойе» – восторг, надежда; 7) «В курительную комнату» – нерешительность, сомнение; 8) «Размышления героя» – сомнение; 9) «Опять во дворе» – надежда; 10) «Нужно встретиться завтра» – страх; 11) «Расставание» – смущение.

Такая работа позволит показать, что художник слова передаёт предметы реального мира яркими красками, а субъективное восприятие мира позволяет проследить тесную взаимосвязь цветových описаний. Это даёт возможность читателю-школьнику выявлять более ярко элемент метафоричности. Ю. Казаков использует цветовую палитру для передачи чувств главного героя, используя яркую, светлую цветовую гамму: «Как много окон в этом квадратном тёмном дворе: есть окна голубые, зелёные, и розовые, и просто белые...». Как цвет оживает под кистью мастера, становится изменчивым в зависимости от освещения, так и восприятие окружающего мира меняется в зависимости от изменений психологического состояния героя: «Я долго сижу и смотрю на обои. У нас красивые обои с очень замысловатым рисунком. Я люблю смотреть на эти рисунки...Конечно, я провожу её, раз она хочет. Почему бы и нет?..»

В процессе анализа образа героя, школьники строят ассоциативный ряд:

<p><b><u>Фон зелёный</u></b></p> <p><u>Север, огонёк светофора,</u></p> <p><u>колося</u></p> <p>(новый мир, будущее, весна, молодость)</p>	<p><b><u>Фон фиолетовый</u></b></p> <p><u>Глаза, ночь</u></p> <p>(замкнутость, пустота, одиночество, страх одиночества)</p>
<p><b><u>Фон розовый</u></b></p> <p><u>Щёки, очки</u></p> <p>(молодость, мечта)</p>	<p><b><u>Фон голубой</u></b></p> <p><u>Окна, снег, небо</u></p> <p>(надежда, призрачность, наивность, искренность)</p>

Учащиеся делают вывод, что в рассказе преобладают яркие, светлые краски.

Этот красочный мир Ю. Казакова ещё раз напоминает читателю о вечной философии жизни, о том, что она тоже всегда складывается из светлого и тёмного, из удач и ошибок.

Главный герой как бы заново открывает для себя этот сложный и многоцветный мир. Он понимает, что с уходом первой любви жизнь не останавливается и не обесцвечивается, что она по-прежнему остаётся многогранной и бесконечно привлекательной, а опыт первой любви, пусть даже и неудачный, – всё равно есть опыт, который поможет в жизни найти своё счастье.

В качестве домашнего задания можно предложить, например, написать сочинение на тему: «Романтика и боль неразделённой любви» школьникам базового уровня. Приведём некоторые суждения школьников, которые отмечают, что *«на протяжении всего произведения автор говорит о голубом и зелёном: зелёные и голубые окна, голубой глобус, голубое небо и зелёные липы весной. Вероятно, самому главному герою Алёше очень нравятся эти цвета. И, мне кажется, что в самом начале этого произведения, когда Алёша и Лиля знакомятся в тёмном дворе и Алёша смотрит на окна – голубые и зелёные, на цвете сосредоточена вся суть этого произведения. Из голубого окна слышен джаз, который нравится Алёше, как и Лили. Ведь сначала из него лилась музыка, а потом музыки не стало. Точно так же и в последнее время перед разлукой, Алёша видел Лилю, но он уже не видел в ней ту любящую его девушку, которой она была ещё несколько месяцев назад. А зелёное окно – это аллегория Алёши. Ведь окно продолжало гореть так же, как горело с самого начала, оно горело всё время...»*.

Школьникам, изучающим литературу на повышенном уровне, предлагается написать творческую работу – сделать *колористический анализ* по теме: *«Любовь как открытие мира»*. Такое задание продемонстрирует, насколько ученики смогли проникнуть в творческую лабораторию писателя, понять такую значимую деталь текста, как цвет, определить её функции и роль в произведении, проникнуться ощущением прекрасного.

Школьники заметят, что *есть цвета – символические, их символика статична, как краска. Белый – символ чистоты, добра, святости; чёрный – траура, зла. Но в произведении Ю. Казакова «Голубое и зелёное», в котором автор выдвинул проблему нравственного потенциала личности, цвета «голубой» и «зелёный» приобретают символическое значение, связанное, в первую очередь, с привычным: «голубая мечта» и «зелёный ещё, то есть не имеющий жизненного опыта». Эти два понятия тесно связаны в идейно-сюжетном контексте рассказа, который убеждает читателя в том, что любовь – это всегда открытие мира и себя в нём.*

После первого прочтения произведения невольно задаёшься вопросом, почему автор выносит в название всего два слова: «голубое и зелёное»? Но осмысление названия приходит позже, когда начинаешь анализировать богатую пространственно-временную и цветовую палитру произведения.

Уже в начале рассказа читатель слышит, как из голубого окна несётся джаз, бесконечно привлекательный для главного героя Алёши. Правда, парень ещё не решил, хорошо это или плохо, как и то, что ему нравится джаз, в чём сказываются отголоски времени, переданного в произведении. Невольно вспоминается актуальная для того времени фраза: «сегодня он танцует джаз, а завтра родину продаст». Так что, не такой уж простой выбор у героя.

После первой встречи с Лилей Алёша снова обращает внимание на окна и замечает: розовые и белые окна погасли, а голубые и зелёные горят.

Зимой, в момент кульминации чувств героя, Лилия срывает веточку сосны (зелёную) и кладёт её в карман.

Весной, которую любит Алёша, небо голубое, но именно весной, он узнаёт, что больше не любим.

Голубой глобус вращается над головой, когда герой с надеждой ожидает любимую, ещё не подозревая о своей потере.

Фиолетовое небо над ним, когда он, полный невысказанной обиды, горечи, невыплаканных слёз, «пустой» и «растоптанный», возвращается домой.

Зелёным огнём светофор напоминает об отправлении на Север поезда, в котором Лилия уезжает навсегда; герой простился с любимой, а платформа вся в зелени. Значит, жизнь продолжается, и никому нет дела до его потерянного счастья.

Голубое и зелёное, взаимопроникая, раскрывают тему рассказа – любовь как открытие мира. «Голубое» – мечта о единственном и неповторимом. «Зелёное» – жизнь, вечная и бесконечная. А ведь в ранней юности жизнь – это и есть красивая, но чаще всего, несбыточная, мечта о счастливой первой и вечной любви.

«Голубое» и «зелёное» сопровождает героя на протяжении всей истории, рассказанной Ю. Казаковым. Но в любви и мечтах – больше голубого, в страсти и расставании – больше зелёного. Автор этим утверждает: нет любви без мечты и радости, но нет её и без боли и потерь, разделить это нельзя, поэтому «голубое и зелёное» – это любовь, напиток из даров и жертв.

Темой любви пронизано всё произведение, слово «любовь» и однокоренные ему слова «любимая», «влюбилась», «люблю» встречаются в тексте более 30 раз. Но главное, что формирует тему – сам образ любви, динамичный, развивающийся. Пожалуй, это главный образ произведения.

Ю. Казаков – признанный автор «лирической прозы». Лиризм его произведения проявляется в том, что автор посредством отступлений рисует диалектику чувства любви, показывает его преломление в судьбах героев.

Особенностью рассказа «Голубое и зелёное» является то, что повествование ведётся от первого лица, что предполагает достоверность рассказанной автором истории, искренность, доверительность, даже некоторую исповедальность, эмоциональность.

В рассказе чётко различаются два плана.

Первый план: главный герой рассказа Алёша, тонко чувствующая личность, герой событий, потому что автор употребляет в речи героя личные местоимения 1 и 2 лица, глаголы настоящего времени, несобственно-прямую речь.

И второй план: образ рассказчика-повествователя, его речь. Она метафорична. Это он комментирует события с глубоким психологическим подтекстом. Ему принадлежат метафорические эпитеты, характеризующие героев и основные события. Этот образ угадывается и в грамматических формах прошедшего времени глагола (так как это уже другой временной пласт – сегодняшняя позиция, позиция человека, смотрящего с высоты своего времени), и в косвенной речи.

Чётко прослеживается и динамика развития действия. Рассказ сразу же перемещает читателя в вихрь событий, поскольку начинается с реплики героини. Это девушка Лилия, молоденькая, красивая, трогательная, ироничная. При первой же встрече с героем, у неё заметно «дрожат щёки», она пытается сдерживать смех, наблюдая за неловкостью и растерянностью главного героя Алёши. Ещё бы! Алёша – мечтатель, поэт. Он видит мир глазами художника, открывает для себя «тёмно-голубые» сумерки, «лиловый снег», «золотые пальцы» солнца и «ржавые стебли кувинок», ему грезятся далёкие путешествия и мировая слава музыканта, когда после концерта он выйдет «бледный в черном фраке». Для Алёши знакомство с Лилей – первый опыт отношений с девушкой. Он постоянно боится показаться смешным, нелепым: «Я принимаюсь насвистывать и сую руки в карманы. Пусть думает, что знакомство с ней мне не так уж интересно». К концу вечера «...я очень

небрежно, как бы между прочим, говорю, что нам нужно ещё встретиться завтра». Чтобы не стать посмешищем для дворовых мальчишек, которые наблюдают за героем, Алёша, подойдя к окну, громко спрашивает: «Лилия, вы дома?» - и уже совсем другие интонации появляются у главного героя, когда он возвращается с Севера: «Лилия», – зову я её негромко.

Алёша очень наблюдательный и вдумчивый человек. Он сразу замечает, что рука у Лилии «нежная и мягкая». Слово «нежность» в описании героя встречается много раз. Особенно подчёркивается «нежность рук», которую героиня не утратила даже после того, как «из лица что-то ушло», и она стала любить другого. С нежностью воспринимает Лилию и Алёша. Лилия нежна с теми, кого любит. Поэтому, прощаясь с Алёшей и уезжая на Север, она «нежно повернула шею» в сторону мужа, «нежно посмотрела на него». Однако ещё в начале рассказа Алёша задумывается о её волосах. Они показались герою жёсткими, из чего он делает вывод, что Лилия, должно быть, жестокая. Однако, найдя её волосок в книге, Алёша меняет мнение: волос оказался мягким.

Но читатель уже насторожился, почему же «жестокая»? Авторская подсказка раскрывается в заключение рассказа: Лилия не чувствует чужой боли, даже боли того, кого когда-то любила.

Лилия беспощадно даёт понять Алёше, что у неё есть другой. Без слов и объяснений она приводит на свидание другого, и с ним уходит. Хладнокровно её желание встретиться с Алёшей перед отъездом на Север. Она ни на миг не задумывается о том, как он реагирует: «... отвечаю и пытаюсь улыбнуться», «у меня почему-то деревенеет лицо...», «я раздвигаю губы и улыбаюсь», в то время как она смотрит на него «весёлыми серыми глазами».

Чувство любви между героями появляется из симпатии, однако его ростки уже видны с первой встречи: «Я размышляю, прилично ли будет пожать ей руку на прощание».

Вторая встреча: «Теперь мы с ней идём почти рядом. Её рука иногда касается моей. Это совсем незаметные прикосновения, но я их чувствую».

Перед отъездом на Север: «Я лежу, смотрю на звезду, и думаю о Лиле».

По возвращении с Севера: «И я с робкой радостью думаю, как хорошо, что в этом городе у меня есть любимая».

Угасание чувства: «Нет, я ничего не замечаю, я только чувствую с болью, что наступает что-то новое...».

В рассказе много цветов-символов. Цвет врывается в историю любви. Уже не только голубое и зелёное, а целая палитра цветов окрашивает чувства влюблённых. Вот уютный «розовый». Он – в окне, пятнышке на снегу от сигареты, которое почему-то оберегают влюблённые; розовый абжур у тёти дома, благодаря тени которого так чётко проступают красные пятна смущения на щеках Лили.

«Светлый» – впервые фигуру Лили Алёша видит на фоне тёмной арки в луче света; на снегу вспыхивает светлячок, когда влюблённые Алёша и Лили идут по платформе; ослепительная звёздочка мелькнула во время первого поцелуя; после первого объяснения влюблённые возвращаются в «тёплом светлом» вагоне – цвет будущего.

И, наконец, «белый» – цвет равнодушия, холодности, чёрствости и безразличия: просто белые окна; «серебристые столбы на перроне» после разлуки с Лилей.

Следует заметить, что в рассказе много предметов-символов.

Вокзал – символ дороги, жизненного выбора, перелома. Именно на вокзале герои впервые поняли, что любят друг друга, именно с вокзала герой отправляет любимую в другую жизнь и в собственные сны.

Не зря Ю.П. Казаков вводит приём сюжетного порядка – сон. Сон – это мечты, несбывшиеся надежды. В «непрощенных» снах видит Алёша свою любовь и именно там «оживает».

В жизни героя чувство реальности смещено: он занимается делами, учится, общается, даже влюбляется в девушек – но это всё там, где он живёт, а живёт он во снах. Особенно впечатлителен образ «отсутствия души» в реальной жизни у героя в момент, когда он, раздавленный жестокостью Лили, идёт домой: «...люди обходят меня как стол, как вещь». Алёша сравнивает себя с неодушевлёнными предметами, он чувствует себя «без души», как ни парадоксально, от душевной боли, которая персонифицируется: «...вдруг острая боль ударяет мне в сердце и во рту становится сухо». Здесь автор использует и приём контраста: ослепительно красивая Лили, а любви для Алёши в ней нет. Она уже краснеет не от смущения, а от стыда: «Второго? Она раздумывает, поморщив лоб, и слегка краснеет. Да, может быть, она выберется».

В произведении есть немало вопросов, которые исподволь возникают у читателя: зачем Лили попросила Алёшу прийти на вокзал, почему произведение

заканчивается словами: «Я не хочу снов...Жизнь ведь так прекрасна! Ах, Господи, как я не хочу снов!».

Кажется, что ответ здесь один: любовь – вот настоящая жизнь. Она – целый мир, мир, в котором живёт твой избранник, и открыть и понять этот мир умеет не каждый. Поэтому Лиля подсознательно понимает, что Алёша в её жизни – это важно, серьёзно и навсегда, что такое не повторяется. Поэтому она хочет с ним ещё встретиться перед дальней дорогой, чтобы там жить ещё долго его любовью. Алёша же не может жить без любви, поэтому он «оживает» только во сне. В действительности же он живёт лишь только болью. Он хочет закрыть глаза, чтобы не видеть голубого и зелёного, а с закрытыми глазами говорить, что жизнь прекрасна, потому что любить самому не менее важно, чем быть любимым.

Авторская позиция, скрытая в подтексте произведения, дополняется, как нам кажется, турецкой пословицей, которая гласит:

Любовь первая – любовь из радости любить, а не только из радости обладать любящим сердцем.

Любовь вторая – Влюблённый говорит: «Я хочу, чтобы ты была счастлива, но только со мной».

Любовь третья – Позволь ему уйти, если он тебя больше не любит. Позволь ей уйти, если она тебя больше не любит.

Любовь четвёртая – Прежде чем влюбиться, научись ходить по снегу, не оставляя следов.

Любовь Алёши пережила все её этапы, но ещё не научилась ходить по снегу, не оставляя следов. И как бы больно не было Алёше, любовь для него стала открытием не только мира, в котором живёт его любимая, но и своего собственного.

Такой анализ цветовой палитры произведения, как особый вид творческой работы, может быть сделан школьниками на заключительном этапе изучения рассказа Ю. Казакова.

Таким образом, мы проследили динамику цветообозначений в произведении Ю. Казакова, отметили особое значение символики слов, называющих цвет.

Проанализировав произведение «Голубое и зелёное» с точки зрения системы цветов, можно сделать следующий вывод: цвет не просто окрашивает предметы и явления, представленные в произведении, не просто используется автором для живописания мира, но и помогает читателю выявить скрытые смыслы произведения, а иногда служит и выражению определенной идеи писателя.



Появление цветообозначений в произведениях не случайно, так как оно не только усиливает живописность текста, сколько создаёт настроение, наполняет произведение символическим смыслом, отражает определенную идею автора или группы авторов и культурно-исторические особенности.

В литературе XX века колористика играет немаловажную роль. Авторы продолжают древнюю традицию значимого использования цветообозначений. С помощью слов, называющих цвет, писатели изображают самые интимные движения души. Цветовая гамма способствует передаче различных настроений, придает образам свежесть и неповторимость. Яркие параллели с традиционной цветовой символикой способствуют более глубокому толкованию символических значений цветообозначений и раскрытию новых смыслов произведения, живущего в «большом» и «малом» времени.

Сегодня нет стандартной схемы колористического анализа лирического произведения, поэтому можно попытаться определить общие принципы: [14]

*1. Начать колористический анализ стихотворения следует тоже с установления фоновой, дотекстовой информации, куда входят: характеристика эпохи, время создания текста, культурный фон, биографические данные писателя. Без этого адекватное понимание стихотворения невозможно.*

*2. Анализ сильных позиций стихотворения, которыми в тексте считаются: заголовок, эпитафия, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы. Сильные позиции, являясь смысловым стержнем стихотворения, позволяют проникнуть в тему и идею текста.*

*4. Проанализировать фонетические, морфологические и лексические средства, обозначающие цвет. Как они дополняют представление о характере лирического героя.*

*7. Синтаксические явления в стихотворении. Выявить все явления экспрессивного синтаксиса: асиндетон, амплификации и др.*

*8. Тропы и стилистические фигуры, использованные автором в тексте. Обратит внимание на повторы, выяснит их роль в данном стихотворении. Какие метафоры, эпитеты, сравнения и др. Есть ли в стихотворении символы, каково их значение. Какие образы возникают благодаря взаимодействию языковых средств всех уровней. Единицы какого уровня наиболее активно творят образ в данном стихотворении?*

*9. Особенности структуры и композиции стихотворения. Рассмотреть их влияние на построение поэтического образа.*

*10. Анализ подтекста, т.е. скрытого, неявного, несовпадающего с прямым смыслом текста.*

Рассмотрим пример анализа поэтического текста, где даётся и дотекстовая, фоновая информация. Это стихотворение *А.С.Пушкина «Подражание Корану»*.

А.С.Пушкин вошёл в русскую и мировую культуру не только как Поэт, но и как гениальный мастер жизни, человек, которому был дан неслыханный дар быть счастливым даже в самых трагических обстоятельствах. В 1933 году философ С.Л.Франк задался целью «остановиться» на религиозном сознании А.С. Пушкина. Эта же тема несколько позже затронута и в «блистательной» (как её оценили современники) речи Ф.М. Достоевского на открытии памятника Пушкину в Москве в 1880 году. В конце XIX века вечному в творчестве поэта посвятили свои труды и некоторые деятели церкви (архиепископ Никанор (Бровкович), епископ Антоний (Храповицкий), протоиерей Иоанн Восторгов). К 100-летию со дня гибели гениального «учителя России» (выражение В.А. Жуковского) этот пробел в пушкиноведении активно начал восполняться. Появились серьёзные исследования в Харбине, Париже, Праге, Белграде, во многих других местах, где нашли себе приют беженцы большевистской России. В отрыве от Родины они по-новому прочли Пушкина, и классовый подход к истолкованию его творений для них стал неприемлем. Тогда же профессор К. Зайцев, впоследствии архимандрит и известный публицист, в статье «Религиозная проблема Пушкина» пришёл к выводу, что «духовным здоровьем дышит поэтическое творчество Пушкина. Назовите другого писателя, чтение которого доставило бы такую умиротворяющую и возвышенную радость, навевало бы такое душевное спокойствие, и это несмотря на то, что ставит оно вопросы иногда предельно трудные и остро волнующие» [17].

Анализ стихотворения «Подражание Корану» может стать одной из тех крупиц, которые в той или иной мере дополняют и уточняют воссоздаваемый духовный облик поэта.

Стихотворение было написано в 1824 году, в период пребывания Пушкина в Михайловской ссылке. Здесь Пушкин часто читает книги на религиозные темы. Он сотрудничает анонимно в составлении «Словаря святых». В 1832 году он пишет, что «с умилением и невольной завистью читал «Путешествия по Святым местам А.Н. Муравьёва». В четырёх книгах «Современника» Пушкин напечатал три рецензии на религиозные книги. Здесь не остаётся ни следа от настроений «политического радикализма», «атеизма» и от увлечений антихристианской мистикой масонства. Для духовно

созревающего Пушкина всё это уже – прошлое, увлечения пропедшей безвозвратно юности.

«Подражания Корану»<sup>74</sup> написаны в ноябре 1824 года, напечатаны в сборнике 1826 года.

I

*Клянусь четой и нечетой,  
Клянусь мечом и правой битвой,  
Клянуся утренней звездой,  
Клянусь вечернею молитвой:*

*Нет, не покинул я тебя.  
Кого же в сень успокоенья  
Я ввёл, главу его любя.  
И скрыл от зоркого гоненья?*

*Не я ль в день жажды напоил  
Тебя пустынными водами?  
Не я ль язык твой одарил  
Могучей властью над умами?*

*Мужайся ж, презирай обман,  
Стезью правды бодро следуй,  
Люби сирот, и мой Коран  
Дрожащей твари проповедуй.*

II

*О жёны чистые пророка,  
От всех вы жён отвлечены:  
Страшна для вас и тень порока.  
Под сладкой сенью тишины*

---

<sup>74</sup> Печатается по книге А. Пушкин: соч. в 3 том. Т.1.с.321 – 326.

*Живите скромно: вам пристало  
Безбрачной девы покрывало.  
Храните верные сердца  
Для нег законных и стыдливых,  
Да взор лукавый нечестивых  
Не узрит вашего лица.  
А вы, о гости Магомета,  
Стекаясь к вечери его,  
Брегитесь суетами света  
Смутить пророка моего.  
В паренье дум благочестивых,  
Не любит он велеречивых  
И слов нескромных и пустых:  
Почтите пир его смиреньем  
И целомудренным склоненьем  
Его невольниц молодых.*

### *III*

*Смутясь, нахмурился пророк,  
Слепца послышав приближенье:  
Бежит, да не дерзнёт порок  
Ему являть недоуменье.*

*С небесной книги список дан  
Тебе, пророк, не для строптивых;  
Спокойно возвещай Коран,  
Не понуждая нечестивых!*

*Почто ж кичится человек?  
За то ль, что наг на свет явился,*

*Что дышит он недолгий век,  
Что слаб умрёт, как слаб родился?*

*За то ль, что бог и умертвит  
И воскресит его по воле?  
Что с неба дни его хранит  
И в радостях, и в горькой доле?*

*За то ль, что дал ему плоды,  
И хлеб, и финик, и оливу,  
Благословив его труды  
И вертоград, и холм, и ниву?*

*Но дважды ангел вострубит;  
На землю гром небесный грянет:  
И брат от брата побежит,  
И сын от матери отпрянет.*

*И все пред бога притекут,  
Обезображенные страхом;  
И нечестивые падут,  
Покрыты пламенем и прахом.*

#### *IV*

*С тобою древле, о всесильный,  
Могучий состязаться мнил,  
Безумной гордостью обильный;  
Но ты, господь, его смирил.  
Ты рек: я миру жизнь дарую,  
Я смертью землю наказую,*

*На всё поднята длань моя.  
Я также, рек он, жизнь дарую,  
И также смертью наказую:  
С тобою, боже, равен я.  
Но смолкла похвальба пророка  
От слова гнева твоего:  
Подъемлю солнце я с востока;  
С заката подыми его!*

*V*

*Земля недвижна; с неба своды,  
Творец, поддержаны тобой,  
Да не падут на сушь и воды  
И не подавят нас собой.*

*Зажёг ты солнце во вселенной,  
Да светит небу и земле,  
Как лён, елеем напоенный,  
В лампадном светит хрустале.*

*Творцу молитесь: он могучий:  
Он правит ветром; в знойный день  
На небо посылает тучи;  
Дает земле древесну сень.*

*Он милосерд: он Магомету  
Открыл сияющий Коран,  
Да притечём и мы ко свету,  
И да падёт с очей туман.*

*VI*

*Недаром вы приснились мне  
В бою с обретыми главами,  
С окровавленными мечами,  
Во рвах, на башне, на стене.*

*Внемлите радостному кличу,  
О дети пламенных пустынь!  
Ведите в плен молодых рабынь,  
Делите бранную добычу!*

*Вы победили: слава вам,  
А малодушным посмеянье,  
Они на бранное призванье  
Не шли, не веря дивным снам.*

*Прельстясь добычей боевою,  
Теперь в раскаянье своём  
Рекут: возьмите нас с собою;  
Но вы скажите: не возьмём.*

*Блаженны падавшие в сраженье:  
Теперь они вошли в эдем  
И потонули в наслажденье,  
Не отравляемом ничем.*

## *VII*

*Восстань, боязливый:  
В пещере твоей  
Святая лампада  
До утра горит.*

*Сердечной молитвой,  
Пророк, удали  
Печальные мысли,  
Лукавые сны!  
До утра молитву  
Смиренно твори;  
Небесную книгу  
До утра читай!*

*VIII*

*Торгуя совестью пред бледной нищетой,  
Не съшь своих даров расчётливой рукою:  
Щедрота полная угодна небесам.  
В день грозного суда, подобно ниве тучной,  
О сеятель благополучный,  
Сторицею воздаст она твоим трудам.*

*Но если, пожалевав трудов земных стяжанья,  
Вручая нищему скупое подаянье,  
Сжимаешь ты свою завистливую длань;  
Знай: все твои дары, подобно горсти пыльной,  
Что с камня моет дождь обильный,  
Исчезнут, господом отверженная дань.*

*IX*

*И путник усталый на бога роптал:  
Он жаждой томился и тени алкал.  
В пустыне блуждая три дня и три ночи,  
И зноем и пылью тяжчимые очи  
С тоской безнадежной водил он вокруг,  
И кладязь под пальмою видит он вдруг.*



*И к пальме пустынной он бег устремил,  
И жадно холодной струёй освежил  
Горевшие тяжко язык и зеницы.  
И лёг, и заснул он близ верной ослицы –  
И многие годы над ним протекли  
По воле владыки небес и земли.*

*Настал пробужденья для путника час;  
Встаёт он и слышит неведомый глас:  
«Давно ль в пустыне заснул ты глубоко?»  
И он отвечает: уж солнце высоко  
На утреннем небе сияло вчера;  
С утра я глубоко проспал до утра.*

*Но голос: «О путник, ты долее спал;  
Взгляни: лёг ты молод, а старцем восстал,  
Уж пальма истлела, а кладезь холодный  
Иссяк и засохнул в пустыне безводной,  
Давно занесённый песками степей;  
И кости белеют ослицы твоей».*

*И горем объятый мгновенный старик.  
Рыдая, дрожащей главою поник...  
И чудо в пустыне тогда совершилось:  
Минувшее в новой красе оживилось;  
Вновь зыблется пальма тенистой главой;  
Вновь кладезь наполнен прохладой и мглой.*

*И ветхие кости ослицы встают,  
И телом оделись, и рёв издают;  
И чувствует путник и силу, и радость;  
В крови заиграла воскресная младость;  
Святые восторги наполнили грудь:  
И с богом он дале пускается в путь.*

В этих подражаниях Пушкин пользовался русским переводом Корана М.Верёвкина (изд. 1790г). Однако в своём переложении выбранных им отрывков он далеко отходил от оригинала и вкладывал в стихи смысл, часто отсутствующий в подлиннике. Поэтому подражания следует рассматривать как оригинальные стихи Пушкина, иногда наполненные автобиографическим содержанием, и только стилизованные в духе Корана. Посвящение П. А. Осиповой объясняется тем, что подражания писались преимущественно в её имени в Тригорском, где Пушкин проводил дни после ссоры с отцом, вызванной тем, что Сергей Петрович принял на себя поручение полицейских властей следить за поведением сына.

**Сильные позиции** данного стихотворения – *подражания, мой Коран, проповедуй, Всесильный, Творец, милосерд, роптал, томился, алкал, с тоской безнадёжной, кладезь, пробуждение, молод, заснул, старцем, чудо, минувшее оживилось, воскрешая младость, пускается в путь, пустыня*. Они позволяют выделить основную **тему** стихотворения. Лирический герой *роптал* в минуты своего духовного кризиса *томился, алкал*, его одолевала безнадёжная *тоска*, его душа *заснула*, а сам он превратился в старца, идущего по пустыне. Но Всесильный Творец был так милосерден, что сотворил чудо, пробудив душу лирического героя, воскресив его молодость, оживив минувшее. То есть, основной темой данного стихотворения является духовное воскрешение лирического героя.

Стихотворение состоит из девяти подражаний, каждое из которых содержит ещё и подтемы, уточняющие и раскрывающие общую тему текста.

Название стихотворения можно рассматривать двояко:

1. «Подражание Корану» означает стилизацию под древнюю книгу мусульман;
2. «Подражание Корану» - намёк Пушкина на то, что именно с мусульман мы должны брать пример в отношении к религии. Мы же забываем о Боге, забываем Бога, а вместе с тем и самих себя. Мы не знаем нашей

*истории, связанной именно с духовной жизнью, мы не читаем Библию, считая, что это не нужное дело. Так ли относятся мусульмане к Корану?*

Времена А. Пушкина тоже продемонстрировали, как изменилось отношение к Богу. Люди перестали с трепетом относиться к вопросу о вере, к бессмертию души. Это не могло не волновать поэта, который тоже переживал духовный кризис. Отсюда и название как своеобразный призыв подражать Корану. Вышесказанное подтверждает тот факт, что данные подражания следует рассматривать как оригинальные, наполненные автобиографическим содержанием и только стилизованные в духе Корана стихи.

Фоника тоже работает на раскрытие темы. Благодаря некоторым сочетаниям гласных и согласных А.Пушкину удаётся создать абстрактный звуковой образ с целью поглощения читательского чувства путём созвучия:

За то дь, что дад ему пгоды,  
И хдеб, и финик, и одливу.  
Клянусь четой и нечетой...  
Ангел вострубит...  
Гром...грянет, сын отпрянет.

Ритм стихотворения никак нельзя назвать плавным или спокойным. Скорее, он передаёт внутреннее волнение лирического героя. Нужно отметить смену ритма в каждом подражании.

Повторяющийся глагол «*клянусь*» в первом четверостишии первого подражания создаёт атмосферу приподнятости и торжественности, подготавливает дальнейшее движение событий. Большое количество глаголов придаёт стихотворению общую динамичность. Поэт широко использует наряду с русскими старославянские слова: *внемлите, древле, наказую, длань, младость, подъемлю, рекут, главу* и т.д., что придаёт тексту архаичность, служит функциям стилизации под древнюю литературу. Пушкин прикасается здесь к древности, которая настраивает читателя на обращение к памяти предков.

Отдельно нужно отметить обилие в стихотворении библейской лексики и слов церковного обихода: *ангел, воскресит, Господь, Творец, елей, лампадный хрусталь, лампада, молитва, пророк, небесная книга, Небеса, Бог*. Все они служат уточнению и выражению главной темы стихотворения.

Нельзя не назвать слова, которые использует автор и для передачи восточного духа, приобщения читателя к восточной национальной культуре: *Коран, Магомет, невольницы, рабыни, в бою с обритыми главами.*

Что касается синтаксиса, то, прежде всего, следует отметить большое количество побудительных конструкций в тексте: «*Живите скромно*», «*Храните верные сердца*», «*...берегитесь ...смутить пророка...*», «*Спокойно возведай Коран*», «*Творцу молитесь...*» и т.д., которые придают тексту энергию и внутреннюю динамичность. Поэтический синтаксис стихотворения достаточно богат. Использование асиндетона позволяет передать состояние тревоги, придаёт тексту энергию, чёткость, зовёт к исполнению долга:

*Встань, боязливый:*

*В пещере твоей*

*Святая лампада*

*До утра горит.*

*Сердечной молитвой,*

*Пророк, удали*

*Печальные мысли,*

*Лукавые сны!*

инверсии:

*...неба своды,*

*Творец, поддержаны тобой,*

*Да не падут на сушь и воды.*

В тексте автор использует различные приёмы поэтической речи:

- эпитеты («дрожащая тварь», «бледная нищета», «скупое подаянье», «тенистая глава», «святые восторги»). Нужно заметить, что сочетание «дрожащая тварь» носит оттенок устойчивого сочетания и создаёт особый эмоциональный образ;
- метафоры и олицетворения («пальма истлела», «кладезь иссяк», «грянет гром»);
- метонимия («и ветхие кости ослицы встают»);
- сравнения:

*Зажжёт ты солнце во вселенной,*

*Да светит небу и земле,*

*Как лён, елеем напоенный,  
В лампадном светит хрустале.*

Все вышеперечисленные изобразительные средства подчинены одной цели: Пушкин будто поворачивает к нам изображаемое явление необычной стороной, заставляет нас заметить в нём то, чего мы не замечали раньше.

Обратившись ко времени написания стихотворения, мы можем сделать вывод о том, что «Подражания Корану» – это автобиографическое стихотворение, в котором Пушкин описал свой духовный сон и следующее за ним пробуждение. Наиболее ярко об этом свидетельствует IX подражание, в котором описывается «путник усталый», блуждающий по пустыне «три дня и три ночи», заснувший на многие годы «по воле Владыки небес и земли» и проснувшийся старцем, но сумевший возродиться, чудом вновь стать молодым.

Безусловно, значительную роль в осмыслении произведения играют *образы-символы*. Пустыня, например, здесь выступает символом духовного опустошения и опустения, душевного обнищания лирического героя, а также символом одиночества. Обратившись к жизни самого поэта, мы найдём там и одиночество, и душевный кризис, и духовное опустошение. Всё это он передал своему лирическому герою, который устал от жизни, томился жаждой, желал какого-то успокоения.

Зная биографию Пушкина, можно предположить, что кладезь символизирует то самое масонское ложе, членом которого некоторое время был поэт, пытаясь найти разрешение терзавшим его вопросам. Но, как известно, ответов он там так и не нашёл. Не есть ли это тот самый сон, в который впал его лирический герой, будучи молодым (а проснулся он стариком). Неведомый глас можно рассматривать как предзнаменование, как некий голос свыше, вещающий о духовном забвении лирического героя, о его душевном старении. Рыдания и дрожащая глава символизируют истинное сердечное покаяние, стремление начать новую жизнь. Чудо в пустыне («минувшее в новой красе оживилось», «в крови заиграла воскресшая младость», «святые восторги наполнили грудь») следует рассматривать как воскресение внутреннего мира лирического героя. А последняя строфа («И с Богом он дале пускается в путь») означает рождение ощущения Божественной благодати в воскресшей душе героя, а вместе с ним и в душе самого Пушкина, прошедшего долгий путь терзаний и томлений, и открывшего, наконец, в своём сердце Бога.

Таким образом, подражания приобретают ярко символический характер. Поэтический мир здесь предельно подвижен. Он реализуется как непрерывный диалог между двумя противоположными полюсами: с одной стороны – это индивидуалистический бунт, дерзание автора, с другой – сильное религиозное чувство. Можно отметить двусоставность стихотворения:

- *бogoоставленность*

И путник усталый на Бога роптал:

Он жаждой томился и тени алкал.

*и ощущение Бога, потребность веры:*

...И с Богом он дале пускается в путь;

- *прославление смерти:*

Блаженны падшие в сраженье:

Теперь они вошпи в эдем

И потонули в наслажденье,

Не отравляемом ничем.

- *и жажда жизни:*

И чувствует путник и силу и радость;

В крови заиграла воскресшая младость;

Святые восторги наполнили грудь...

В этом стихотворении у Пушкина двухчастная образно-тематическая композиция:

**I – VIII** подражания тематически восходят к прославлению Бога, стилизованы в духе Корана, тогда как **IX** подражание отделяется от остальных и образно и тематически. Оно представляет собой самостоятельный текст, наполненный глубоким символическим смыслом. Эту отвлечённо-иносказательную манеру рождают у Пушкина поиски высшей тайны и смысла, поиски Бога.

Стихотворение состоит из намёков, недоговорённостей, умолчаний. При всей острой наблюдательности и отчётливости мысли в подражаниях практически отсутствуют приметы материального мира. Подражания создаются как выражение внутренних душевных переживаний.

Нужно отметить наличие в стихотворении скрытого, не совпадающего с прямым смыслом, текста. О *подтексте* мы говорили, когда анализировали название стихотворения, а также IX подражание. Однако же это не

единственный скрытый смысл подражаний. Обратимся к некоторым строкам произведения. Например, последнее четверостишие первого подражания:

*Мужайся ж, презирай обман,  
Стезёю правды бодро следуй,  
Люби сирот, и мой Коран  
Дрожащей твари проповедуй.*

Помимо нравственных наставлений жить по совести и правде, презирая обман и возлюбив сирот и нищих, Магомет просит проповедовать Коран. Особую смысловую нагрузку здесь несёт притяжательное местоимение «мой», которое свидетельствует о принятии лирическим героем религиозных учений.

*С небесной книги список дан  
Тебе, пророк, не для строптивых;  
Спокойно возведай Коран,  
Не понуждая нечестивых.*

Согласно христианскому учению, каждый человек наделён правом самостоятельного принятия решений, исходя из своих собственных интересов и убеждений. И никакое понуждение (ни Божеское, ни дьявольское!) не может заставить его сделать что-то против своей воли. Господь посылает человеку испытания, но решение человек принимает сам. Точно так же и сатана обманом и лукавыми деяниями вводит человека в искушение, но только от способности самого человека бороться со страстями зависит свершение или не свершение того или иного греха.

*Но дважды ангел вострубит;  
На землю гром небесный грянет:  
И брат на брата побежит,  
И сын от матери отпрянет.*

Сравним в Евангелии: «Предаст же брат брата на смерть, и отец – сына; и восстанут дети на родителей и умертвят их» (Мат., 10, 21). «И тогда Он пошлёт Ангелов Своих и соберёт избранных Своих от четырёх ветров, от края земли до края неба» (Мар., 13, 27).

И в Евангелии, и у Пушкина это слова о конце света, о котором не знают ни Ангелы, ни Сын, только знает Отец. Не звучит ли это как предупреждение задуматься о смысле своей жизни?!

То же самое можно сказать и об обращении к ветхозаветному сюжету, о гордом ангеле Деннице, который возомнил себя равным Богу, за что навеки был изгнан из рая туда, где вечная «тьма и скрежет зубов».

*Он милосерд: Он Магомету  
Открыл сияющий Коран,  
Да притечём и мы ко свету,  
И да спадёт с очей туман.*

Эти слова актуальны не только для времени Пушкина, но и для наших дней. Сейчас человечество с особой силой пытается приоткрыть завесу тайны, познать истину, не понимая, что истина в нас самих, нужно только это осознать и принять. Пушкин не был бы гением, если бы не мог заглянуть на века вперёд. Поэтому эти слова воспринимаются и сегодня как призыв стремиться человеку к вечным духовным ценностям.

Теперь обратимся к элементам *колористического анализа* этого же стихотворения.

Поэтический мир А. Пушкина сложен и многообразен. Это объясняется в первую очередь богатством внутреннего духовного потенциала поэта. Его поэзия органично сочетает в себе разнообразные эмоциональные, идейные и стилистические пласты. Его творения обладают большой притягательной силой.

Чтобы увидеть и понять переживания лирического героя, недостаточно составить картину из словесных образов, дополнить их ассоциациями из знаний о внешнем, объективном мире. Необходимо ещё уловить и почувствовать и цветовую палитру, которую вызывает в нашем воображении то или иное стихотворение, так как это позволит нам не только глубже понять содержание, идею произведения, проникнуть в духовный мир поэта и его героев, но и познать самого себя, затронуть самые тонкие струны собственной души.

Стихотворение «Подражания Корану» чрезвычайно сложно и по своей тематике, и по внутреннему содержанию.

Все девять подражаний являются частями единого целого и создают по своей духовной наполненности единый цветовой образ, по преимуществу очень яркий, где особую роль играют два цвета: красный и солнечно-жёлтый.

Прилагательное «красный» – древнее общеславянское, в своём первоначальном значении «красивый», «прекрасный» известно во всех славянских языках, кроме русского, где сохранились лишь некоторые следы



старого употребления. В русских памятниках слово используется для характеристики многих положительных качеств личности.

Столь же употребительное по отношению к предметам, явлениям природы и общественной жизни слово «красный». Оно значит «красивый», «превосходный», а также «ценный», «богатый», «отличный».

«Красный» в литературе амографической и религиозно-ритуальной употребляется также для выражения качеств положительных с точки зрения христианской морали и означает «достойный», «почтенный», а может быть также «блаженный», «святой».

Как привычное определение самых разнообразных и, в общем, кажется, любых положительных качеств, слово отходит от первоначального значения «красивый» и является уже с древнейшей поры весьма многозначным. Впрочем, приобретая такую многозначность, слово как бы теряет свою первичную семантическую полновесность и экспрессивность и становится приложным к любому объекту в любых обстоятельствах и в общем «пустым» (вроде современного «хороший», с несколько большим количеством положительного качества). Вполне вероятно, что эта его многозначность, широкая сочетаемость и невыразительность способствовали появлению у слова нового значения: *значения цвета*.

Красный цвет ассоциируется у нас с активностью, жизненной силой, стремлением добиваться успехов, всевозможными склонностями. Всё это мы находим в подражаниях А. Пушкина:

- *жажда жизни, жизненная сила:*

И чувствует путник и силу и радость;  
В крови заиграла воскресшая младость;  
Святые восторги наполнили грудь...

*(IX подражание);*

- *твёрдость, склонность к решительным действиям:*

Клянусь четой и нечетой,  
Клянусь мечом и правой битвой,  
Клянуся утренней звездой,  
Клянусь вечернею молитвой...

*(I подражание);*

- *активность:*

Да притечём и мы ко свету,  
И да падёт с очей туман.

*(V подражание);*

*Красный* ассоциируется у нас и со святостью, даже мученичеством (недаром в православной церкви в праздник святых мучеников духовенство облачается в красные ризы). Этим духом святости пронизано всё стихотворение. Например,

И все пред Бога притекут,  
Обезображенные страхом;  
И нечестивые падут,  
Покрыты пламенем и прахом.

*( III подражание).*

Именно с ощущением этой святости связаны наши ассоциации стихотворения с солнечно-жёлтым цветом, символизирующим небо Христа, духовную красоту. Такая параллель помогает нам познать скрытый смысл подражаний. Мы осознаём, что стихотворение лишь стилизовано под древнюю книгу мусульман, что их следует рассматривать, как оригинальные, наполненные автобиографическим содержанием стихи поэта.

Читая первые восемь подражаний, мы рисуем перед собой тёмную серую гору, на самой вершине которой стоит человек в ярко-красных одеждах с протянутой рукой. Его глаза смотрят сосредоточенно вдаль, уста сомкнуты в молчании, образуя складку вокруг рта, говорящую о твёрдости и решительности этого человека. Губы и глаза его резко выделяются на белом, словно высеченном из мрамора лице, каждая чёрточка которого словно говорит: «Клянусь четой и нечетой...». Отметим здесь, что в христианской символике белый цвет – символ причастности к ангельскому чину, лику блаженных, святых. Взять хотя бы частое появление в памятниках сочетания «белые ризы». Иногда в качестве атрибута святости является не белая одежда, а что-то другое, белого же цвета. Так, обычно на белом коне являлся Святой Георгий.

Именно поэтому белое лицо человека (белое, как мрамор) ассоциируется у нас не только с духовной крепостью, но и с оттенком святости, которым пронизаны все восемь (и отчасти девятое) подражаний.

Тёмно-серая гора выражает потребность в духовном удовлетворении этого человека, вершина – стремление возвыситься над суетой земного мира. Поза и

выражение лица свидетельствуют о внутренней твёрдости лирического героя и убеждённости в своих мыслях, чувствах, поступках. И даже сильный ветер, с жестокостью треплющий полы его красного хитона не в состоянии сдвинуть этого человека с вершины горы, на которую он так долго поднимался.

Глаза его смотрят вдаль, в бесконечное синее небо с медленно плывущими серыми облаками, символизирующими телесную смерть и духовное бессмертие.

Подобные цветовые и образные ассоциации позволяют нам осознать главную мысль первых восьми подражаний, направленную на прославление величия Божия.

Девятое подражание рисует в нашем воображении совершенно иные цветовые образы. Мы видим перед собой пустыню с грязно-жёлтыми, раскалёнными лучами палящего оранжевого солнца, песком, скрипящим, словно замёрзший снег, под ногами изнывающего от зноя и пыли путника. Его рука отирает усталое, потемневшее от солнца чело. Все его жесты безжизненны и словно лишены всякого смысла. Глаза путника опущены, в них уже давно не горит огонь жизни. Они бесцветны и символизируют душевное забвение лирического героя, ибо, как известно, глаза – это зеркало души. Вся фигура его согнута под тяжким бременем житейских забот.

Его ветхое одеяние, некогда бывшее ярко-красным, совершенно износилось и, выгорев на солнце, стало грязно-коричневым, что символизирует усталость путника от чувственных удовольствий и духовную смерть.

Рядом с путником шагает его верный друг – серенькая ослица. В христианстве осёл – мирное животное, в отличие от лошади, которая предназначена для военных походов и т.п.

Впереди виднеется пальма, поражающая своим ярко-зелёным насыщенным цветом, так выделяющемся на общем фоне будто бы пылью приглушённых цветов. Зелёный символизирует целеустремлённость, упорство, деятельную волю, ассоциируется с рождением, юностью. Как мы знаем, душа лирического героя пробудится ото сна и своего духовного забвения. Но это будет потом, а пока путник идёт, стигаясь под тяжёлым бременем, не замечая, что под сенью зелёной пальмы скрывается колодец с прозрачно-голубой чистой водой, дающей человеку живительную, жизненную силу.

А небо, простирающееся над головой усталого путника, пленяет и завораживает своей синевой. Оно будто чётко определяет эту грань между

земной жизнью и небесной. Эта бесконечная синева ассоциируется со спокойствием, чуткостью, непорочностью, чистотой.

Вся эта картина, рожденная в нашем воображении после прочтения IX подражания, несёт в себе мысль о судьбе и жизни лирического героя, а вместе с ним и самого поэта.

Объединив все словесные картины, навеянные I -VIII и IX подражаниями, солнечно-жёлтый луч, сходящий с небес на фигуру человека, стоящего на вершине горы, в первом случае, и путника, идущего по пустыне, во втором. Этот луч своим цветом ассоциируется с духовной красотой и небом, как вечной обителью Христа и всех, живущих на Земле. Так колористический анализ помогает читателю глубже постичь идею стихотворения, познать его скрытый подтекст.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что колористический анализ – это ещё один шаг на пути к постижению художественного произведения, мира его героев, индивидуального стиля писателя.

#### **Литература:**

1. *Аверинцев, С.С. Филология // Литературный энциклопедический словарь/ С.С. Аверинце. – М.,1987.*
2. *Баранов, А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста/ А.Г. Баранов. – Ростов-на-Дону,1993.*
3. *Бахтин, М.М. (Волошинов В.Н.). Слово в жизни и слово в поэзии // Риторика/ М.М.Бахтин. – 1995.№ 2.*
4. *Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного/ Г.Г. Гадамер. – М., 1991.*
5. *Голуб В.Я. и др. Анализ и сопоставление лирических стихотворений: учеб. пособие/ В.Я. Голуб, И.Я. Чернухина. – Борисоглебск, 1990.*
6. *Горнфельд, А. Г. О толковании художественного произведения // Литература/ А. Г. Горнфельд. – М., 1998, № 30.*
7. *Жигалова, М.П. Организация учебно-познавательной деятельности старшеклассников при филологическом анализе // Русская словесность/ М.П. Жигалова. – М., 2004. - №5. – С. 61- 65.*
8. *Жигалова, М.П. Колористический анализ в школе. В кн.: Методика преподавания русской литературы: курс лекций для студентов заочной формы обучения/ М.П. Жигалова. – Брест, 2008. – 95с.*
9. *Жигалова, М.П. Символика цветообозначений в контексте школьного анализа художественного произведения// Сборник статей, посвящённых 70-летию профессора Черкезовой М.В.*

- Филологическое образование в формировании этнического самосознания и всероссийского сознания. – Москва, 2007. – С. 85-94.
10. Жигалова, М.П. Символика цветообозначений в «Слове о полку Игореве»//Матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай 85-годдзю з дня нараджэння У.А.Калесніка. “Слова аб папку Ігаравым у літаратуры і духоўнай культуры славянскіх народаў”. – Брэст “Альтэрнатыва”, 2008. – С. 283-287.
  11. Жигалова, М.П. Развитие психологической культуры школьников в процессе анализа художественного произведения. / Материалы Международной научно-практической конференции 30-31 октября 2008г. Совершенствование качества профессиональной подготовки и переподготовки учительства в процессе формирования профессиональной элиты России. Т.1. / Под ред. Б. В. Кайгородова, Т.М. Бостанджиевой, Е.И.Алфёровой – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 260с. – С. 191-200.
  12. Литературный энциклопедический словарь./Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М, 1987.
  13. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста/ Ю.М. Лотман. – М.,1972.
  14. Маранциман, В.Г. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю.Богдановой/ В.Г. Маранциман. – М., 1999.
  15. Маслова, В.А. Филологический анализ поэтического текста/ В.А.Маслова. – Мн.,1999.
  - 16.Россия и Пушкин. 1837 – 1937. – Харбин, изд. «Русской академической группы». – 1987. – С. 45.
  - 17.Черкезова, М. В. Единство лингвистического и литературоведческого подхода к анализу художественного произведения // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания/ М. В. Черкезова. – М.,1990.
  18. Штайн, К.Э. Принципы анализа поэтического текста/ К.Э. Штайн. – СПб., Ставрополь,1993.
  19. Юнг, К.Г. Архетип и символ/ К.Г. Юнг. – М., 1991. – 205с.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

### 1. Познакомьтесь с советами методиста по использованию элементов колористики в анализе художественного произведения.

*Колористический анализ (его фрагменты) может являться частью урока анализа по изучению произведения, а может стать итоговой формой домашнего сочинения. В любом случае, символика цветообозначений, которая всегда присутствует в художественном произведении, помогает учителю обратить внимание школьников на значимые компоненты художественного произведения как эстетического целого: на подтекст и индивидуальный стиль писателя.*

2. Познакомьтесь с отдельными методическими рекомендациями и работой «Символика цветообозначений в повести А.В.Жигулина "Чёрные камни"». Расскажите о методике колористического анализа. Попробуйте с этих позиций оценить работу.

*Сложен и многоцветен мир слов, их сочетание в нашем повседневном общении, но ещё более сложными оказываются явления языка тогда, когда они попадают в стихию художественного текста, получают особые эстетические функции, становятся фактами литературы.*

*Проблема колористики в литературе в последнее время привлекает внимание многих учёных, в том числе лингвистов, литературоведов.*

*Цвет в литературе - это нераскрытая область для определения мастерства художника, особенностей его личности, своеобразия его искусства. Языковые явления в художественных произведениях предстают перед читателями иными, чем в речевом обиходе. Это объясняется тем, что они окрашиваются в произведении различными переносно-метафорическими оттенками и сплавляются выражаемой писателями идеей в единую образную систему. Краски - это метафоры определённых культурных значений, которые на психологическом уровне выглядят как устойчивая семиотическая система.*

*Колористический анализ будет состоять из следующих компонентов:*

- 1. Установим дотекстовую фоновую информацию с целью характеристики эпохи и её культурного фона.*
- 2. Выявим в тексте цветообозначения, которые помогают раскрыть: колорит эпохи; психологизм социума; психологические черты*

персонажа; активность/пассивность участия героя в действиях, разворачивающихся на страницах произведения.

3. Установим те символические цветообозначения, которые имеются в подтексте.

4. Покажем, как символика цветообозначений в прямом тексте и подтексте помогает в раскрытии идеи произведения, характера эпохи, персонажа и писателя.

Имя Анатолия Жигулина известно читателю. Он – автор 26 поэтических сборников, стихи которого переводились на английский, болгарский, немецкий, польский, французский, японский и другие языки. В 1988 году А.Жигулин выступил и как прозаик: журнал "Знамя" опубликовал его автобиографическую повесть "Чёрные камни".

Эта книга – о драматической судьбе ребят, входивших во взрослую жизнь почти сразу после войны, о том, с каким трудом происходило прозрение в их философии жизни, и в нашем обществе в целом.

Писатель обращается к практически неизвестным страницам истории.

В повести "Чёрные камни" А. Жигулин рассказал о Коммунистической партии молодёжи (КПМ), подпольной вооружённой организации с марксистско-ленинской платформой, которая в 1948 году имела свою программу с антисталинской направленностью, о последующем аресте 75 человек, о предательстве одного из руководителей организации, который напишет клеветническое письмо о КПМ как фашистской, просоветской организации.

Сам А.Жигулин являлся одним из руководителей этой организации. Ему было тогда 18 лет. Ребята договорились держаться на допросах до последнего, но после того, как начались пытки, избиения, некоторые члены КПМ не выдержали - сошли с ума. Следствие закончилось. Ребята ждали суда, где собирались отказаться от выбитых из них "признаний", но суд не состоялся, а обвинение последовало: антисоветская агитация, антисоветская террористическая организация. Мера пресечения преступной деятельности А.В. Жигулина - заключение его в лагерь сроком на 10 лет.

Повесть рассказывает о том, что довелось пережить автору и его друзьям на следствии, в тюрьмах и лагерях Сибири и Кольмы. Вся книга проникнута верой в справедливость, в созидательную силу революции.

Написал А. Жигулин эту повесть в 1984 году. Анатолий Владимирович рассказывает: "Многие годы подряд мне снился Бутугычаг - есть такое место на Кольме, наиболее страшная дыра, в которой я однажды оказался. В лагере человек и сообщество живут всё по тем же человеческим законам, пусть извращённым или даже страшным. Лагерь - это вовсе не смирившаяся и

безъязычная рабская серая масса людей, лагерь также богат характерами, как, скажем, какой-нибудь завод.

И процент настоящих негодяев и подлецов в политическом лагере, например, на Дизельной или на 031-й, которые описаны в повести, приблизительно одинаков в сравнении с любым учреждением. Так что это был целый мир, в котором кипели страсти, в котором существовала даже духовная жизнь, хотя и не для всех и не у всех. Были люди, забытые до скотского состояния, но большинство в лагере существами активными и мыслящими. А тех, кто больше сопротивлялся лагерным порядкам, проявлял свою индивидуальность, храбрость, того даже лагерное начальство больше уважало, хотя могло их расправиться и убить. Поэтому лагерь - это жизнь, это водоворот самых разнообразных чувств и отношений».

"Чёрные камни" - это название лагеря для заключённых на Кольме, в котором находятся герои повести и находился сам автор.

Кольма - это суровый, неприветливый край с тяжёлыми климатическими условиями. Вслушаемся в его описание: "Чёрные камни" - это был довольно большой лагерь. По дороге, сбегавшей вниз, вдоль реки, по долине, было к нему основных рудников Бутугычага километров шесть-семь. Здесь, у "Чёрных камней", кончалась справа почти сплошная стена очень крутых, обрывистых каменных сопков, зеленел кедровый стланик". В этом лагере царили жестокие условия содержания, направленные на то, чтобы измученные тяжёлой, изнурительной работой, холодом, голодом и болезнями, заключённые не смогли выжить. Это лагерь, из которого не возвращались. Он получил своё название по "четырёх чёрным скалам, вдали за лагерем, на хребте пологой сопки. Четыре крупных камня. Один из них, крайний, - поменьше и со щербинкой".

Чёрный цвет камней символизирует конечный этап жизни заключённых, край земли, откуда невозможен побег, освобождение, восстановление справедливости. "Чёрные камни" - это неизбежная смерть. Важно отметить, что на протяжении всей повести чёрный цвет олицетворяет негативное начало. Так как чёрный цвет поглощает все другие цвета, он также выражает отчаяние, отрицание, страх, смерть, тишину, пустоту. «А пришла война так. Из чёрного круглого большого репродуктора объявили о ней», «ясно видны чёрные кресты на крыльях», «мы написали на листе чёрного обгорелого железа мелом: «Мама! Мы живы!», «чёрный номер на груди», «за чёрными стёклами - город во мгле», «чёрный ручей» и т.д.

Смысл названия повести можно рассматривать и с точки зрения личной судьбы автора. В конце повести, дождавшись пересмотра дела, чудом оказавшись в живых и потеряв своих друзей, «ему ясно виделись четыре



больших чёрных камня. Вернее, три больших и один маленький. И ему подумалось - три большие чёрные скалы - это памятники Ивану, Игорю и Фёдору. Маленький - это знак для него, поскольку он остался жив. Знак памяти" [11; с.182].

Отметим, что в повести присутствует несколько сюжетных линий: повествование начинается с биографии, далее - рассказ об организации КПМ и её разгроме, следствие, тюрьмы, пересмотр дела, освобождение. Особого внимания заслуживает любовная линия в повести. Работая на строительстве железной дороги Тайшет - Братск, Анатолий знакомится с девушкой-немкой Мартой - заключённой. Внезапно вспыхнувшее чувство, предсмертная любовь озарили окружающую природу новыми красками, свежими, сияющими цветами. "Я и сейчас вижу эти сине-зелёные дали, уступами уходящие от Тайшета к расплывчатому горизонту. И небо над нами - голубое и чистое. Я словно парил в синем, тёмно-синем иркутском небе вместе с Мартой". Голубой цвет предстаёт здесь как символ непостижимого и чудесного, а зелёный - символ весны, созревания, радости, надежды. Природа не преобразилась, изменился Анатолий - он влюбился и только тогда заметил, какая красота окружает его и любимую. Неслучайно упоминается и цвет платья Марты - красный - цвет жизни, любви, страсти, силы и мужества.

Обратим внимание на то, что цветообозначения в повести носят в целом противоречивый характер: один и тот же цвет может обозначать как положительные эмоции автора, так и отрицательные. В данном случае привлекает внимание игра воображения А.Жигулина с белым цветом. Например, "белые хаты с соломенными крышами", "длинный белый с решётчатыми перегородками коридор". В этом случае белый цвет - это фон, на котором отчётливо видна грязь, кровь, страдания человека. И, к примеру, описание природы: "Ранним, молочным летним утром проводила меня мама в детский санаторий". Молочный - символ непорочности, чистоты, спокойствия. И ещё: "Нонна Яблокова была белокурая с глубокими голубыми глазами и светлым лицом". Под внешней невинностью скрывается лживая, лицемерная душа, и в этом случае столь милое описание внешности звучит как предостережение быть более осторожным в выборе друзей, так как не всем здесь можно доверять. С другой стороны, описание друга Анатолия Ивана Жукова: "высокий, широкоплечий, яркоголубоглазый, светловолосый". Но эти глаза светятся честностью, порядочностью, добротой.

Нужно особо отметить и описание кабинетов начальников, где проводились допросы: "стальной, коричневый сейф", "справа и слева от стола Литкенса были тяжёлые светло-коричневые портьеры". Коричневый цвет

угнетающе действует на психику главного героя, вызывая депрессию, подавляя волю и сознание.

В редкие минуты радости и душевного подъёма автор обращается к описанию окружающей природы, которая играет всеми цветами радуги: "На холодных голубых рельсах и сереньких сухих шпалах большими каплями блестела ещё роса, а сосны, особенно верхушки, были уже золотыми ль солнца. Очень прохладно, ясно и чисто было вокруг. И с каждым поворотом открываются всё новые и новые бесконечно далёкие синеватые, фиолетовые, дымчато-зелёные таёжные дали, и я в такие минуты мечтал".

Своеобразием и индивидуальной особенностью повести является сочетание в ней прозаического и поэтического текстов. Стихотворения, вкрапленные в ход повествования, отражают богатый внутренний мир героя, отчаяние, страдания, крик души. Это единственная отдушина, возможность выразит свои чувства, выжить и сохранить человеческий облик.

Сильнейшее потрясение вызывает у автора кладбище в Бутугычаге. Глава начинается словами: "Я - последний поэт сталинской Кольмы. Если я не расскажу - никто не расскажет. Если я не напишу - никто не напишет. Кто опшет после моей смерти кладбище в Бутугычаге? Кладбище это - вечный мавзолей, созданный природой и людьми. И никак его не разрушить". А.Жигулин заканчивает главу стихотворением:

Я видел разные погосты.  
Но здесь особая черта:  
На склоне сопки - только звёзды,  
Ни одного креста.  
А выше - холмики иные,  
Где даже звёзд фанерных нет.  
Одни дощечки номерные  
И просто камни без примет.  
Спускалась ночь на снег погоста,  
На склон гранитного бугра  
И тихо зажигала звёзды  
Там, где чернели номера.

Многие стихотворения автор посвящает своим друзьям и товарищам, которые погибли, но оставили яркий след в жизни А. Жигулина. Их память он увековечил в своих стихах.

Большое влияние на творчество А.Жигулина в период лагерного заключения оказали стихотворения С. Есенина, которые он знал с детства наизусть и часто читал их в бараке заключённым. "Аудитория была особенная и разная - не верившая ни в бога, ни в чёрта, но Есенин примирял людей,

заставлял таять лёд, накопившийся в их душах. В стихах Есенина они верили. Некоторые порою смахивали с глаз слёзы". В есенинских стихах звучит тон обиженного на мир, оскорблённого миром человека. «Повар Байрам однажды вместо одного черпака каши положил в мою миску два. Заметив моё недоумение, он сказал: "Ешь на здоровье! Это тебе за Есенина. Очень он хороший человек был, всё понимал". Вполне естественно, что в канву повести вплетается тюремный жаргон: общение с уголовными элементами, ворами, блатными нашло своё отражение в лексике, используемой автором («жрвали» вместе - то есть делили любую добытую пищу поровну»). Это есть высшая степень дружбы в лагере. «Повторники» - люди, которые хоть когда-либо уже были репрессированы; «жук, жучок» - вор; «технически замочить» - предоставить убийство как естественную смерть или несчастный случай; «Сука» - вор, согласившийся работать на начальство; «доходяга» - худой, хилый, истощённый заключённый. Тюремная лексика делает повествование более ярким, образным, зримым. Читатель будто погружается в атмосферу лагерной жизни.

В повести Анатолий Жигулин изменил не только фамилии предателей, но и их имена, отчества. Не названы их профессии. "Предатели в моей повести как бы обезличены. Изменены даже их привычки, болезни, места жительства и т.д. Но сделано это из чувства милосердия, но не к ним, а к их детям, близким. Сами-то они себя, конечно же, узнали. Но вот такая обезличенность и полнейшая изменённость их облика (исключая рассказа о предательстве) даёт им возможность сказать, что в повести изображены вовсе не они".

Следует заметить, что после выхода в свет повести "Чёрные камни" читательская аудитория разделилась на две противоположные группы: на тех, кто восторженно приветствовал её появление, находя в этом знак торжества и справедливости, и тех, кто злобно пытался очернить автора в попытке оправдать себя. Такая ситуация сложилась из-за того, что многие действующие лица трагедии были ещё живы. Были живы и многие палачи, следователи, предатели, партийные руководители, благословлявшие аресты. Однако сторонников автора было намного больше. Со всех концов страны в редакцию шли письма с требованием прекратить травлю поэта и рассказывавшие аналогичные истории и судьбы. А. Жигулину выпало выступать от лица целого поколения. Теперь можно с уверенностью говорить, что имя Анатолия Жигулина стоит в одном ряду с признанной классикой лагерной литературы вместе с именем А.Солженицына, В.Шаламова, чьи произведения являются не только художественным анализом эпохи, но и свидетельством истории.

## ЛЕКЦИИ № 15-16. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

### Основные понятия:

**Метод** – способ практического и теоретического действия человека, направленный на овладение объектом; способ, с помощью которого обеспечивается достижение намеченной цели.

**Метод критики в литературоведении** – это «инструмент» критического анализа текста. В истории литературоведения и искусствознания сложились три типа инструментов критического анализа текста: 1) «традиционные» инструменты анализа внешних связей художественного текста: социологический, историко-культурный, сравнительный, биографический и творческо-генетический подходы; 2) «новые» инструменты анализа внутренних связей художественного текста (структурный, семиотический, стилистический анализы, микроанализ, «внимательное чтение»); 3) инструменты анализа социального функционирования текста (изучение критической литературы о произведении, конкретно-социологический анализ читательской аудитории). Сегодня возникла потребность в интеграции всего рационального в этих критических методах и в создании современной системно-целостной, всеобъемлющей и «проникающей внутрь» художественного текста методологии.

**Классификация** – логическая систематизация теоретических или эмпирических знаний путём одноступенчатого или последовательно-многоступенчатого распределения множества однородных объектов на виды.

### План:

1. Понятие о методах и приёмах обучения.
2. Из истории классификации методов.
3. Принципы обоснования методов.
4. Система методов и приёмов обучения.
5. Взаимосвязь методов и приёмов.

Сегодня важнейшая задача в области образования – строительство свободной школы, в которой не будет принуждения, в которой будет интересно учиться и учить. Школа, которая предоставит возможность выбора и учителям и ученикам таких технологий обучения, которые соответствовали бы требованиям воспитания нового человека – свободного от догм, человека творческого, способного самостоятельно решать различные жизненные

задачи. Однако становление такой школы – дело нелёгкое и непростое. Главное препятствие – медленная наработка новых технологий обучения, вариативных методик. Зачастую учитель строит свой урок по “рецептам” авторитарной методики, так как выбор форм и методов преподавания предмета довольно узок.

И всё-таки лучшие уроки литературы, пробуждающие ум и сердце ученика рождаются в напряжённом поиске и нелёгком переосмыслении сложных литературных и жизненных явлений. Их ценность ещё и в том, что в каждом конкретном случае непременно решается вопрос эстетического содержания, то есть поиск особых педагогических средств и способов передачи и усвоения литературных знаний, то есть методов обучения.

В педагогической энциклопедии читаем, что методы обучения – это “способы работы учителя и учащихся при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности”<sup>75</sup>. В этом определении, по мнению Н.И.Кудряшёва, находят выражение принцип воспитывающего обучения, элементы структуры содержания обучения, включающего знания, умения, навыки, деятельность учителя и учащихся, причём указывается руководящая роль учителя.

Метод обучения реализуется в значительной степени через частные методические приёмы. Приём обучения – это детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той познавательной работе, которая происходит при применении данного метода.<sup>76</sup> Так, например, проблемный вопрос, поставленный учителем при изложении им нового учебного материала, является приёмом, способствующим активизации внимания при усвоении материала, а вопрос, ответ на который требует длительной самостоятельной поисковой работы, уже не частный приём излагающего метода, а способ проявления другого – эвристического метода.

Поэтому учителю очень важно знать не только сущность методов обучения, но и принципы их обоснования, взаимосвязи.

Остановимся на принципах обоснования методов. В школьной практике их разделяют: по источнику знаний (слово, лекция учителя, беседа, самостоятельная работа и т.д.). Однако внешне однотипные занятия могут быть глубоко различны по существу, так как каждый вид работы может иметь разную цель и разное содержание. Особенно это касается беседы (беседа с

---

<sup>75</sup> Педагогическая энциклопедия. – М., 1965, т.2, с. 813.

<sup>76</sup> Рез З.Я. Методика преподавания литературы. – М., 1985. – С. 68.

целью активизировать восприятие учащихся только что прочитанного произведения; беседа-анализ, беседа-обобщение и др. ).

Таким образом, критерием в обосновании методов обучения может служить содержание, обучающая деятельность учителя и учебная работа учащихся.

Однако такая классификация методов по источнику знаний не определяет главного – характера познавательной деятельности учащихся. Среди многообразных дидактических решений проблемы методов обучения интересной представляется система их обоснования, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я.Лернером. Они справедливо отмечают, что традиционная классификация методов по источникам знаний не определяет главного – характера познавательной деятельности учащихся. И.Я.Лернер обосновывает и выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративный или информационно-рецептивный; репродуктивный; метод проблемного изложения; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский.

Эти общедидактические методы находят конкретное выражение в каждом учебном предмете в соответствии с его спецификой. Поэтому для обоснования конкретных методов обучения литературе, необходимо выяснить сущность учебного предмета и характер учебной познавательной деятельности учащихся.

Сложившиеся классификации методов и приёмов обучения литературе имеют интересную историю. Ф.И.Буслаев выдвинул положение о специфике метода в школьном преподавании. Он обосновывает использование двух основных методов преподавания: гейристический и историко-догматический. Ф.И.Буслаев различал понятия метода и приёма как индивидуальной формы применения метода.

В методических трудах В.Я.Стоюнина большое внимание уделено проблемам воспитательной направленности преподавания литературы, научности знаний, развитию ученика. Излюбленным методом является аналитическая, сопоставительная беседа, которая усложняется от класса к классу.

В трудах В.И.Водовозова учёный не раз высказывал взгляды на преподавание эпических, лирических и драматических произведений.

В.П.Острогорский отдавал симпатии выразительному чтению и классным беседам, лекциям “сократического” характера в средних классах и “академического” в старших.

Ц.П.Балталон исследовал психологическую природу детского чтения, пропагандировал воспитательное чтение. Он предлагает “круг занятий по методу воспитательного чтения”: чтение учителем, письменные заметки о прочитанном, беседа о прочитанном, письменное изложение впечатлений,

исправление ошибок, чтение учеников, списывание с письменного текста и грамматические упражнения, самостоятельное приготовление уроков.

М.А.Рыбникова разработала разнообразную методическую палитру, написала о многих методах и приёмах преподавания литературы. В её трудах нашли место лекция и беседа, самостоятельная творческая работа ученика, различные комментарии, игры, литературные выставки, выразительное чтение, связь классных и внеклассных занятий. Она всегда подчёркивала целостность и избирательность школьного анализа и отвергала “техницизм”, когда метод или приём становились самоцелью.

Можно утверждать, что в подходах к классификации методов обучения много нерешённого и дискуссионного. Остановимся на концепциях ряда методистов.

В.В.Голубков, например, так классифицирует методы. Он выделяет: лекционный, метод литературной беседы, метод самостоятельной работы.

В.А.Никольский разделяет методы на: методы и приёмы эмоционально-образного постижения произведений художников слова; методы и приёмы истолкования произведений. Между теми и другими существует тесная связь, так что разграничение их в значительной степени условно. К первой группе методов и приёмов отнесит выразительное чтение учителя, заучивание наизусть, пересказывание и художественное рассказывание, досказывание произведения, художественное иллюстрирование.

Специальные разделы В.А. Никольский посвящает комментированному чтению, беседе, описанию специфики слова учителя и самостоятельной работы школьников.

Н.И.Кудряшёв раскрывает историю обоснования методов обучения литературе в 19-20 вв.: распространение лабораторного метода в 20-е годы XX столетия, методические уроки М.Рыбниковой, классификацию методов В. В. Голубковым, В.А.Никольским, К.М.Сторчаком. Он предлагает метод творческого чтения и показывает его применение в сочетании с другими методами, эвристическим и исследовательским, воплощёнными в различных приёмах и видах деятельности.

Г.Н.Ионин, например, строит классификацию методов обучения литературе на определении характера совместной деятельности учителя и учащихся в выборе метода постижения литературы.

Названы им три метода: *метод художественной интерпретации* (ученик – чтец – интерпретатор), при котором ученик становится чтецом-интерпретатором, а учитель – своеобразным режиссёром. Это творческий метод.

Метод *критико-публицистической*, предлагает соответствующий характер освоения литературы. Формируется определённый тип читателя –

читателя-критика, владеющего мотивированными оценками. Естественно, что необходим и критик-редактор, которым становится учитель.

*Метод литературного поиска* предполагает развитие школьного литературоведения, определённых исследовательских возможностей.

Таким образом, многообразие классификаций свидетельствует о возможности и широте выбора методов учителем, потому что многообразие содержания литературы как учебного предмета в школе требует и многообразия методов и приёмов обучения. Вместе с тем выбор должен быть таким, чтобы он мог стимулировать максимальную активность учащихся в их учебной работе.

Известно, что первая ступень в логике познания литературы как учебного предмета – восприятие художественного произведения. Деятельность эта есть творчество, и учить этому творческому проникновению в текст, призван школьников учитель. Глубокому восприятию художественного произведения способствуют и специальные знания о сущности художественной литературы, её специфике, теории и истории литературы. Слияние в сознании учащихся этих знаний происходит в процессе обучения, когда учитель применяет систему методов и приёмов.

Каждый метод обучения, применяемый учителем, связан непосредственно с соответствующими этому методу видами деятельности учащихся. Рассмотрим методы в соответствии с логикой познавательной деятельности.

*Метод творческого чтения.* Чтение художественного произведения качественно отличается от чтения научного, публицистического. Оно требует специального внимания к слову, фразе, ритму, вызывает работу воображения. Этот метод применяется и в начале изучения произведения, и после его анализа, когда произведение воспринимается учащимися уже значительно глубже.

Для этого метода характерны следующие *методические приёмы*: выразительное чтение, чтение мастера слова, обучение выразительному чтению, чтению с комментарием, беседа на выявление читательского восприятия, постановка проблемы, вытекающей из прочитанного, творческие задания по жизненным впечатлениям учеников или по тексту произведения.

*Виды деятельности учащихся:* классное и домашнее чтение, выразительное чтение, чтение наизусть, активное слушание, составление плана, близкие к тексту пересказы, художественное рассказывание, составление сценариев, иллюстрирование, отзыв о прочитанной книге, оценка иллюстраций к тексту, сочинение по личным впечатлениям. Пересказ, близкий к тексту, строится по следующему плану:



1. Прочитайте текст и определите основную идею (что утверждается).
2. Перечитайте места, в которых автор утверждает своё отношение к событиям, героям, их поступкам.
3. Заучите наиболее яркие, красочные слова и выражения, чтобы сохранить стиль автора.
4. Составьте план ответа (пересказа), соблюдая последовательность.
5. Прочитайте текст ещё раз, подготовьте пересказ каждого пункта плана.
6. Перечитайте текст и выскажите свою точку зрения на изложенную проблему.

*Эвристический метод.* Следующая ступень в логике познавательной деятельности учащихся обусловлена некоторым изменением содержания изучаемого материала и в связи с этим изменением и видов деятельности. И на этой ступени основным изучаемым материалом остаётся художественное произведение, но более углубленный анализ его, связывается обязательно с изучением элементов науки о литературе в зависимости от программы, возраста, развития учащихся. Освоение произведения, его анализ обычно связаны с разрешением художественных, нравственных, общественных проблем, поставленных писателем. Поэтому задача учителя – помочь учащимся обнаружить проблемы, поднятые в произведении, найти пути их разрешения в художественном тексте, учить анализировать произведение, учить рассуждать, оформлять свои суждения в связную, последовательную, доказательную речь. Такой метод в основном осуществляется в эвристической беседе, затем в самостоятельной работе по вопросам или заданиям учителя.

Для этого метода характерны *следующие приёмы*: 1) построение вопросника; 2) построение системы заданий по тексту художественного произведения или критическим статьям; 3) постановка проблемы учителем или учащимися, проведение диспута.

*Виды деятельности учащихся:* отбор материала и его систематизация для ответа на вопрос, пересказ с элементами анализа текста, эпизода, сцены и т.д., составление плана, анализ образа героя, сравнительный анализ героев, эпизодов, пейзажей и т.д., составление плана к развёрнутому ответу, докладу, сочинению; конспективное изложение результатов анализа, постановка проблемы и её решение с применением источников из смежных дисциплин, выступление на диспуте, сочинение на частные и общие темы.

*Исследовательский метод* предполагает развитие умения самостоятельного анализа, оценки его идейных и художественных достоинств, совершенствование художественного вкуса. Это достигается путём постановки проблемных вопросов, исследовательских заданий. Он близок к эвристическому методу, но отличается следующим: там учитель ставит частные

задачи и направляет поиск учащихся, при исследовательском методе – решаются более сложные задачи самостоятельно. Он применяется на семинарских занятиях, литературных конференциях. Учителю надо быть особенно требовательным к обстоятельности анализа, доказательности суждений. Он развивает у школьников умение пользоваться каталогом, уметь выбирать интересующий материал, конспектировать, цитировать, составлять план устных выступлений, сочинений.

*Репродуктивный метод* – необходимость, так как даёт возможность обучать по образцу. Это может быть и проблемное изложение материала, в процессе которого учитель выдвигает проблему, раскрывает различные точки зрения на её сущность, предлагает пути к правильной её постановке и разрешению. Учитель не только излагает те или иные знания, но и конкретно показывает как можно овладеть определёнными умениями (анализом стиха, эпического произведения, образом героя и т.д.). *Приёмы репродуктивного метода*: рассказ учителя о жизни и творчестве писателя, обзорная лекция, использование технических средств, задания по учебнику, пособиям. *Виды деятельности учащихся*: запись плана или конспекта лекции учителя, составление плана, тезиса статей, составление таблиц, карт, подготовка устных ответов по лекции учителя и т.д.

Таким образом, методы и приёмы преподавания литературы позволяют учителю активнее и интереснее строить познавательную деятельность школьников, формировать их креативное мышление.

### **Литература:**

1. Степанов, В. А. *Учитель в современном мире* / В.А. Степанов // *Адукацыя и выхаванне*. – 1995, № 11. – С. 116-118.
2. Лазарева, В.А. *Принципы и технология литературного образования школьников* / В.А. Лазарева // *Литература в школе*. – 1996. - № 1. – С. 75-81.
3. Лазаренко, Г.П. *Приёмы активизации и обратной связи на уроке литературы* / Г.П. Лазаренко // *Литература в школе*. – 1996. - № 1. – С.82-86.
4. Леонова, П. И. *Модель преподавателя литературы* / П. И. Леонова // *Адукацыя и выхаванне* - №7. – 1995.
5. Ионин, Г.Н. *Школьное литературоведение: уч. пос. к спецкурсу* / Г.Н. Ионин. – Л., 1986.
6. Жигалова, М.П. *Методические аспекты изучения зарубежной литературы в школе. Методические рекомендации студентам, учителям*. / М.П. Жигалова. – Брест: БрГУ, 1997. – 12с.

7. Жигалова, М.П. *Познавая мир и красоту/ М.П. Жигалова // Русский язык и литература. – Мн., 1998, №1. – С. 25-35.*
8. Жигалова, М.П. *Чувство ответственности / М.П. Жигалова // Литература в школе. – М., 2005, №2. – С. 41-42.*
9. Жигалова, М.П. *Изучение творчества славянских писателей в белорусской школе// Межд. Сб. научн. сообщ. Национальное своеобразие культур и литератур. / М.П. Жигалова. – Измаил, 1995. – С. 11.*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Прочитайте статью М.П.Жигаловой «Чувство ответственности»<sup>77</sup>. Расскажите об эффективности предложенного автором приёма по составлению киносценария при изучении рассказа Дж. Лондона «На берегах Сакраменто». Смоделируйте урок с использованием киносценария.
2. Прокомментируйте предложенную белорусским читателем интерпретацию произведения по теме: «Мультикультурность в поэме А.С.Пушкина «Тазит»». Подумайте и предложите методы и приёмы работы над поэмой А.С.Пушкина «Тазит» в поликультурной аудитории.

*Известно, что полноценное вживание в определенный тип культуры, участие в диалоге культур возможно лишь при условии понимания читателями кодов культур, которые определяются "национальным образом мира" (Г.Гачев), географической средой, национальным складом психики, мышления. Но, чтобы культура будила сознание реципиента, побуждала к диалогу, необходимо выстроить ее модель, определить ее ценностные доминанты.*

*Известно, что мультикультурное пространство произведения (то есть изображение художником слова элементов разных культур) может быть прямым предметом изображения в литературном произведении, может быть представлено в виде отдельных, более или менее значащих деталей, которые служат средством характеристики культуры этносов и персонажей, их внутреннего, эмоционального мира.*

*Поэма А. С. Пушкина "Тазит", которая создавалась на протяжении 1829-1830 годов, демонстрирует читателю образец «вживания» писателя в инонациональную культуру горцев и постижения её, а также отражает попытку отразить уровень взаимодействия разных культур.*

---

<sup>77</sup> Жигалова М.П. Чувство ответственности //Литература в школе. – М., 2005, № 2. – С. 41-42.

*Поэма написана на основе реальных событий пушкинской жизни тех лет – поездки в действующую армию, через Тифлис в Арзрум, совершённой в 1829 году, после очередного отказа властей в просьбе о пересечении границы Российской империи. Именно здесь, на Кавказе, Пушкин некогда пережил едва ли не самые счастливые минуты своей молодости – он общался с Раевскими, ухаживал за дочерью генерала, Марией, оттягивал момент прибытия на штаб-квартиру Инзова, чувствовал себя – пускай ненадолго – свободным. Так и теперь: наблюдая за жизнью кочевых народов, переругиваясь с горцами, встречаясь с сосланными на Кавказ декабристами, А.Пушкин переживал эйфорическое чувство свободы. И ему хотелось писать о свободе.*

*Данное произведение (поэма «Тазит») не было закончено автором и при его жизни не было опубликовано. Поэма "Тазит" (название ее принадлежит А.Пушкину) тесно связана с "Путешествием в Арзрум". Эти произведения объединяет этнографический и культуроведческий материал, к которому прикоснулся А.Пушкин во время поездки на Кавказ в 1829 году.*

*В чем же заключается основной конфликт поэмы? В центре поэмы столкновение двух мироощущений и их носителей: Гасуба и Тазита. Весь конфликт данного произведения построен на соотношении естественного социума (мир Гасуба) и цивилизованных норм, которые представляет Тазит. Но так как автор называет своего героя "дикарем", то мир Гасуба можно расценивать как особую неевропейскую цивилизацию, на фоне которой мир юноши-дикаря воспринимается противоположным, не входящим в рамки данного жизненного уклада жизни. Вместе с тем все устремления Тазита вполне адекватны, если рассматривать их с точки зрения европейской цивилизации. Поэтому неадекватное их восприятие отцом, носителем национально-этнических патриархальных традиций края, и является в данном художественном тексте причиной конфликта между родными людьми разных поколений: отцом и сыном.*

*В "Тазите" присутствуют три композиционные вершины, три ключевых момента, три диалога отца с сыном, в которых роль Тазита заключается в молчании, которое, правда, уже не содержит покорности...*

*Но сын молчит, потупя очи...*

*Ведущим мотивом у А.Пушкина выступает в произведении мотив отчуждения, обнаруживающий способность героя во имя справедливости пережить одиночество и изгнание из родного дома. Тазит выразителен не столько крепостью тела, сколько силой духа.*

*А. Пушкин подчеркивает в нем склонность к внутренней работе мысли, к саморефлексии философии жизни и человеческую стойкость. Именно поэтому автор поэмы изображает своего героя на фоне бурной стихии:*

*Он любит по крутым скалам  
Скользить, ползти тропой кремнистой,  
Внимая буре голосистой  
И в бездне воющим волнам.*

*В чем своеобразие поэмы для нас, белорусских читателей? Оно заключается, скорее всего, в знакомстве с нравами и обычаями другой культуры, культуры чеченцев, жителей Тартуба. В поэме мы заметили упоминание многих близлежащих краев: Черкессия, Кубань, Чечня, Грузия. Из текста поэмы мы узнаем о вражде чеченцев с армянами.*

*Инонациональному читателю становится понятно, что описываемый край – это край свободы и тайны, это край не только дикой природы, но и непросвещенной, далекой от цивилизации культуры, страны со своими древними дикими обычаями и нравами, в основе которых – кровная месть.*

*Здесь мы видим и прекрасную, суровую, дикую красоту гор, колоритную жизнь горцев, верования и обряды жителей аулов.*

*Особое внимание автор уделил традициям этого сурового народа. Они имеют свою культуру, и очень ею дорожат. Важнейшими категориями нравственного кодекса горцев по-прежнему остаются: намус, мужское достоинство, женская честь. Намус – это широкое и емкое понятие, характеризующее моральный облик человека. Это и скромность, и воздержанность, и доброжелательность, и уважительное отношение к старшему, к женщине, и готовность помочь ближнему, уступить ему, выручить его, когда есть в этом необходимость. Мужское достоинство, в первую очередь, заключается в готовности к роли защитника семьи и отечества. Оно предполагает также заботу о семье, о ее материальном обеспечении. Женская честь требует скромности в одежде и поведении. Женщина не допускает таких ситуаций, которые могли бы бросить тень на достоинство мужа, отца, брата. Мужчины соответственно щепетильно относятся к чести женщины. Горцы не позволяют себе прикасаться к посторонней женщине, не допускают при них двусмысленных разговоров, развязного поведения. Не полагается, чтобы мужчина спорил или ссорился с женщиной. При любых обстоятельствах он должен уступить ей.*

*Нравственные нормы горцев трудно рассматривать в отрыве от исламских ценностей. Как известно, ислам исходит из принципов: равенство всех людей, трудовой образ жизни, чистота, трезвость, целомудрие, милосердие к «слабому» и милостыня для нуждающегося.*

*В основе нравственности горцев лежат традиции общения и взаимоотношений. Приветствие является обязательным актом вежливости при встрече знакомых и незнакомых людей, и для каждого случая существует*

соответствующая обстановке его форма. Уважающий себя человек не позволяет себе оскорбить слух собеседника, употребив нецензурное слово или выражение.

Небольшие аулы горцев напоминают одну большую семью. В таких событиях, как свадьба, похороны, проводы в армию, встречи демобилизованных, участвует все его население. Если кто-нибудь строит дом, все помогают ему и трудоучастием, и продуктами. Сообща выполняются все трудоемкие полевые работы. В несчастных случаях, при стихийных бедствиях каждый вносит лепту для возмещения ущерба. Именно эти традиции общей солидарности, материальной и трудовой взаимопомощи позволили горцам выжить в тяжелых условиях и выстоять в неравной борьбе с другими народами. Об этом тоже поэма А.Пушкина.

Начинает поэма с погребального обряда, особенность которого и, кстати, главное отличие его, состоит в следующем:

Слагают тело на арбу  
И с ним кладут снаряд воинский:  
Неразряженную пицаль,  
Колчан и лук, кинжал грузинский  
И шапки крестовую сталь,  
Чтобы крепка была могила,  
Где храбрый ляжет почивать,  
Чтоб мог на зов он Азраила  
Исправным воином восстать.

Дело в том, что у горцев обязательным является провожание в последний путь мужчины-воина, храбрость которого считается главным достоинством.

Был у жителей гор и другой обычай: отдавать на воспитание детей с целью взращивания из них настоящих воинов. В поэме также упоминается о данной традиции. Помимо обычаев, в которых мы видим проявления национальных черт описываемого этноса, А. Пушкин дает описание и традиционных гуляний, которые всегда сопровождалось своеобразными спортивными состязаниями, джигитовкой:

Ущелей горных поселенцы  
В долине шумно собрались  
Привычны игры начались:  
Верхами юные чеченцы,  
В пыли несясь во весь опор,  
Стрелюю шапку пробивают  
Иль трижды сложенный ковер

*Булатом сразу рассекают.*

*Иноязычный читатель понимает, что даже в самые веселые для горцев моменты, они всегда отважны и стремятся показать свою храбрость и стойкость. Мужество, сила, отвага, храбрость – вот главные достоинства чеченского мужчины. Да и сватовство Тазита, который вопреки своей гордости желает получить благословение у отца любимой, свидетельствует не только об исполнении им традиций предков, но и о приобщении героя к цивилизованному миру.*

*Кроме своеобразия национальных обрядов, заметны для нас и проявления национального менталитета, которые требуют очень часто жестокости. Горец никогда не простит убийцу! Но в отличие от Гасуба, пытающегося навязать Тазиту идею кровной мести, юный горец кроток и гуманен.*

*Здесь уже можно сделать вывод о том, что поэма, в какой-то мере, и построена на вражде двух противоположных мировидений: сурового (поистине кавказского) и гуманного (скорее чисто европейского).*

*Хотя А. Пушкин, как нам кажется, скорее всего пытался показать читателю сращение в одном из представителей Кавказа черт не только чисто национальных, но и проникновения гуманных, цивилизованных. Это и мужество, и стойкость, и пыл, и человеколюбие, и доброта – всё это может успешно уживаться в одном человеке, несмотря на разность культур, вероисповедания, традиций.*

*Далее объектом нашего анализа выступают языковые единицы, которые мало понятны представителю другой культуры. Сначала обратим внимание на лексику, имеющую национально-культурную семантику, имеющую отношение к традициям, обычаям и правам горцев, их верованиям:*

- кунак – у кавказских горцев: лицо, связанное с кем-либо обязательством взаимной дружбы, защиты, гостеприимства; друг, приятель.
- адех – крестьянин-горец.
- сакля – жильё, состоящее из одной комнаты, где помещалась вся семья.
- мулла – у мусульман: служитель культа.
- арба – двухколесная телега в Крыму, на Кавказе, в Средней Азии.
- уздень – часть сбруи: ремни с удилами и поводьями, надеваемые на голову упряжного животного.
- пицаль – старинная пушка или тяжелое оружие.
- Азраил – по верованиям магометян, ангел смерти.
- бурка – войлочный плащ без рукавов с длинным ворсом, национальная одежда кавказских горцев.
- пришлец – пришлый, не местный человек.
- аул – селение на Кавказе, в Средней Азии.

- супостат – противник, недруг.

- булат – старинный, твердый и узорчатый стальной клинок, меч.

Национальная лексика горцев использована А.Пушкиным активно, что свидетельствует о желании автора донести до читателя любой национальности характеры и культуру народа, который ему близок и дорог. Следует заметить, что желание автора показать жизнь в поликультурном пространстве определяется ещё и через использование разного рода рассуждений, как чисто этнических, так и русских. Они здесь взяты и из других культур, и из других исторических эпох. Например, употребляет А.Пушкин в поэме большое количество старославянизмов (южнославянизмов): пред, хладный, пришед, младенец, глава, стража, злато. Но наряду с ними встречаются и исконно русские лексемы: полон, сторона, супруг.

Проанализировав поликультурное пространство данной поэмы, мы можем сделать вывод о том, что А. Пушкин объективен в изображении жизни и нравов горцев. В образе главного героя Тазита слыты воедино и свобода, и мужество, и благородство кавказцев, и в то же время и гуманность, и некая цивилизованность, что не свойственно "дикарям".

Таким образом, анализируя художественный текст, содержащий культуроведческую информацию, мы получаем представление о разных аспектах материальной и духовной культуры. В процессе культуроведческого анализа устанавливается связь между исторической эпохой, типом культуры и способами мышления, особенностями восприятия мира людьми.

Художественные произведения живут в сознании читателей в виде образов, ассоциаций, опыта переживаний и размышлений над прочитанным. "Представляя собой затвердевшую форму бытия в словах, понятиях, звуках, они ждут своего времени, пока не замкнется цепочка "автор-читатель". И текст начинает жить, приобретать разное звучание, обрывать новыми смыслами и ассоциациями. Так и происходит погружение читателя в культуру, сознание которого вступает в диалог с героями, автором, а уже посредством их с другими эпохами и культурами. Именно таким образом художественный текст реализует себя как межкультурный медиатор (посредник).



## ЛЕКЦИЯ № 17. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ И ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К НЕМУ

### Основные понятия:

**Форма урока** – это особый способ ролевой организации учебного процесса.

**Типология уроков** – классификация, представляющая соотношения между разными типами уроков.

**Классификация** – система, по которой что-либо распределено по группам, разрядам.

**Деятельность** – форма отношений к окружающему миру, содержание которой составляет его изменение.

### План:

1. Урок как форма обучения, развития и воспитания учащихся.
2. Общедидактические типы уроков и требования к ним.
3. Теоретические проблемы урока как законченного целого.
4. Типология уроков литературы.
5. Требования к современному уроку литературы.

Урок – это сложная форма учебной деятельности, в которую включены учителя, учащиеся и предмет обучения. Для урока характерны организационные, педагогические, психологические, санитарно-гигиенические, методические, а в конкретном случае и литературоведческие аспекты.

В понятие «современный урок» на разных этапах развития методики преподавания вкладывалось разное содержание, но всегда однозначно считалось, что современным может быть только урок результативный, реализующий триединую цель.

Сначала под современным уроком понимали – классический, то есть такой урок, который имеет комбинированную структуру, включающую следующие этапы: ормомент, опрос, повторение ранее изученного (актуализация предыдущих знаний, проверка домашнего задания), объяснение нового материала, изучение, закрепление, домашнее задание.

Позже под современным стали понимать «нестандартный», или «жанровый» урок (урок-экскурсия, урок-конкурс и т.д.); «интегрированный»; в начале 21 века – «современный» – это урок, проведённый по определённой технологии. Но всех их объединяет одно: современный во все времена был и остаётся подвержен лишь одному, самому главному критерию –

результативный, то есть такой, на котором реализованы поставленные цели и задачи.

К уроку литературы предъявляются те же требования, что и к урокам по другим предметам, но с учётом специфики учебной дисциплины. Каждый урок имеет конкретную тему, которая соотносится с системой и последовательностью зафиксированной в перспективных планах учителя.

Вынесенная на урок тема осмысливается учителем, очерчивается объём материала, который должен быть обязательно усвоен на уроке, определяется его место в системе уроков по теме, разделу, курсу, то есть году обучения, и в более далёкой перспективе. Так как объём материала к каждому уроку определяется программой, то важно определить и концепцию, то есть идейную направленность материала, который будет рассматриваться на уроке.

Цельность уроку придаёт его цель. Урок ставит целью не только дать знания учащимся, но и развивать умения познавать предмет изучения и воспитывать школьника. Поэтому обычно на уроке учитель решает общедидактические, обучающие, развивающие и воспитательные задачи. Работая в государственной школе, учитель ориентируется не только на свои представления об уровне знаний и развития школьников, но и на программу по русской литературе, которая утверждена Министерством образования Республики.

Учебная цель урока очерчивается на основе требований к знаниям учащихся, которые находятся в разделе «Учащиеся должны знать». Они есть в конце программы каждого класса. Развивающую цель учитель также берёт из программного раздела «Учащиеся должны уметь», который содержит перечень языковых и читательских умений, которыми должен владеть каждый ученик в конкретном классе.

На уроке литературы учитель стремится вызвать интерес к теме, раздумья о тех проблемах, которые волнуют писателя, чтобы учащиеся спроектировали на себя те жизненные коллизии произведения с целью вызвать внутренний вопрос в каждого школьника: «А я? Какой я? Что считаю нравственным и красивым я?» Пусть не всегда авторский идеал будет совпадать с ученическим, но важно, чтобы он был осмыслен и понят, чтобы учащиеся соглапались с художественным словом или вступали с ним в полемику.

Урок литературы таит в себе большие возможности оказать влияние на чувства учеников, включить их в эмоциональный настрой произведения, заставить пережить радость и боль, восхищаться величием человеческих дел, возмущаться низменностью поступков – вот важнейшие воспитательные цели уроков литературы. Подчёркивая пафос урока, учителю всегда нужно помнить

о целях образования, обозначенных в Законе об образовании и Государственных стандартах.

Проблемы урока: его содержания, структуры, типологии, эффективности, взаимосвязи методов обучения на уроке, роли учителя, совершенствования учебной деятельности школьников – разработаны в трудах многих дидактов.

В методике преподавания литературы исследованы и вопросы: классификации, содержания, структуры урока, его нравственного и эстетического воздействия на учащихся, роль в нём проблемной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, специфика урока литературы, его творческий, эмоциональный характер, возможности интеграции предметов. Формы урока: урок-лекция, урок-беседа, урок-семинар, урок-диспут, урок-практикум и т.д.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М.И.Махмутова, М.Н.Скаткина, М.А. Данилова, Ю.К.Бабанского и др.

Исследуются важнейшие проблемы: современные требования к уроку, взаимосвязь частей урока, выбора методов обучения и организации деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблема оптимизации обучения, типология уроков; формирование личности ученика; повышение нравственного потенциала урока; содержание и формы самостоятельной работы учащихся на уроке; развитие навыков и умений учащихся в динамике учебного процесса; задачи и целевые установки урока; взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся; роль Интернета на разных этапах обучения; формы проведения урока и т.д.

Особое внимание уделяется изучению структуры урока: как традиционной (четырёхчленной), так и поэтапной (пошаговой), в связи с поисками взаимосвязанных ситуаций урока. Под структурой урока М.И.Махмутов понимает не его состав, а вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока, задач, этапов познавательной деятельности учащихся, причём различает внешнюю и внутреннюю структуру урока. В основе внешней структуры урока, который может быть и проблемным, и не проблемным, М.И.Махмутов видит решение 3 дидактических задач: актуализация прежних знаний, формирование новых понятий и способов действия, формирование умений и навыков, умственных и практических действий. Элементами внутренней «логико-психологической структуры урока» он называет следующие: возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижения гипотезы; доказательство гипотезы, проверка правильности решения. М.И. Махмутов, решая в целом вопрос о проблемном обучении, подчёркивает, что в

основе традиционного четырёхэлементного по структуре урока лежит деятельность учителя, а в основе развивающего урока – активизация познавательной деятельности учащихся. Вместо опроса урок может начинаться с фронтальной самостоятельной работы; далее, если объяснение учителя всегда является основным путём передачи знаний, – то, как осуществляется развитие учащихся и, наконец, всегда ли закрепление проводить в конце урока и только ли как повторение – ведь не менее важно использовать знания и в новой ситуации? Такая постановка исследования структуры урока заставляет задуматься над путями совершенствования построения урока. И.Т.Огородникова справедливо критикует распространённость смешанного типа урока (сообщение знаний, закрепление знаний, задание на дом и повторение пройденного на последующем уроке), что ведёт к повторяемости вопросов, к потере обучающего значения опросов. Учёные-дидакты не отрицают в целом традиционное построение урока, а выступают против его постоянного приоритета и раскрывают суть современного урока в свете идеи развивающего обучения.

Одна из важнейших проблем современной науки – это проблема типологии уроков.

Помимо классификации уроков по основным дидактическим целям (изложение новых знаний, закрепление имеющихся знаний и навыков, повторение, проверка знаний) или по основным звеньям учебного процесса, авторы стремятся классифицировать уроки в зависимости от способа его проведения и методики его организации: уроки с разнообразными видами заданий, уроки-лекции, беседы, экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельных занятий, практических занятий.

В дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов уроков.

Назовём некоторые из них: уроки классификации по признаку основной дидактической цели – уроки первоначального усвоения нового материала, закрепление, повторения знаний; уроки самостоятельной работы, обобщающего повторения, смешанный.

Иной подход к типологии уроков связан с анализом процесса обучения, с определением места урока в системе уроков по изучению темы, раздела. В методике литературы такая типология была разработана *В. В. Голубковым* – вступительное занятие, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. *Н. И. Кудряшёв* разработал классификацию уроков литературы, исходя из специфики самого предмета: уроки изучения худ. произведений, уроки изучения теории и истории литературы, уроки развития речи. Уроки первого типа имеют три разновидности: уроки художественного

восприятия произведения, уроки углубленной работы над текстом, уроки обобщения. Им создана стройная и убедительная типология уроков литературы.

В работах *М.М.Ильиной* урок рассматривается в свете «соотношения частей процесса обучения», учебного процесса и психологии обучения. За основу классификации *М.М.Ильина* берёт два положения: дидактические цели и место урока в системе уроков.

*Г.Л.Кириллова* особое внимание обращает на связь между преподаванием и учением, на соотношение конкретного и обобщённого содержания урока, на сочетание практической и теоретической деятельности. Она вычленяет следующие возможности в построении урока: приближение самостоятельной работы учащихся к началу изучения нового учебного материала, увеличение в работе учащихся элементов творчества, сокращение объёма однотипной тренировочной работы.

*М.А.Данилов*, суммируя полемику по проблемам урока, ратует за обоснование различных его структур, а также за повышение значения перспективного планирования системы уроков как одной из важнейших областей творчества учителя.

*Г.Н.Ионин* полагает, что современный урок должен и может преодолеть авторитарность как доминирующий и приоритетный принцип, хотя какой-то элемент авторитарности присутствовать может. А поэтому можно говорить о *полифоническом уроке литературы*. Полифонизм вообще стихийно присущ любому настоящему уроку литературы. Правда, он далеко не всегда бывает осознан. Часто полифонический урок противопоставляют монологическому (термины подсказаны книгой *М.Бахтина* «Проблемы поэтики Достоевского», где противопоставлялись монологические и полифонические романы). Форма содержательна, а содержание (в этом и состоит полифонический принцип) определяется не только литературой (содержание предмета), не только учителем (содержание преподавательской работы, в сущности, индивидуальный метод), но и учениками, всеми вместе и с каждым в отдельности (главное содержание учебного процесса – работа ученика!). Так форма урока становится как будто прозрачной: ученик заговорил и говорит весь урок – чистая лекция или доклад. Ученики заспорили и спорят весь урок – урок-диспут. Два ученика произнесли развёрнутые монологи, но спора между ними нет – семинар, а если не только пользовались записями, подготовленными заранее, но даже читали собственные тексты исследовательского типа – конференция. Ученики весь урок задают вопросы, а учитель отвечает, и урок будет полифоническим, - если названные «чистые» формы сложатся на началах соавторства, а не авторитарной, навязанной классу воли. Согласимся, что от того, в каких формах осуществиться деятельность участников урока, зависит и

его форма. Однако это ещё не всё. То, что мы говорили до сих пор, имеет, пожалуй, отношение к вопросу о жанрах учебной литературной деятельности школьника. Но где есть жанровые, там должны быть и родовые формы, имеющие отношение уже к методам творческого освоения литературы. Для определения формы урока безразлично, что ярче заявляет о себе: художественная интерпретация, творчество, школьная критика или школьно-литературоведческий поиск...

Г.Н.Ионин соотносит методы и типы уроков, исходя из системы методов, но не общедидактических, а специфических.<sup>78</sup> Он выделяет следующие типы уроков: уроки художественных форм работы (художественной интерпретации); критико-публицистической оценки; литературоведческого поиска. Можно выстроить даже определённую «классически правильную» систему работы: сначала уроки художественной интерпретации, затем – критико-публицистической оценки, а на заключительном этапе – уроки литературоведения». Такая типология хорошо конкретизирует систему уроков, разработанную Н.И.Кудряшёвым, в плане литературной специфики, она показывает, что найдено звено перехода между его классификацией уроков и системой методов (творческое чтение и творческие задания – художественная интерпретация; эвристический метод – школьная критика; исследовательский – школьное литературоведение)...

Но главное: эта система соответствует логике самого предмета и даже воспроизводит историческую последовательность, функциональную соотнесённость основных компонентов литературы как социального явления.

Сначала литература как искусство слова, затем – художественная и литературная критика, служба эстетической и публицистической оценки явлений искусства слова и их интерпретаций и, наконец, литературоведение, служба точного понимания (Аверинцев) явлений искусства слова и критики с точки зрения теории и истории литературы.

Важнейшие проблемы урока сегодня по-прежнему нуждаются в дальнейших исследованиях: место урока в системе развивающего обучения, роль урока литературы в развитии логического и образного мышления учащихся, в формировании их творческой самостоятельности и т.д.

Возможности использования не только «четырёхчастной», но и «поэтапной» структуры урока в старших классах (модульные технологии, технология «французских мастерских», дальтон-технология и др.)<sup>79</sup> возрастает в

---

<sup>78</sup> Подробнее об этом можно прочитать в кн.: Г.Н.Ионин. Школьное литературоведение. – Л., 1986

<sup>79</sup> Подробно об этом читайте в кн.: Жигаловой М.П. Методика преподавания русской литературы. Курс лекций. – Брест, 2008. – С. 27-84.

связи с необходимостью увеличения творческого начала в усвоении учащимися новых знаний, ориентацией на многообразие видов деятельности на уроке и на сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы.

Немаловажное значение имеют особенности психологии старшего школьника, его интерес к моральным свойствам личности, стремление дать оценку изображённому автором миру и героям, желание систематизировать впечатления от прочитанного, понять произведение как единое целое и вместе с тем свойственная ряду учащихся чрезмерная логизация в ущерб способности эмоционально воспринять текст.<sup>80</sup>

Требования к современному уроку литературы изложены в трудах Ю.Б.Зотова, С.И.Векслера, А.С.Белкина, С.Д.Шевченко, психологов Инге Унт, С.К.Бондыревой, Л.Н.Рожиной и др.

Обозначим наиболее значимые позиции, которым должен соответствовать современный урок литературы.

#### *ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ ЛИТЕРАТУРЫ:*

##### **I. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ:**

1. Правильно определить дидактическую и воспитательную цели и его значение в системе уроков по теме.
2. Весь материал урока расчленить на законченные в смысловом отношении части, для каждой части определить конкретную цель и продумать оптимальные средства её достижения.
3. Определить тип урока, продумать и обосновать его структуру (все части урока должны быть взаимосвязаны).
4. Связать данный урок с предыдущим и последующим.
5. Отобрать и применить оптимальное сочетание методов изучения нового материала.
6. Обеспечить систематический и разнообразный (индивидуальный, фронтальный, промежуточный, тематический, итоговый и др.) контроль знаний.
7. Продумать систему повторения и закрепления.
8. Найти оптимальное место домашнему заданию.

##### **II. ТРЕБОВАНИЕ К ПОДГОТОВКЕ И ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА:**

1. Начинать подготовку к уроку следует с планирования системы уроков по данной теме.
2. Обеспечить разнообразие типов уроков.
3. Создать условия для самостоятельной работы учащихся под руководством учителя.

---

<sup>80</sup> Смотрите выше лекцию о психологическом анализе в школе.

### III. ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ УРОКА И ПРОЦЕССУ УЧЕНИЯ:

1. Урок должен быть воспитывающим.
2. Урок должен быть научным, стимулирующим положительное отношение школьников к учению.
3. Урок должен быть творческим.

### IV. ТРЕБОВАНИЯ К ТЕХНИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА:

1. Урок должен быть эмоциональным.
2. Полный контакт с детьми.
3. Урок должен быть завершённым.
4. На уроке должна быть создана доброжелательная атмосфера для творческого труда.
5. Следует менять виды учебной деятельности.
6. Использовать оптимальное сочетание различных методов обучения.
7. Учителю следует управлять учебным процессом на уроке.

### Литература:

1. *Активные формы преподавания литературы. Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р. И. Альбеткова. – М., 1991.*
2. *Богданова, О.Ю. и др. Экзамен по литературе: от выпускного – к вступительному/ О.Ю. Богданова, Л.В. Овчинникова, В.С. Романичева. – М., 1997.*
3. *Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать/ А.С.Белкин. – М.: Просвещение, 1981.*
4. *Векслер, С.И. Современные требования к уроку/ С.И. Векслер. – М.: Просвещение, 1985.*
5. *Жигалова, М.П. Жанровые уроки литературы/ М.П.Жигалова. – Бр., 1995.*
6. *Жигалова, М.П. Русская литература 20 века в старших классах/ М.П.Жигалова. – Мн., «Аверсэв», 2003.*
7. *Зотов, Ю.Б. Организация современного урока/ Ю.Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1984.*
8. *Ильин, Е.Н. Рождение урока/ Е.Н. Ильин. – М., 1986.*
9. *Ионин, Г.Н., Хватов Л.И. Русская литература XX века: Учебное пособие для XI класса. – СПб., 1994.*
10. *Ионин, Г.Н. Школьное литературоведение/ Г.Н.Ионин. – Л.- д, 1986*
11. *Инге Унт. Индивидуализация и дифференциация обучения Инге Унт. – М.: Педагогика, 1990.*
12. *Качурин, М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы/ М.Г.Качурин. – М., 1988.*



13. Колокольцев, Е.Н. *Искусство на уроках литературы*/ Е.Н.Колокольцев. – Киев, 1991.
14. Крундышев, А.А. *Как работать над сочинением*/А.А.Крундышев. – СПб., 1992.
15. Леонов, С.А. *Литература классицизма в школьном изучении: пособие для учителей общеобразовательных школ, гимназий, лицеев*/ С.А.Леонов. – М., 1997.
16. Озеров, Ю.А. *Экзаменационное сочинение на литературную тему*/ Ю.А.Озеров. – М., 1995.
17. *Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб., ст./ Отв.ред. О.Ю.Богданова.* – М., 1997.
18. Рожина, Л.Н. *Актуальные проблемы дифференциации обучения*/ Л.Н.Рожина. – Мн.: Народная асвета, 1992.
19. *Современный урок русского языка и литературы*/под ред. З.С. Смельковой. – Л., 1990.
20. *Урок литературы: пособие для учителя*/ Сост Т.С. Зепалова, Н.Я.Мецержакова. – М., 1993.
21. *Урок литературы в средней школе* / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М., 1984.
22. Чертов, В.Ф. *Семинарские занятия по русской литературе XIX века*/ В.Ф.Чертов. – М., 1997.
23. Шевченко, С.Д. *Школьный урок: как научить каждого*/ С.Д.Шевченко. – М.: Просвещение, 1991.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Проанализируйте школьную программу 5-11 кл. Какое место в ней отводится драматическим произведениям, в том числе и по изучению античных авторов? Попробуйте смоделировать урок по изучению драматического произведения.

2. При изучении пьесы М. Горького «На дне» учителем было дано задание: записать основные положения, раскрывающие тему «Сущность драматического конфликта в пьесе и его развитие». На основе приведенного примерного ответа на вопрос расскажите о возможных приемах включения данного материала в один из этапов изучения драматического произведения.

*Основные признаки, которыми характеризуется драматическое произведение: 1) острота конфликта, лежащего в основе произведения; 2) сила и сосредоточенность чувств героев; 3) наличие «сквозного действия»,*

развивающегося быстро и напряженно. Драматический конфликт в пьесе «На дне» – столкновение лжи и правды. Тема иллюзий, с которой начинается пьеса, – экспозиция. Вспомним, чем живут морально ночлежники до появления Луки, а также причины, которые привели каждого из них в ночлежку. Появление в ночлежке странника Луки, поддерживающего иллюзии ночлежников и сеющего новые иллюзии, – завязка драматического конфликта. Развитие конфликта в пьесе состоит в том, что проповедь лжи проверяется жизненной практикой и опровергается ею. Основные этапы в развитии конфликта: 1) Лука сеет ложь, чтобы облегчить сострадания ночлежников; ночлежники живут тем волнением, которое вызвал у них Лука своей утешительной ложью; 2) наивысшая точка в развитии иллюзорности – притча о праведной земле; 3) результаты, которых добивается Лука своей ложью, прямо противоположны тем, которых он хотел добиться: Анна ждала смерти как избавления от всех мук, но после того, как Лука пообещал ей легкую жизнь на том свете, она не хочет умирать; Ваське Пеплу он рассказал о золотой стране Сибири, которая нуждается в таких молодцах, как Васька, – и Васька убивает Костылева и поедет в Сибирь как каторжник; Актера Лука уверил в существовании прекрасной бесплатной лечебницы для алкоголиков, Актер поверил и собирается с наступлением весны в путь – искать «лукаморную лечебницу»; но Лука исчез, не оставив «адреса» лечебницы, и Актер повесился... исчезновение Луки, связанное с убийством Костылева, и крах всех иллюзий, которые он посеял, – развязка драматического конфликта. Мир «дна» опустошен: одни погибли, другие, впад еще в большее отчаяние, исчезли, на смену им пришли новые обитатели. Таков результат проверки жизненной практикой проповеди Луки. Следовательно, путь примирения с действительностью несостоятелен.

Несостоятельность Луки как спасителя людей обездоленных, Горький раскрывает посредством ещё одного приема: Луке, проповедавшему ложь, автор противопоставляет Сатина, разблачающего утешительную ложь Луки.

3. Согласны ли Вы с тем, чтобы учитель использовал на уроке аудиоматериалы после завершения комментированного чтения, после бесед по осмыслению содержания и не ранее? Аргументируйте свою точку зрения.

## ЛЕКЦИЯ № 18. ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИЕ СТАТЬИ И МЕТОДИКА ИХ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

### *Основные понятия:*

**Критика** – обсуждение, разбор чего-либо с целью оценить достоинства, обнаружить и выправить недостатки; исследование, научная проверка подлинности, правильности чего-либо (критика текста);

**Критическая статья** – особый литературный жанр, посвящённый разбору литературно-художественных, научных и других произведений.

**Критик** – тот, кто подверг разбору, оценке чьи-либо действия, поведение, мысли и т.д.

**Критерий** – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

### *План:*

1. Литературная критика и теория литературы в школе. Из истории вопроса.
2. Принципы работы со статьями и теоретическими понятиями.
3. Требования к изучению литературной критики в школе.
4. Методика работы над литературно-критическими статьями и теоретико-литературными понятиями в школе.

Изучение литературно-критических статей и теоретико-литературных понятий в школе обогащает духовный мир учащихся, расширяет их кругозор, учит мыслить, прививает умения самостоятельного анализа художественных произведений, формирует креативное мышление и учит адаптироваться в социуме.

Изучение литературно-критических статей В.Г.Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И.Писарева, знакомство с работами А.Дружинина, А.Григорьева и др. поможет школьникам понять произведения писателей XIX века и осмыслить литературу как развивающийся процесс.

Вопрос о необходимости изучения литературной критики в школе, о её значении в образовании и воспитании учащихся впервые был поставлен В.П.Острогорским. Однако методика её изучения нашла отражение лишь в книгах Ц.П.Балгалона «Пособие для бесед и письменных работ» (1891), В.В.Голубкова «Новый путь изучения художественных произведений и составления для литературных бесед и письменных работ» (1914). В них даны не

отдельные рекомендации по изучению статей, а предложена целая система изучения литературной критики.

В первой книге В.В.Голубкова целый раздел посвящён изучению критики. Здесь автор предлагает соблюдать определённую последовательность в работе: знакомство учащихся с различными точками зрения на одно и то же произведение (Белинский и Писарев об Онегине и Татьяне; Добролюбов и Дружинин о романе И.А.Гончарова «Обломов»); вводит составление «параллельных конспектов» статей, содержащих противоположную оценку одного и того же произведения, образа; рекомендует вопросы для анализа.

Во второй книге автор предлагает знакомить школьников с точкой зрения различных исследователей (например, взгляд В.Белинского, Н.Котляревского, Д.Овсяннико-Куликовского на образ Печорина).

Книги Ц.Балталона, В.Голубкова были самыми значительными в методике 50-60-х гг.

В 70-е годы появляются монографии Л.А.Оголихина «Изучение литературно-критических статей в школе» (1954), Д.Я. Райхина «Белинский в школе» (1964), О.Л. Костылёва «Критическая статья на уроке литературы» (1976). Однако до настоящего времени вопрос остаётся сложным ещё и потому, что в современной школе при таком количестве часов, отведённых на изучение литературы, для изучения теории литературы и литературно-критических статей остаётся немного времени.

В сложившихся условиях можно выделить следующие принципы работы:

- *системности*: то есть, необходимо раскрывать роль критики в развитии литературы на протяжении всего курса литературы;
- *единства и целостности*, то есть, изучение критики должно идти в единстве с работой над литературным произведением (советуются, спорят, аргументированно анализируют явления литературы);
- взаимодействия, то есть работа должна вестись во взаимодействии с теоретико-литературными понятиями, закономерностями развития литературного процесса;
- логичности, доказательности, то есть нужно помнить, что критика – словесное творчество, которое пользуется логическим доказательством, а не художественным образом.

Изучение критики в школе имеет ряд особенностей. Оно предполагает соблюдение следующих требований:

- представить себе историческую обстановку, в которой появилась статья;
- понять истоки суждений автора и логику его размышлений и выводов.

Работу с критической статьёй следует начинать с установления её места в системе преподавания, которое естественно включается в процесс анализа литературного произведения.

Рассмотрим ход работы над изучением критической статьи Н.А.Добролюбова «Луч света в тёмном царстве» по пьесе А.Н.Островского «Гроза».

На первом уроке, говоря о личности и убеждениях писателя, следует рассказать об отношениях писателя к «Современнику», к Н.А.Добролюбову, к статьям критика.

На втором уроке (анализ пьес Островского) следует опираться на суждения критика, сумевшего увидеть рождение нового русского театра – театра Островского.

На третьем уроке (о драматургическом конфликте) следует изложить взгляд Н.Добролюбова на отношения самодуров и их жертв в «тёмном царстве».

На четвёртом – шестом уроках, где рассматривается система образов, тоже потребуется обращение к статьям Н.Добролюбова, чтобы уберечь учащихся от одностороннего подхода к образу.

Седьмой урок следует посвятить анализу статьи Н.А.Добролюбова «Луч света в тёмном царстве» как целостному произведению.

А это значит, что статью следует рассматривать, как исследование пьесы, основанное на логике. Проследим, как критики доказывают, что «Гроза» выражает новый этап народной жизни и предвещает близкий конец «тёмного царства».

Выделим *основные этапы* размышления:

1. Почему «самодуры русской жизни», наглые, своевольные, не знающие никакого закона, ощущают недовольство и страх?
2. Можно ли считать человека с любящим, созидательным характером, способным на протест?
3. Может ли Катерина решительно и до конца идти против морали и порядков «тёмного царства»?
4. О чём свидетельствует её смерть?

5. Как воспринимается этот образ современными критиками и читателями?  
Это лишь схема критического анализа (вопросов может быть больше).

Следует выделить ещё и *этапы работы над статьёй*:

1. Обзор и комментирование статьи.
2. Составление тезисного плана.
3. Рассказ учителя о полемике Д.И.Писарева с Н.Добролюбовым.
4. Составление плана, конспекта статьи.

Особое внимание следует уделить тем критическим статьям, которые непосредственно связаны с программными литературными произведениями.

Их анализ можно разбить на *два этапа*: *первый* – включение отдельных положений статьи в процесс изучения художественного произведения в классе, второй – чтение статьи, организация изучения её текста после анализа литературного произведения. Так, при анализе драмы Н.Островского «Гроза» можно привлечь из статьи Н.Добролюбова «Луч света в тёмном царстве» положения, характеризующие представителей «тёмного царства», утверждения критика о неизбежной его гибели. При обсуждении характеров и поступков Тихона и Бориса учитель может предложить школьникам такие вопросы:

1. Прав ли Н.Добролюбов, считая, что Борис – «тот же Тихон, только образованный»?
2. Справедливо ли, по вашему мнению, утверждение критика, что Тихон и Борис «столь же вредны, что и самодурь»?

*Второй этап работы* над статьёй – это чтение и внимательный анализ. Как лучше организовать такую работу?

\*Сначала сказать вступительное слово, предвещающее работу над текстом статьи (общественная обстановка, в которой создана статья, причины её написания, идейно-эстетические взгляды критика).

\* Затем комментированное чтение.

\* Составление плана статьи, тезисов, а дома конспекта

Обучение составлению плана проводится параллельно анализу. План статьи может быть следующим:

1. Задачи «реальной критики».
2. В «Грозе» есть что-то освежающее и ободряющее.
3. Образ Катерины – шаг вперёд в развитии русской литературы.

4. Почему «решительный русский характер» у Н.Островского дан в женском типе?
5. Н.Добролюбов о характере Катерины.
6. Драма Катерины – борьба естественных стремлений с предрассудками, с моралью «тёмного царства».
7. Самоубийство Катерины – страшный вызов самодурной силе.
8. Тихон и Борис – «жалкие типы», которые «столь же вредны, как и сами самодуры».
9. Жизнь в «тёмном царстве» хуже смерти.
10. «Русская жизнь и русская сила» «вызваны художником в «Грозе» на решительное дело...».

Опираясь на этот план, учащиеся составляют тезисы статьи (в тетрадях или на карточке). Считаем, что более полезным будет сначала составление плана, затем подбор тезисов через ответы на вопросы:

1. Как проявляется отношение критика к героине пьесы?
2. Что привлекает его в Катерине?
3. В чём он видит драму Катерины?
4. Как рассматривает её самоубийство?
5. Согласны ли Вы с точкой зрения автора?

Иногда вместо тезирования или конспектирования статьи имеет смысл предложить учащимся письменный развёрнутый ответ на один из сложных вопросов статьи. Это следует практиковать в тех случаях, когда статья большая по объёму и трудная для восприятия. Можно проводить беседы по содержанию статьи, урок-диспут, так как в русской литературе имеется ряд произведений, которым критика дала диаметрально противоположные оценки («Евгений Онегин», «Обломов», «Гроза», «Отцы и дети» и др.) – сопоставление под руководством учителя статей В.Белинского и Писарева о «Евгении Онегине» Добролюбова и Писарева о «Грозе», Добролюбова и Дружинина об «Обломове», Писарева и Антоновича об «Отцах и детях».

Вопросы дискуссионного характера могут быть предложены на уроке:

1. К каким основным выводам приходит Н.Добролюбов в статье «Луч света в тёмном царстве»?
2. Почему Д.И. Писарев («Мотивы русской драмы») считает статью Н.Добролюбова «ошибкой»?
3. Что говорит о характере Катерины Добролюбов и Писарев? С кем вы более согласны?
4. Как раскрывают критики отношение Катерины к Борису?

5. Как рассматривают духовную драму Катерины Добролюбов и видит ли эту драму Писарев?
6. Самоубийство Катерины в оценке критиков. С кем вы более согласны и почему?
7. Кого из критиков Вы считаете более правым в оценке Катерины и почему?

Можно предложить провести урок – «деловую игру» по теме: «Критики за круглым столом», на котором провести обсуждение вышедшего произведения, например, обсуждение романа И.Тургенева «Отцы и дети» Писаревым, Антоновичем, Страховым. Можно привлечь и высказывания о Базарове А.Герцена и самого автора романа.

Таковы возможные принципы, методы, этапы и приёмы изучения литературно-критических статей в школе.

О методике изучения на уроке теоретико-литературных понятиях читайте в книге О. Ю. Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов. Методика преподавания литературы/ под ред О.Ю.Богдановой. – Москва, 1999. – С. 267-296.

#### **Литература:**

1. Костылёв, О.Л. Критическая статья на уроке литературы/ О.Л. Костылёв. – Л., 1976.
2. Качурин, М.Г. Организация исследовательской деятельности на уроках литературы/ М.Г. Качурин. – М., 1982. гл. 9. – С. 118-130.
3. Войтушенко, В.Д. и др. Изучение литературно-критических материалов в школе/ В.Д.Войтушенко, Н.И. Король. – Киев, 1982.

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Подготовьте вопросы для сопоставления на уроке основных положений статей Д.И.Писарева «Базаров» и А.А.Антоновича «Асмодей нашего времени» о романе И.Тургенева «Отцы и дети». Чем вызвана столь противоположная оценка?

2. Сравните позиции двух учителей:

*– Стремясь выявить и поддержать у школьников своё личное отношение к изучаемому, учительница категорически требует самостоятельности устных ответов и сочинений. «Учебниками и критическими статьями (кроме предусмотренных программ) я не разрешаю - говорит она, - пользоваться до тех пор, пока у ребят не выявится их собственное, от работы с текстом*



идущее восприятие, пока не будут написаны сочинения. Потому что, если подросток читает критическую статью, не успев ещё как следует осмыслить текст, вдуматься в него, то собственной мысли у него просто-напросто не появится. Собственными будут казаться мысли критика. И сколько бы не заклинал учитель: «Пишите свои собственные мысли!» - ничего не получится<sup>81</sup>.

– Статья Н. Гончарова «Милльон терзаний» изучается в сокращении... Представляется, что для ознакомления с замечательной критической статьёй, первой для учеников в курсе литературы, и для обучения практическим навыкам нужно специальное время. Начать целесообразно перед уроками комментированного чтения. Эту работу открывает общей оценкой пьесы, в самом начале определяется ее место в истории литературы. Гончаров, приводит различные высказывания, выражает свое суждение (...). Выделение различных точек зрения помогает создать проблемную ситуацию. Ученикам предлагается убедиться в справедливости одной из них, что активизирует их деятельность. На последующих уроках, проводя комментированное чтение, разбирая содержание отдельных действий пьесы, анализируя поступки героев, своеобразие языка, рассматривая так же особенности сюжета, композиции (...) В дальнейшем по ходу изучения комедии неоднократно обращаемся к этюду «Миллион терзаний». Предусматривается и социальный урок по анализу статьи и составлению плана, тезисов, конспекта.<sup>82</sup> Как оцениваете вы позицию каждого учителя? На каких этапах изучения художественного произведения целесообразно привлекать литературно-критические статьи?

3. Как вы оцениваете такой опыт? «Самый интересный урок в 9-ом классе получился у меня тогда, когда ребята узнали три различных взгляда на творчество А. Островского, прочли статьи А. Григорьева, Н. Добролюбова, Д. Писарева. Возможность различных воззрений на одно произведение, на одного писателя весьма сильно действует на школьников. Одни пытаются разобраться, кто более прав, начинают спорить, сами ищут аргументы в пользу наиболее близкой им точки зрения, при этом, конечно, много не понимают, не замечают, плохо слышат друг друга. Но думают, смотрят, читают!»<sup>83</sup>

4. Можно ли изучать литературно-критические статьи, используя модульные технологии? Составьте план-конспект такого урока.

---

<sup>81</sup> Кленецкая И.Я. «Радости и горести моей профессии...». – М., 1976г., С. 35-36.

<sup>82</sup> Виноградов Е.С. Учить работать с книгой. – Литература в школе 1990г., №4, С.41.

<sup>83</sup> Соболев Л.И. Всё начинается с урока. – М., 1980г., С.22.

## ЛЕКЦИЯ №19. УЧЁТ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕСЯТИБАЛЛЬНАЯ СИСТЕМА

### *Основные понятия:*

**Отметка** – это количественное выражение оценки знаний, умений и навыков, личностных и индивидуальных качеств в цифрах и баллах.

**Оценка** – мнение учителя об уровне, степени, качестве знаний учащихся.

**Учёт** – регистрация с занесением отметки в журнал, установление качества знаний путём подсчёта.

### **План:**

1. Учёт и оценка знаний и умений учащихся.
2. Система оценивания результатов труда учащихся.
3. Десятибалльная система оценки знаний учащихся – способность установить единый подход к качественному и количественному оцениванию результатов обучения.
4. Инструктивно-методические материалы.

При изучении литературы необходим учёт и оценка знаний, умений и навыков школьников. В постоянном и систематическом учёте реализуется обратная связь, дающая оперативную информацию об уровне знаний, степени формирования умений, о темпах продвижения каждого ученика в процессе обучения, о самом протекании этого процесса. Кроме контроля, учёт несёт обучающую, развивающую и воспитывающую функции.

Характер знаний, получаемых учениками в процессе изучения школьного курса литературы разносторонен. Так как базисная наука школьного предмета – литературоведение, то знания учащихся можно характеризовать как *литературоведческие*, то есть это историко-литературные и теоретико-литературные знания. Естественно, что кроме научных знаний, читатель-школьник обогащается целым спектром знаний, которые можно назвать *художественные*, то есть знания о мире, о человеке, жизни человеческого духа и сердца. Эти знания позволяют определить искусство как школу воспитания чувств. Однако эти специфические знания очень индивидуальны, и часто выявить и учесть их наличие в рамках школьного урока затруднительно. С точки зрения школьного предмета научные знания, приобретаемые учеником и подлежащие выявлению и учёту, являются литературоведческими. Объём и характер этих знаний определяется программой по литературе. В самом общем

плане существуют основные критерии оценки знаний. Так, применительно к устным ответам учеников называются:

- 1) знание текста и понимание идейно-художественного содержания изученного произведения;
- 2) умение объяснять взаимосвязь событий, характер и поступки героев;
- 3) понимание роли художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания изученного произведения;
- 4) знание теоретико-литературных понятий и умение пользоваться этими знаниями при анализе произведений, изучаемых в классе и прочитанных самостоятельно;
- 5) речевая грамотность, логичность и последовательность ответа, техника и выразительность чтения.

Если определение знаний учащихся по литературе и их объёма сравнительно прост, то вопрос с умениями представляется более сложным.

Так как литература формирует не только знания, но и способности художественного восприятия, воспитывает качества эстетически грамотного читателя, то учёт в этой связи приобретает универсальный характер. Ему подлежат не только приобретённые знания, но и уровень развития качеств, характеризующих художественное восприятие – эмоциональность, степень развитости воображения, способность осмыслить как содержание, так и форму художественного произведения. Важно учитывать учителю и уровень умений образной конкретизации и образного обобщения.

Так как изучаемый литературный материал членится на темы, а учебный процесс на четверти, полугодия, то можно выделить учёт *текущий, тематический, итоговый*. Текущий учёт ведётся на каждом уроке в течение изучения всего курса литературы. Учитывается и фиксируется любая деятельность учащихся – их участие в коллективной работе класса, выполнение групповых и индивидуальных заданий, результаты классной и домашней подготовки. Основная функция такого вида учёта – обучающая.

*Тематическим* учётом именуют проверку текущих и обобщающих знаний изучаемой темы.

*Итоговый учёт* осуществляется на итоговых занятиях по изучаемому разделу программы, или в виде контрольных работ, зачётов, тестов по итогам четверти, полугодия и учебного года. Все виды учёта осуществляются в устной и письменной форме.

Традиционно часть урока, осуществляющая функцию учёта, именуют *опросом*. Как всякое педагогическое действие опрос включает несколько аспектов: *содержательный*, то есть рассмотрение того, что опрашивается; *операционный*, то есть, как методически организуется опрос; и *мотивационный*, то есть, с какой целью он проводится. Содержанием опроса являются как знания, так и умения учащихся; комплексное выявление уровня подготовки учащихся. Развивающее обучение сегодня требует и учёта динамики литературного развития школьников, внимания к индивидуальным особенностям этого развития, а не только фиксации воспроизведения усвоенных фактов. Этот опрос ещё полностью не сложился в школе, идёт процесс его становления. Суть его сводится к учёту в текущей деятельности школьника развития читательских качеств – эмоциональных реакций, осмысления содержания художественного произведения, работы воображения, реакции на художественную форму. Здесь важно ещё отметить, что процесс решения любой проблемной задачи требует активного «переноса» имеющихся знаний, применения их в новой ситуации. Но законченной системы работы ни по одной из сфер деятельности читателя в методике пока нет.

Выделяют два *вида* опроса: *индивидуальный*, когда опрашивается один ученик; *групповой*, когда опрашивается группа школьников, выполняющая одно задание; *фронтальный* опрос, когда в освещении вопроса участвует большое количество учащихся класса. В современной школе формы опроса стали разнообразнее, и место его на уроке не фиксируется так жёстко. Опрос сегодня органично включается в изучение нового, включается в процесс решения определённой проблемы. Любая деятельность ученика на любой стадии урока учитывается учителем.

Таким образом, опрос, то есть учёт уровней знаний и умений, пронизывает все учебные ситуации урока, так как развивающее обучение предполагает тесную связь репродуктивной и поисковой деятельности учащихся. Всё шире входят в урок литературы виды работ, рассчитанных на самостоятельное добывание знаний.

Определённой дидактической ступенью, охватывающей часть урока или целый урок, остаётся *контрольный* учёт. Данные учёта фиксируются отметкой, являющейся оценкой деятельности ученика. Система оценивания результатов труда учащихся имеет важнейшее значение в организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Применительно к учебно-познавательной деятельности оценить – значит определить степень выполнения учащимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения,

уровень их подготовки и развития, качества приобретённых знаний, сформированных умений и навыков.

*Отметка* – это количественное выражение оценки знаний, умений и навыков, личностных и индивидуальных качеств в цифрах и баллах. Объективность выставляемых учащимся отметок при оценке результатов их учебно-познавательной деятельности и развития индивидуальных способностей обеспечивается установлением соответствующих критериев, включающих в себя ряд конкретных признаков, доступных для наблюдения и измерения. Действовавшая ранее фактически четырёхбалльная система оценки учебно-познавательной деятельности учащихся в определённой мере отражала традиционно выделяемые уровни учебной деятельности: восприятие, осмысление и запоминание; применение знаний в сходных ситуациях (по образцу); применение знаний и навыков в новой ситуации, требующей проявления творческой деятельности.

Вместе с тем в ней было затруднено установление единых подходов к качественному и количественному оцениванию результатов обучения. Следует учитывать и тот факт, что не все дети, которые обучаются в одном и том же классе, могут в силу своей подготовленности успешно усвоить программный материал. Поэтому в некоторых государствах ближнего и дальнего зарубежья существует десяти и даже стобалльная система оценивания знаний. Покажем достоинства десятибалльной системы и её отличие от пятибалльной на примере Республики Беларусь.

Расширение шкалы оценки учебно-познавательной деятельности учащихся до 10 баллов обусловлено как необходимостью в объективном оценивании знаний и умений учащихся, так и в усилении стимулирующей роли оценки, учёте индивидуальных и личностных качеств обучающихся. «В программах по русской литературе целью обучения предмета заявлено развитие личности. Оно происходит в процессе приобщения учащихся к искусству слова в учебной деятельности, структурно направленной на реализацию поставленной цели», – отмечается в Инструктивно-методических материалах Министерства образования РБ. А в Программе по русской литературе за 2014 год отмечается, что «целью изучения литературы является приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» (Минск, 2014).

Связывая уровни освоения подростками идейно-нравственного опыта, сконцентрированного в искусстве слова, с личностным отношением к изучаемому художественному произведению, есть возможность обеспечить успешное и безостановочное развитие личности. Ключевым и исходным структурным образованием, возникающим в процессе овладения текстом, является личностное отношение. Личностное отношение к литературному произведению представляет собой сложное целостное образование, в котором синтезированы и проникают друг в друга разноуровневые и не одновременно возникающие компоненты: *познавательные, ценностные, эмоционально-нравственные, оценочные, эстетические отношения.*

Эффективная работа по формированию личностного отношения учащихся к произведению обеспечивается рядом условий, общепедагогических и специально педагогических:

1. Собственное, личностное отношение учителя к изучаемому писателю.
2. Прочтение учащимися прозаических произведений до начала работы.
3. Рациональная организация работы на уроке и руководство домашней подготовкой.
4. Тесная взаимосвязь учебной работы по литературе с системой, целями, задачами, содержанием внеклассной работы.

Уровень конкретных знаний, умений и навыков, необходимых при изучении литературного курса, напрямую связан с уровнем развития личностного отношения и отражается в нём. Исходя из общих положений, и была предложена в Беларуси 10-балльная шкала оценки учебно-познавательной деятельности школьников. Следует здесь выделить несколько уровней.

**Уровень «узнавания»** характеризуется отсутствием интереса к чтению художественной литературы, упрощенным неэмоциональным восприятием. Учащиеся не знают текста изученного литературного произведения.

*1-2 балла* – текст, если и прочитан, то понят на элементарном уровне, поставленные вопросы не осмысливаются или осмысливаются неверно, ученик затрудняется в формулировании мысли, вместо ответа на вопрос пытается пересказать текст на уровне эпизода. Речь не развита, обилие речевых и лексических ошибок.

**Уровень «воспроизведение»** характеризуется отсутствием начитанности и стойкого интереса к чтению художественной литературы, фрагментарным восприятием литературного произведения, актуализацией несущественных деталей при невнимании к содержательным параметрам.

*3 балла* – произведение воспринимается эмоционально, но осмысливается на уровне эпизода. Ученик не видит связи между эпизодами и характером героя, делает попытки ответить на аналитический вопрос. *4 балла* – литературное произведение эмоционально переживается, осмысливается на уровне характера и отношения автора к герою. Наличие эмоциональной оценки героев. Речь развита слабо. Обилие речевых и лексических ошибок. *5 баллов* – эмоционально переживаемое понимание и осмысление литературного произведения с попыткой оценки характеров и ситуаций по нравственным критериям. Интерес к нравственной стороне поступков персонажей. Допустимы немногочисленные и негрубые речевые и лексические ошибки.

**Уровень «применение»** характеризуется достаточной для возраста начитанностью, стойким интересом к чтению художественной литературы (прочитал 50% книг из списка для дополнительного чтения), пониманием и осмыслением литературного произведения на уровне характеров, интересом к их соотношению в сюжетном и композиционном его построении.

*6 баллов* – достаточно полное понимание и осмысление текста на фоне эмоционального переживания ситуации. Умение оперировать в процессе анализа методом сравнения характеров с учетом родово-жанровой характеристики произведения. При наличии негрубых речевых и лексических ошибок, которые сам исправляет. *8 баллов* – понимание и активное переживание проблематики литературного произведения, выявленной в соотношении характеров и ситуаций. Свободная ориентация в тексте для подтверждения своих суждений.

**Уровень «творческого переноса»** характеризуется хорошей начитанностью, иногда превышающий достаточный для данного класса уровень, самостоятельным и творческим подходом в осмыслении литературного произведения на уровне проблематики, видения авторской концепции жизни и личности.

*9 баллов* – умение анализировать характер в свете поставленной проблемы с учетом жанровой и стилиевой специфики литературного произведения. Самостоятельность в нравственной оценке нестандартных ситуаций и характеров. Самостоятельность и обоснованность суждений. *10 баллов* – свободное владение методом анализа литературного произведения с учетом стилиевой манеры автора. Умение видеть связь между системой образов и композиционным построением произведения для выявления авторской концепции жизни и личности. Развитый эстетический вкус.

Десятибалльная система оценки знаний разработана Национальным институтом образования и Министерством образования и функционирует в Беларуси с 1999-2000г.

Заметим, что каждая отметка обязательно комментируется учителем на уроке, так как это даёт возможность ясно очертить тот круг требований не только к конкретному ученику, но и к классу, указать на степень выполнения требований учителя и стимулировать достижения ученика.

Такая система позволяет дифференцировать и систему домашних заданий, которые различаются по типу и степени сложности.

Типы домашних заданий по источнику материала могут быть обозначены как: *задания по тексту* изучаемого произведения (ответы на вопросы, пересказы, различных видов, наблюдения над языком, самостоятельный анализ и др.); *задания по учебнику* (чтение раздела учебника, тезирование статьи, ответы на вопросы, определение теоретического понятия и т.д.); *задания, обращающие читателя-школьника к дополнительной литературе* (доклады, сообщения, написание рецензии и т.д.). Учёт результатов выполнения домашних заданий входит в любую часть урока.

*Контрольный учёт* предполагает подведение итогов за четверть, полугодие, год. Он осуществляется в виде контрольной работы или исследовательского проекта школьника, демонстрирующего уровень усвоения материала и способность к самостоятельному анализу и синтезу. Он направлен не только на проверку уровня ученической подготовки, но и осуществляет функции контроля работы учителя.

#### ***Литература:***

1. *Десятибалльная система оценки знаний, умений и навыков учащихся общеобразовательных школ.* – Мн., 1999.
2. *Жигалова, М.П. Современные педтехнологии: «за» и «против» //Материалы Межд. научн. конф. «Традиционное и новаторское в преподавании литературы в школе и вузе»./ М.П. Жигалова. – Брест, 2002. – С. 11-16.*
3. *Жигалова, М.П. Русская литература: учебно-тренировочные тесты, тестовые и творческие задания для подготовки к экзамену.* – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 80с.
4. *Жигалова Мария, Карими-Мотахар Джанолах, Яхьянур Марзие. Русская литература: анализ, вопросы, задания. Уч. пос. для иранской аудитории.* – Иран – Тегеран, Издательство: «Марказ-е наишр-е данешгахи» (при министерстве наук, исследований и технологий Ирана), 2011. – 385с.



5. Жигалова, М.П. (в соавторстве с В. А. Кохановой, Е. Ю. Кольшиевой, Н.С.Михайловой). *Технологии и методики обучения литературе. Уч. пос. для бакалавров /Под ред. В. А. Кохановой. – Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2011. – С. 248. Авторские страницы – С. 152-162; С. 222-237.*
6. *Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования. /Под ред. А. И. Жука. – Мн.,2000.*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Используя материалы лекции, оцените откорректированную студенческую работу, написанную по повести А. В. Жигулина "Чёрные камни" (смотрите выше).
2. После изучения романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» школьники получили задание написать сочинение-рассуждение на тему: «Прав ли Печорин, утверждая, что счастье – это «насыщенная гордость», «...из двух друзей всегда один раб другого?» или «Чем дорог Лермонтов моему поколению?» Им была предложена и методическая подсказка. Прочитайте её.

### **Методическая подсказка:**

1. *Повторите, из каких частей состоит рассуждение-доказательство?*
2. *Каковы основные составные элементы главной части в рассуждении типа доказательства?*
3. *Каков порядок работы над рассуждением-доказательством?*
4. *Вспомните, что сочинение – рассуждение можно построить не только в виде доказательства, но и виде опровержения тезиса, который воспринимается пишущим как ложный.*
5. *Главная часть в сочинении-опровержении состоит из опровержения и аргументов опровержения. Тезис опровержения – это мысль воображаемого оппонента, которую надо опровергнуть. Аргументы опровержения – это те суждения, с помощью которых опровергается мысль оппонента.*
6. *Основные способы опровержения: 1) можно опровергать только тезис оппонента, или только аргументы, или и тезис и аргументы; 2) чтобы опровергнуть тезис, необходимо установить либо ложность следствий, которые из него вытекают, либо выдвинуть противоположную тезису мысль, обосновать её и сделать вывод о ложности мысли оппонента; 3) чтобы опровергнуть аргументы оппонента, устанавливают ложность*

или недоказанность его аргументов или находят ошибки в форме доказательства.

7. Порядок работы над рассуждением-опровержением тот же, что и над рассуждением-доказательством: обдумывание темы, разработка плана, текстуальное оформление сочинения.

3. Ознакомьтесь с фрагментами черновых записей работы школьников над сочинением и оцените методы подготовительной работы, используемые учителем. Какие бы методы пропедевтической работы избрали Вы?

1 тема. Печорин утверждает, что «счастье – это «насыщенная гордость». Эту мысль Печорина можно опровергнуть по-другому: раскрыть ложность следствия, которое вытекает из этого утверждения. Если счастье – это «насыщенная гордость», то самым счастливым должен быть тот, кто живёт для того только, чтобы насытить свою гордость. Но этот вывод оказывается неверным. Доказательство – факты из жизни самого Печорина, который все силы потратил на то, чтобы насытить свою гордость, удовлетворить своё честолюбие, но счастья не обрёл, о чём говорит его последняя дневниковая запись. Поэтому тезисом к сочинению-опровержению будут суждения: «Печорин не прав, утверждая, что счастье – это «насыщенная гордость». Используйте при этом две исповеди Печорина в записи от 3-го июня: для себя и для Мери. Найдите логические неточности, ошибки в его рассуждениях. Попробуйте сформулировать общий смысл этих монологов, пренебрегая их неточностями. К каким приёмам прибегает Печорин в своих рассуждениях? Какими сравнениями он пользуется?

2 тема. В одной из дневниковых записей Печорина есть такое утверждение: «Мы друг друга скоро поняли и сделались приятелями, потому что я к дружбе не способен: из двух друзей всегда один раб другого, хотя часто ни один из них в этом себе признается». Верна ли мысль Печорина о сущности дружбы? Обосновывает ли Печорин свою мысль? Как можно опровергнуть Печорина?

Попытаемся опровергнуть тезис Печорина, выдвинув мысль противоположную той, которую он высказал. Сформулируем тему рассуждения: Печорин о дружбе. Определим объём темы: дневниковая запись Печорина от 13 мая; известные нам факты из жизни и литературы.

Основной вопрос темы: «Верно ли утверждение Печорина, что «...из двух друзей всегда один раб другого»?». Прямой ответ на вопрос темы: «Неверно». Основной тезис: «Печорин не прав, утверждая это». Выдвинем мысль, противоположную утверждению Печорина: «Если дружба основана на взаимном уважении общих интересах, то друзья равноправны». Подберём аргументы для обоснования выдвинутого нами антитезиса...

## ЛЕКЦИЯ № 20. ИЗУЧЕНИЕ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

### *Основные понятия:*

*Античная* – литература Греции и Рима; древнейшая литература.

*Специфика изучения* – особенности осмысления и постижения художественного произведения.

*Ямбография* – стихосложение, метрическая организация речи, которой служжанка Ямба прогоняла печали богини Деметры. Это были весёлые песни, в которых использовались ямбические метры.

*Мелика* – любовная лирика.

*Элегия* – эмоционально насыщенное, обычно печальное стихотворение, полное размышлений о человеческой участи.

### *План:*

1. Античная литература в школьной программе.
2. Специфика изучения античных произведений разных жанров в школе.
3. Методические рекомендации по изучению античной литературы в школе.

Впервые в 1994 году, после более чем семидесятилетнего молчания, античная литература вновь была включена в школьную программу, тем самым, была дана школьникам различных возрастов возможность прикоснуться к божественным звукам античности.

Большой вред филологическому образованию на всех уровнях нанесло вынужденное исключение из этой системы и христианской философии и культуры. Под видом борьбы с религией вокруг неё был возведён мощный изоляционный барьер. Это соответствовало далёким и близким интересам идеологии тоталитаризма, так как именно в христианском учении глубоко разрабатывалась доктрина моральной апелляции к внутреннему миру человека, сосредоточенного на принципе собственного духовного усовершенствования, которое не поддавалось контролю сверху.

Одна из специфических особенностей искусства в том и заключается, что оно требует высокой степени индивидуального сопереживания, глубоко личного творчества души при восприятии содержания. Иначе лишается смысла само существование искусства.

Потребовалось резкое изменение отношений к культурному наследию. Современная школьная программа отреагировала на такие изменения. Были введены в 5-ом классе, например, темы «Мифы Древней Греции» и отрывок из поэмы «Одиссея» Гомера – «Одиссей у циклопов». В 8-ом классе – Эсхил и его трагедия «Прикованный Прометей». 10-ый класс представлен творчеством Софокла и Эврипида, изучаемыми в обзоре. Все вышеперечисленные темы заявлены в списке литературы для чтения и обсуждения. Список же для дополнительного чтения представлен именами известных ямбографов, меликов, элегиков, таких, как: Тиртей, Солон, Мимнерм, Алкей, Сапфо, Анакреонт, Катулл и др. Интересен и тот факт, что список для дополнительного чтения представлен и различными родами и жанрами греческой и римской литературы. Это басни Эзопа и Федра, трагедии Софокла, Эсхила, Эврипида, комедии Аристофана, «Нравственные письма...» Сенеки, «Наставления супругам» Плутарха, поэтика Аристотеля и романами Лонга «Дафнис и Хлоя» и Апулея «Золотой осёл».

Список античной литературы, предназначенный для самостоятельного ознакомления, довольно широк и требует от учителя разнообразного включения литературных произведений для дополнительного чтения в структуру урока. А так как методика изучения произведений античности практически не была разработана, то чтобы восполнить этот пробел, потребовалось создание учебно-методического комплекса по изучению античной литературы, включающего пособие для школьников, учебно-методическое пособие для учителя и тестовые задания для студентов высших учебных заведений.<sup>84</sup>

Чтобы реализовать программные требования, изучение многих художественных произведений античности включается в урок лишь как элемент сопоставления. Так, например, при изучении темы «Басни Крылова» в 6-ом классе даются элементы сопоставления с баснями Эзопа «Лисица и виноград», «Ворон и лисица», «Жук и муравей», «Крестьянин и его сыновья», которые отражают мудрость жизни и пороки человеческого общества.

---

<sup>84</sup> Жигалова, М.П. Античная литература в средней школе. Пособие для учащихся. Рекомендовано Научно-методическим центром уч.кн. и средств обучения Министерства образования РБ /М.П.Жигалова. – Минск: «Мастацкая літаратура», 2000. – 479с.; Жигалова, М.П. Изучение античной литературы в школах различного типа. Учебно-методическое пособие. / М.П.Жигалова. – Брест: БрГУ, 2002. – 59с.; Жигалова, М.П. Божественные звуки античности. Книга для студентов вузов РБ./ М.П.Жигалова. – Брест: Из.во С.Б.Лаврова, 2002. – 112с.

Знакомство с комедиями Аристофана («Птицы», «Облака» и др.) уместно начинать в 8-9 классах при изучении комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» с сопоставления жанра комедии, её проблематики.

Изучение лирики античности в школе может быть включено в уроки по теме «Пушкин», «Лермонтов», «Некрасов», «Цветаева», «Ахматова» и др., то есть, при изучении тех авторов, для которых античная литература была основой их образования и культуры.

Так, при изучении стихотворения «Памятник» А. Пушкина, уместны сопоставления с Горацием, или, говоря о судьбе Пушкина-изгнанника, можно провести параллель с судьбой древнегреческого поэта Овидия.

Интересны сопоставления античной литературы с зарубежными авторами: Шекспиром, Гете, Бальзаком. В частности, при изучении повести Бальзака «Гобсек», можно провести параллель с комедией Плавта «Горшок» («Кубышка»).

Важно учитывать при изучении античной литературы и её специфические особенности. Они заключаются в следующем:

1. Произведения отдалены эпохой, временем, поэтому требуют особого *комментария учителя* (исторического, бытового, общекультурного).
2. Так как многие морфологические единицы утратили свое лексическое значение и в современном языке имеют иногда прямо противоположный смысл (например, варвар – чужеземец и др.), то на уроках следует отдавать предпочтение словарной работе.
3. Изучая различные жанры античной литературы, следует акцентировать внимание на структуре и структурных элементах этих жанров (например, структурных элементах комедии, трагедии, таких, как: эксод, парабаса, стасимы и др.).
4. Так как античная литература отражает культуру своего народа, то учителю следует обратить внимание школьников на постижение элементов культуры, описанных в художественных произведениях, и сопоставление их с элементами культуры читателя-школьника.

Как же донести до учащихся проблемы античности? Как помочь осмыслить те человеческие характеры и судьбы, что так отдалены от современного читателя?

Изучая «Илиаду» и «Одиссею» Гомера, следует провести мысль о том, что основное – это человеческая жизнь, человеческие деяния, героические и

самые обиденные, но тоже окружённые ореолом красоты и возвышенности. И хотя герои гомеровских поэм могут иногда показаться нам несдержанными в выражениях своих чувств, жестокими, эгоистичными и корыстными, но такое суждение о них было бы поверхностным и ошибочным. Вот Ахиллес, бесстрашный, чуждый чувства алчности, любящий славу, привязанный к своему другу Патроклу, способный поставить общие интересы выше личных. Он неудержим в своём гневе, в жажде мести; он неистовствует над телом убитого им троянца Гектора, но способен великодушно отнестись к отцу Гектора, старицу Приаму, когда тот приходит в лагерь врагов просить о выдаче ему тела погибшего сына. Одна из характерных черт Ахиллеса – правдивость. По его словам, ему глубоко ненавистны лицемеры, «всякий, высказывающий не то, что скрывается у него на сердце». И эти слова оправдываются всем его поведением.

Иным предстаёт перед нами Одиссей. Он редко высказывает свои мысли, чувства открыто. Хитрость, недоверчивость, подозрительность, корыстолюбие характеризуют мужественного воина.

Каждый из героев наделён своими характерными чертами, но всех их объединяет непосредственность и свобода в поведении. У них необычная свежесть восприятия мира, острый интерес к жизни, ко всем её мелочам и большим событиям. И жестокое дело войны, и спортивные состязания в силе и ловкости, и занятие любимым видом труда – всё это представляется героям необыкновенно увлекательным и прекрасным (мучительнее всего для гомеровских героев состояние вынужденного бездействия). Они убеждены, что для человека нет ничего прекраснее и драгоценнее жизни.

Гомер не стремится внушить читателям никакой морали, кроме той, которой проникнуты «Илиада» и «Одиссея», – утверждение величайшей ценности на земле – человеческой жизни и человеческой деятельности. Вот что пленяло и пленяет в течение долгих веков в поэмах Гомера, вот что составляет их красоту.

Изучая выдающиеся творения античности в школе (на уроках или факультативных занятиях), связывая современные проблемы и тревоги с прошлым, мы не только подчёркиваем одну из вечных граней неподвластного времени искусства, но и приближаем его к нашей эпохе, делаем его более органичным передовой культуре XXI столетия.

Рассматривая основной конфликт «Антигоны» Софокла, обычно принято говорить лишь о столкновении законов государственных с гуманными неписаными традициями человеческого общества. Однако, выяснив характер

законов, с которыми вступает в противоречие поступок Антигоны, мы придём к выводу, что дело совсем не в конфликте писанных и неписанных законов. Креонт – новый правитель Фив, законно наследует власть. Все его помыслы направлены на расцвет государства. Поскольку государство переживает смутное время, то только рука сильного правителя сможет восстановить порядок в городе. Для Креонта, справедливого, неподкупного, посвятившего целиком свою жизнь служению родному городу, благо государства – есть высший закон, основной ориентир в действиях. Поэтому правитель обещает не пасть даже своих близких, если их действия будут направлены во вред государству. Но это только одна сторона дела. Запретив похороны Полиника, Креонт прав лишь формально. Действительно, законы Аттики, которые Софокл переносит в Фивы, запрещали хоронить на своей территории предателей. Но ведь Креонт приказывает лишить погребения тело Полиника вообще, где бы то ни было. Мало того, хоронить запрещалось и трупы погибших союзников Полиника, выступивших против чужого для них города. А это было уже явным нарушением эллинского закона, по которому воюющие стороны обменивались трупами убитых. Иногда победитель сам хоронил трупы врагов, правда, за пределами своего государства.

Таким образом, Креонт полагает, что такое строгое наказание должно стать назиданием другим. Такое поведение правителя характеризует его как человека, склонного нарушать установленную меру. Он сам не склонен считаться с принятыми нормами. Единственное то, во что он верит, – разум, причём, свой собственный. Поэтому Креонт убеждён, что его решения не могут быть неразумны. А поскольку всех он считает продажными (членов собственной семьи, старейшин, прорицателя Тиресия), то, следовательно, все должны подчиняться ему, как самому правому. Но в этом-то как раз и ошибка Креонта. Считая себя единственным вершителем справедливости, он с фанатичным упорством требует беспрекословного подчинения, даже не допуская мысли, что может быть не прав. Креонт забыл, что человеку свойственно ошибаться. Поэтому прислушаться к окружающим, проверить справедливость своих поступков всегда полезно, иначе горе неминуемо.

Известно, что любой закон хорош, когда он разумен и выражает волю большинства. Закон же Креонта составлен на основе только собственного мнения, без учёта мнения фиванского народа и старейшин.

Таким образом, неписанные законы, которые исполняет Антигона, противостоят не официальным государственным законам, а указу человека, желавшего, полагаясь на собственный разум и власть, диктовать свою волю согражданам. Как видим, Креонт заботится не столько о государстве, сколько о

себе, как правителе этого государства и беспрекословном подчинении граждан своей воле. Значит, главный принцип, которым руководствуется Креонт, – это страхом вызывать повиновение. Правда об этом правитель не говорит нигде, но его желание видеть подданных под ярмом угадывается всем ходом событий. Сцены разговора с собственным сыном Гемоном окончательно выясняют политические позиции Креонта и позволяют понять, что Креонт – тиран, считающий государство своею собственностью. Как видим, главный принцип для Креонта – «государство – это я». Его-то и стремится реализовать правитель. Антигона борется против тирана делом, бросает ему обвинение в несчастье и злоупотреблении царской властью.

Обычно принято было считать в литературоведении, что совершить погребение брата Антигону побуждает голос крови. И с этим нельзя не согласиться. Но это только одна сторона дела.

Другая сторона состоит в том, что семейно-родовые традиции, защищаемые Антигоной, являются теми неписаными законами, дорогими и близкими каждому гражданину, соблюдение которых было не пустой формальностью, а одним из моральных и религиозных принципов Афин V в. до н.э.

Это становится тем более понятным, если учесть, что античный человек и семью, и государство считал установлением богов. А если это так, то одни и те же неписанные законы богов должны иметь силу и в семье, и в государстве. Следовательно, выполнение необходимых семейных обязанностей не может нарушать прав государства. Стало быть, соблюдение неписаного закона – погребение мёртвых – было долгом не только семьи, но и делом сограждан. Таким образом, Антигона выполняет не только долг крови, но и гражданский долг, соблюдая основные принципы полисной морали. Она не сомневается, что эти неписанные законы имеют божественное происхождение и человек не вправе их нарушать. В ответе Антигоны Креонту заключено восприятие Антигоной мира и божественного правопорядка. Это и есть основной пункт, где столкнулись мировоззрения Антигоны и Креонта, и примирить их невозможно.

Таким образом, беседа на уроке может идти по следующим вопросам:

1. В чём состоит основной конфликт трагедии «Антигона»?
2. Что защищает Антигона и Креонт?
3. Что утверждает Софокл образом Креонта и Антигоны?
4. В чём актуальность трагедии?



Целесообразно использовать в ходе анализа и блок-схему, изображающую правомерность бунта Антигоны:

### **Антигона**

- \* защита кровной связи
- \* защита традиций
- \* защита гуманных законов

### **Креонт**

- \* защита государственного закона
- \* защита личного постановления
- \* защита тиранической власти

### **демократического государства**

Как видим, Антигона, начав с защиты личного, поднимается до защиты дела большого общественного звучания. Креонт, начав с защиты государственного закона, опускается до отстаивания субъективных, губительных для общества, интересов.

На судьбе Креонта Софокл показал опасность, тающуюся в известном принципе «человек – мера всех вещей», особенно для людей, имеющих власть. Софокл убеждает читателя, что человек, обладающий такой властью, может легко преступить границы разумного применения её, и тогда она станет произволом, попранием правовых и этических норм.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в центре большинства античных трагедий – человек, оттенки его чувств, их динамика, психология их движения. Поэтому использование элементов психологического анализа при изучении античной трагедии поможет учащимся понять характеры античных героев, проследить динамику лирического героя. А такие приёмы, как: составление словаря описаний голосов, жестов, мимики героя; партитуры его переживаний; составление психологического комментария помогут старшеклассникам понять истоки мировой культуры. Они будут способствовать расширению интереса к изучению античной литературы в школе, которая содействует постижению основ мировой художественной культуры, а значит расширению информационного поля учащихся, формированию и становлению их духовно-нравственных качеств.

### **Литература:**

1. *Белорусско - греческие взаимосвязи: от древности до современности. Материалы международной научной конференции.* – Мн., 2000.
2. *Жигалова, М.П. Античная литература в средней школе / М.П. Жигалова.* – Мн., 2000.
3. *Жигалова, М. П. Божественные звуки античности (тесты по античной литературе)/ М.П. Жигалова.* – Бр., 2002.

4. Жигалова, М.П. Изучение творчества Эсхила в школе и вузе // *Восприятие и анализ художественных произведений. Материалы международной конференции.* / М.П. Жигалова. – Мозырь, 1994.

5. Турган, О.Д. Украинская литература конца XIX начала XX столетия и античность / О.Д. Турган. – Киев, 1995.

6. *Словарь античности.* – М., 1993.

7. *Античность в контексте современности // Вопросы классической филологии.* – М., 1990.

8. Савельева, Л.И. *Античность в русской романтической поэзии (Поэты пушкинского круга).* / Л.И. Савельева. – Казань, 1986.

9. Лаптева, З.Н. Эсхил «Прометей Прикованный». // *Уроки литературы / З.Н. Лаптева.* – М., 2001, № 8.

10. Лебедевич, Д. Н. Гомер «Одиссей у циклопов». // *Народная асвета / Д. Н. Лебедевич.* – Мн., 1995. № 4.

11. Медовой, М.И. Изучение отрывка из поэмы Гомера «Одиссея» в 5 классе // *Литература в школе / М.И. Медовой.* – М., 1984. № 2.

12. Эткинд, Е. Рассудочная пропасть / Е. Эткинд // *Вопросы литературы, № 2.* – М., 1996.

13. Якушкина, Т.В. Мифологический КВН / Т.В. Якушкина // *Русский язык и литература, № 2.* – Мн., 1998.

14. Котт, Ян. Греческая трагедия и абсурд / Ян Котт // *Современная драматургия, № 6.* – М., 1990.

15. Ярхо, В.Н. *Трагедия / Древнегреческая литература: Собр. трудов.* (Серия «Античное наследие»). / В.Н. Ярхо. – М., 2000.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

1. Используя предложенные материалы, смоделируйте занятие по изучению античной литературы на факультативном курсе в старших классах.

### **Уроки жизни**<sup>85</sup>

(по «Нравственным письмам к Луцилию» Луция Аннея Сенеки)

Много могу передать старинных тебе наставлений,

---

<sup>85</sup> Жигалова, М.П. Эпистолярный жанр античности: нравственно-эстетическая и методическая парадигма. В кн: Літаратурная адукацыя у Беларусі на сучасным этапе: новыя падыходы і тэндэнцыі: зб.навуц. арт./ уклад. А.І.Бельскі; рэдкал.: Г.У.Пальчык і інш./ М.П.Жигалова. – Мінск: Нац.ін-т адукацыі, 2008. – 228с. – С. 66-73

Если ты прочь не бежишь и забот  
не чуждаешься мелких.  
(Вергилий. Георгики. I, 176-177).

«...Счастье, - пишет Аристотель, – мы считаем целью во всех отношениях совершенной (и конечной),...это начало в том смысле, что все (мы) для него делаем всё остальное ... » [1; 72-74]. Но и мы, современные читатели, тоже делаем всё остальное: живём, работаем, преодолеваем различные трудности нашей ежедневной жизни, воспитываем детей ради счастья, а оно ещё почему-то не согрело нас и наше общество своим добродетельным теплом. Что же ещё нужно для достижения счастливой жизни, кроме нашей активной деятельности?

Очевидно, что это «ахилесова пята» для каждого из нас и всего нашего общества, где падение нравов и бездуховность ещё имеют место. Однако отказаться от стремления к счастью и поисков его – это сверх наших человеческих сил. Поэтому попробуем более подробно узнать об условиях его достижения на примере «Нравственных писем к Луцилию» Луция Аннея Сенеки.

Каждый раз, перечитывая страницы этой книги, задумываешься о том, как отдалена она временем и как остаётся актуальной сегодня. Но каждый раз не перестаёшь удивляться, какие мудрые советы, уроки жизни она предлагает и читателю XXI века.

Жизнь Сенеки была полна взлётов и падений. Он всегда оставался в гуще политики, что давало основания его современникам обвинять философа в честолюбии и корыстолюбии. И хотя живые черты облика Сенеки утрачены и невосстановимы, но понять, каким было представление философа о счастливой жизни, можно, исходя из исторической ситуации, из мироощущения писателя, каким оно видится в его сочинениях, из традиций того учения, к которому он примыкал.

В эпоху эллинизма три самые влиятельные этико-философские школы: киники, эпикурейцы и стоики соглашались в одном – знание истинного блага делает жизнь человека блаженной (счастливой). Но рождённые в эпоху крушения полиса, они предлагали человеку, утратившему своё привычное место в гражданской общине, разные пути к «евдэмонии» (термин у Сенеки обозначал «блаженная жизнь»). Если внутри полиса каждый человек, заботясь о счастье целого, тем самым заботился и о собственном счастье, то теперь он должен был сам искать линию жизненного поведения, обеспечивающего «евдэмонию».

Киники, например, считали, что этого достигнуть можно лишь тогда, когда ограничишь удовлетворение насущных естественных потребностей.

Эпикурейцы усматривали «евдэмонию» в безмятежности и отсутствии страданий, то есть они фактически изымали человека из всех социальных связей.

Столпы (к ним принадлежал и Сенека) строили свою этику на фундаменте натурфилософии. От киников они взяли идею счастья: жить нужно человеку согласно природе. Переосмыслив её, они создали новое учение о природе и человеке. А поскольку в основе природы лежит «логос» – разум, то, следовательно, «жить по природе» для человека значит, «жить по разуму». Нравственная цель заключается в том, чтобы через усовершенствование этой природы прийти к «добродетели». Но совершенная добродетель – это совершенное знание, мудрость. Сенека считал, что прийти к нравственной норме можно через разумное суждение и знание. Поэтому путь стоиков и желание Сенеки об усовершенствовании человеческой природы совпали. Так возник идеал мудреца, который, по мнению стоиков, будет сообразоваться с государственным устройством, заведёт семью и выполнит обязанности гражданина. Как видим, в Риме стоическая философия оказалась стимулом к деятельности.

Человек, по мнению Сенеки, должен искать счастья. А оно – не в материальных благах, а внутри себя. Поэтому Сенека превозносит простоту нравов, показывает преимущества радостей бедняка перед пресыщенностью богачей. Пассивность, примирение со своей участью есть следствие царящей в мире неумолимой необходимости, предотвратить которую мудрец не в состоянии. Он должен покориться божественной силе, которая проявляется во всей природе. И хотя между проповедью моральных устоев и их осуществлением у Сенеки есть существенные противоречия<sup>86</sup>, но его советы по-прежнему жизненны и необходимы, востребованы каждым из нас.

«Нравственные письма к Луцилию» – это свод законов для рода человеческого. Сенека ограничивается здесь областью этики. Он отвергает изощрённую диалектику и логику древней стои, так как все эти «греческие глупости» (п. I XXXII, 9) не помогут человеку найти верный путь в жизни. Не увлекает Сенеку и натурфилософия (п. CXXI).

Этика, разработанная Сенекой, помогает и читателю XXI века регулировать поведение практически во всех областях человеческой жизни –

---

<sup>86</sup> Так, например, осуждая стремление людей к богатству, Сенека сам накопил огромные богатства, которые оценивались в 300 миллионов сестерций (150 млн. рубл. золотом).

в труде, в быту, в науке и политике, в семейных и личных отношениях. Его мораль распространяется на всех людей, фиксируя в себе то общее, основное, что составляет и сегодня культуру межличностных человеческих взаимоотношений.

Любая житейская мелочь становится отправной точкой для рассуждения. Жизненно конкретен и адресат посланий – заваленный делами прокуратор Сицилии, – и их отправитель, страдающий от городского шума, путешествующий из усадьбы в усадьбу, преодолевающий болезнь, вспоминающий молодость...

«Вместе с тем текучее разнообразие жизни входит в письма, как некий негативный фон для незыблемой нормы, то есть философии, целительницы душ, «науки жизни», призванной судить её и дать ей законь», – отмечает Ошеров С.А. [2; 414]. Произведение древнего римского писателя и философа не перестаёт удивлять читателя своей злободневностью, потому что это и сегодня – «программа нравственного самоусовершенствования», предназначенная не только для адресата и отправителя, но и для современного читателя.

А теперь немножко окупёмся в историю письма. Устная философская беседа-проповедь – диатриба – оставалась живым жанром на протяжении многих столетий. Поучающие и советующие письма писали ещё Платон и Исократ, Кратет, Эпикур. Письма эти обычно адресовались ученикам и предназначались для распространения и публикации, а значит, были «литературным фактом». Конечно, судить о степени их влияния на Сенеку невозможно. Ясно одно: «Нравственные письма к Луцилию» – литературное произведение и за ними стоит большая литературная традиция. «Письмо» стало жанром литературы, который использовался, если нужно было подчеркнуть неофициальность, интимность высказывания в противовес закреплённым в литературе высоким жанрам.

«Письма к Луцилию» начинаются разомкнуто – «Так и поступай, мой Луцилий» – ответ на сообщение друга, звено в цепи долгой переписки. И закончилась ли она, читатель не знает, так как конец «Писем к Луцилию» утрачен. Сборник рождает ощущение разомкнутости, бессистемности. Но эта бессистемность и есть система обращения читателя в свою веру.

Среди множества писем есть те, которые говорят о ничтожности внешних благ, необходимости дружеских связей между людьми, лживости мнений толпы. Но есть письма, в которых Сенека стремится заложить общие основы морали, которые и сегодня востребованы.

В своих письмах Сенека великолепно применил «действенные средства «психагогики» – искусства руководить душою человека.

Какой же закон жизни для будущих поколений выводит писатель? Что значит, по мнению Сенеки, быть счастливым? Какой жизненной этики следует придерживаться?

Об этом узнаём из «Писем...». Попробуем, прочитав их и прокомментировав, сформулировать основные этические правила Сенеки, его уроки жизни:

1. **Старайтесь быть всегда «человеком добра».** «Счастлив тот, кто направит порыв духа на благо: он уйдёт из-под власти фортуны, будет умерять удачу, одолевая неудачу, презирать то, чем другие восхищаются. Великая душа пренебрегает великим и предпочитает умеренное чрезмерному, ибо первое полезно и животворно, второе вредно, потому что излишне. Все желания имеют предел, кроме суетного и рождённого похотью: ему предела нет. Необходимое измеряется пользой, излишнему где найдёшь границу? Так и погружаются в наслаждения, без которых, когда они вошли в привычку, уже нельзя жить. Поэтому нет несчастнее зашедших так далеко, что прежде излишнее становится для них необходимым. Наслаждения уже не тешат их, а повелевают ими, они же – и это худшее зло! – любят своё зло. Тот дошёл до предела несчастья, кого постыдное не только услаждает, но и радует. Нет лекарства для того, у кого пороки стали нравами» (п. XXXIX).

2. **Помните**, что «...не так опасны пороки, не скрытые от глаз; даже больные идут к выздоровлению, если болезнь прорвалась из глубины и обнаружила свою силу. Знай, что и скупость, и честолюбие, и другие недуги человеческого духа пагубнее всего тогда, когда прячутся за личиной здоровья» (п. LVI).

3. **Знай**: «Кто занят, у того нет времени на озорство; и вернее верного то, что дело искореняет пороки, порождённые бездельем» (п. LVI).

4. **Будьте воздержанны в желаниях**, ибо «несчастен не тот, кто делает по приказу, а тот, кто делает против воли. Научим же нашу душу хотеть того, чего требуют обстоятельства...» (п. LXI). «Страсть сразу поднимает мятеж: куда она ни обернётся, тотчас же увидит рядом какую-нибудь приманку для своих притязаний. Нет зла без задатка: жадность сулит деньги, похотливость – множество разных наслаждений, честолюбие – пурпур, и рукоплескания, и полученное через них могущество, и всё, что это могущество может».

5. **Презирайте боль и смерть.** «Мы боимся не смерти, а мыслей о смерти – ведь от самой смерти мы всегда в двух шагах. Значит, если смерть

страшна, то нужно всегда быть в страхе: разве мы хоть когда-нибудь избавлены от неё?»)

6. **Умейте отдыхать**, ведь отдых – это необходимое условие для нравственного совершенствования (п. XXVIII). Счастье состоит именно в умении найти золотую середину между работой и отдыхом.

7. **Пренебрегайте похвалой людей неразумных**, а ищите признания и славы лишь в равных себе (п. СII).

8. **Знайте**, что награда за добродетельный поступок в нём самом, ибо он отвечает разумной природе человека.

9. **Не ограничивайте страсти, а совершенно искореняйте их**, потому что благодаря этому можно достичь полной независимости от мира, то есть бесстрастия. «Всякая страсть вначале немощна, а потом сама себя разжигает и набирает силы, разрастаясь: легче не пустить её, чем выпнать» (п. СХVI).

10. **Помните**, что одного знания добра недостаточно. «В душах, даже далеко зашедших во зло, остаётся ощущение добра, и они не то, что не ведают позора, но пренебрегают им» (п. ХСVII, 12). Должна быть ещё **активная воля к добру, то есть ответственный выбор жизненного поведения**. «Желание стать добродетельным – полпути к добродетели» (п. XXXIV, 3). Правда, в отличие от человеческой воли не следует забывать и о воле божественной, которая может быть только благой (п. ХСV, 49): бог величайший благодетель, слуга своих слуг (п. ХСV, 48), он заботится о людях (п. ХС, 18) и воля его есть провиденье. Бог посылает страдания для того, чтобы закалить человека добра в испытаниях, и в этом он подобен любящему отцу. Только в испытаниях можно проявить себя, а значит, доказать людям ничтожность невзгод.

11. **Знайте**, что направляет нашу волю к добру ещё одна нравственная инстанция – **совесть**, «бичующая злые дела» (п. ХСVII, 14). Человек должен помнить не только о разуме, но и о совести, воздействовать на неё не только логикой, но и волновать (п. СVIII, 12).

12. **Признавайте любовь, привязанность к своим ближним**. «Ведь высоким чувствам нужно идти навстречу, и порой, вопреки напору обстоятельств, во имя близких возвращаться к жизни даже и с мукой...» (п. СIV).

13. **Не считайте богатство благом**, ибо одинаково можно быть несчастным и под соломенной, и под золотой крышей. Богатство может способствовать счастью, но создать его оно бессильно. «Ты считаешь богатства благом, стало быть, тебе будет мучительна бедность и – самое печальное! – бедность мнимая: ведь ты, хоть имеешь много, будешь воображать, будто тебе

не хватает ровно столько, на сколько превзошёл тебя имеющий больше» (п. CIV). По мнению Сенеки, «мудрец не стремится к богатству, не отдаёт ему своей души, но не отказывается от него и предпочитает его бедности». «Бедность удержит при себе лишь истинных друзей, любой, кто тянулся не к тебе, а к чему-то ещё, уйдёт. Так не должно ли любить бедность за то одно, что она ясно показывает, кто нас любит».

14. **Знайте, что самое страшное – это зависть.** «Ты считаешь благом почести: так тебе будет плохо от того, что такой-то стал консулом, а такой-то – даже во второй раз; ты будешь завидовать всякому... И честолюбие настолько лишит тебя разума, что при виде одного обогнавшего, ты забудешь обо всех, кого оставил позади» (п. CIV).

15. **«Не забывайте о долге человека.** «На одного гляди, чтоб он тебе не повредил, на другого – чтобы ему не повредить. Радуйся чужим удачам, огорчайся неудачам, помни, что ты должен дать другим и чего остерегаться. Чего ты достигнешь, живя так? Навредить тебе смогут всё равно, а вот обмануть не смогут» (п. CIII).

16. **Помните, что есть в жизни милосердие и благодеяние.** Первое – есть обязанность, налагаемая на нас уже тем, что все мы люди: «Человек – предмет для другого человека священный» (п. XCV, 33). И если мы хотим этой добродетели от правителя государства, то и сами должны обладать ею по отношению к стоящим ниже (п. XLVII, 11). Для человека всякое благодеяние есть тот добродетельный поступок, награда которого – в нём самом. Такие поступки не только благодействуют, но и совершенствуют обе стороны.

17. **Знайте, что человек слаб пред лицом природы.** Поэтому живите в человеческой общности. Находите такие нравственные основы общежития, которые были бы доступны всем согражданам по человечеству. Ищите новых основ человеческого сообщества в «духе», пролагая путь к последующим векам. «Наша душа – то царь, то тиран: царь, когда стремится к честному, заботится о здоровье порученного ей тела, не требует от него ничего грязного, ничего постыдного; а когда она не властна над собою, жадна, избалована, тогда получает ненавистное и проклятое имя и становится тираном» (п. CXIV).

18. **Цените своё собственное благо.** «В чём оно? В том, чтобы исправить и очистить душу, которая ...поднялась выше человеческих пределов, видя всё для себя только в себе самой. Что же есть твоё благо? Совершенный разум!. Призови его к самой высокой цели, чтобы он дорос до неё, насколько может. Считай себя блаженным тогда, когда сам станешь источником всех своих радостей, когда среди всего, что люди похищают, стерегут, чего жаждут, ты не найдёшь не только, что бы предпочесть, но и чего бы захотеть»



(п.СХХIV). Так что, счастье гораздо более зависит от того, что мы чувствуем, чем от того, что мы имеем действительно.

Как видим, и сегодня по-прежнему к лучшим качествам человека принадлежат доброта, знание и настойчивость, или, иными словами, доброжелательность к людям, мудрость и твёрдость характера. «Желать и бояться – вот два главных стимула человеческой деятельности?», – отмечает швейцарский исследователь-философ, автор многих нравственно-философских сочинений Ф. Р. Вейсс [3]. Как научиться «властвовать собой», ведь наше умение владеть собой очень ограничено? Любой мудрец, вопреки мнению стоиков, вовсе не изъят от влияния страстей; он только умеет ими управлять, тогда как другие люди, наоборот, подчиняются их власти сами. Он, как и другие, не может считать себя свободным, будучи окованным, но душа его сохраняет при этом благородство и независимость. Его нельзя назвать богатым в бедности, но умение обходиться малым делает для него бедность менее чувствительной. Точно так же хотя он и остаётся нечувствительным к бедам и горю, но он не преувеличивает их тяжести воображением и малодушием. Наконец, если он, будучи всё-таки человеком, не «застрахован» от возможности иной раз ошибиться, или опечалиться, то это может случиться с ним реже, чем с прочими людьми, и, сверх того, подобные грустные минуты будут для него менее продолжительны. Он даже в несчастье проявит характер силы и величия. И ещё. Творец вложил в нас желание деятельности, без которой мы не можем быть счастливыми, ибо жизнь нравственная, как и физическая, основана на законе постоянного движения.

Таким образом, можно сделать вывод, что счастье и добродетель тождественны. Доброта привлекает к нам сердца людей; честность – всеобщее уважение; знание оберегает от ошибок; умеренность предотвращает излишества; наконец, твёрдость характера даёт верную гарантию в том, что ни удары судьбы, ни несчастья нас не уничтожат. Уроки жизни, которые даёт Сенека, помогут читателю заново не только осмыслить важные жизненные проблемы, но и по-новому решать их.

#### **Литература:**

1. *Аристотель // Соч.: В 4 т. / Аристотель. – М., 1983. Т.4. – С. 72, 74.*
2. *Сенека. От Рима к миру. В кн.: Луций Анней Сенека. Нравственные письма к Луцилию/ Сенека. – Кемерово, 1986. – С. 414.*
3. *Вейсс, Ф. Р. Нравственные основы жизни. / Ф. Р. Вейсс. – Мн., 1994.*

**2. Изучите авторскую программу факультативного курса по античной литературе для старших классов. Скажите, какие методы и приёмы может здесь использовать учитель?**

#### ***Пояснительная записка***

*Проблема постижения основ мировой художественной культуры при изучении античной литературы в школах и вузах РБ решается в настоящее время разными путями, в том числе и на факультативных занятиях.*

*Как уже отмечалось выше, в учебные программы школ различного типа (общеобразовательных школ, гимназий, лицеев) произведения античности включаются фрагментарно и решают проблему только первичного знакомства с культурой Греции и Рима. Поэтому постичь основы духовности на основе лишь программных произведений античной литературы и только на уроках невозможно. Понимая это, некоторые школы и педагоги имели возможность ввести в перечень предметов школьного компонента такие факультативы, как: «Мировая художественная культура», «Искусство» и т.п., безусловно, поднимающие уровень познания учащимися античного творчества. Однако большинство школ, особенно общеобразовательных, такой возможности не имели. Поэтому факультативные занятия, данные в сетке часов школьного компонента, являются той формой работы словесника, которая помогает расширить информационное поле учащихся, постичь основы эллинской культуры и нравственности, познать художественное мастерство переводов произведений античности на русский и белорусский языки. оправданным. Это и будет путь к постижению тайны эмоциональных переживаний читателя-школьника, их собственного духовного мира, что позволит учащимся с учётом своего жизненного опыта принять текст как тайну человеческого духа.*

*Так как античная литература не изучалась в школах РБ много десятков лет, то и методические рекомендации по её освоению на уроках и тем более на факультативных занятиях вообще отсутствуют.*

*Предлагаемый нами факультативный курс по античной литературе – есть ещё одна возможность постижения учащимися основ мировой художественной культуры. Произведения античных авторов обладают большим культуроведческим потенциалом и позволяют познакомить школьников с фактами материальной и духовной культуры греческого и римского народов, с событиями истории Древней Греции и Рима, с образами и мотивами произведений античности, со значительными периодами в развитии античной литературы и её влиянием на развитие*

западноевропейской культуры. А значит целесообразность организации и проведения таких факультативных занятий очевидна.

Как и в основном курсе русской литературы, **задачей** факультатива является чтение и изучение литературных произведений античности, создание у школьников относительно целостного представления об авторе, его мировоззрении, мировосприятии, выработка умений анализа художественного текста в соответствии с проблемами и характером эпохи. Важной задачей факультативных занятий следует считать развитие и закрепление у школьников познавательного интереса к самостоятельному изучению произведений античности. Предусматривается также формирование умений и навыков в области культуры чтения и перевода, ориентации в литературных явлениях; умений собирать, обрабатывать, анализировать и излагать материал, формировать библиографические навыки. Факультативный курс для старшеклассников (9-11кл.) рассчитан на 34 часа. В программе мы указали примерное распределение учебного времени по темам, однако учитель может реализовать содержание программы творчески, с учётом интересов, читательской культуры учащихся.

#### ПРОГРАММА КУРСА

№п/п	Содержание	Кол-во часов
1	Белорусско-греческие культурные связи на современном этапе	1
2	Греческая и римская мифология	1
3	Литература Греции VII – Vвв. до н. э. Ямбография, мелика, элегия. Каллин, Тиртей – родоначальники элегического жанра в литературе. Феогнид, Мимнерм. Темы, мотивы, образы. Архилох – родоначальник греческой лирики. Ямбическая поэзия Симонида Аморгского, Алкея, Сапфо, Анакреонта, Пиндара.	3
4	Греческий и римский театр. Особенности греческой и римской трагедии	1
5	Эсхил «Орестея».	2
6	Софокл «Эдип-царь».	2
7	Еврипид «Электра», «Ифигения в Авлиде».	2
8	Древняя аттическая комедия. Аристофан. «Птицы», «Облака», «Лисистрата». Постановка их на современной белорусской сцене.	2
9	Историография. Гекатей «Обход земли» или «Генеология»; Геродот. Фукидид. Ксенофонт.	1

10	Греческая философия. Фалес. Анаксимен. Демокрит. Платон. Аристотель «Поэтика».	1
11	Горгий. Лисий. Исократ. Демосфен. Красноречие.	1
12	Новоаттическая комедия и Менандр. Его комедия «Утрюмец».	1
13	Греческая литература периода римского владычества. Плутарх «Наставление супругам».	2
14	Вторая софистика. Лукиан. Его письма «О кончине Перегрина». Роман. Гелиодор «Эфиопика». Лонг «Дафнис и Хлоя».	2
15	Ранняя римская литература. Тит Макций Плавт «Амфитрион», «Кубышка».	2
16	Литература периода распада полиса. Поэзия Катулла.	1
17	Марк Туллий Цицерон и римская проза республиканского периода. Философское произведение «О границах добра и зла».	1
18	Римская литература эпохи империи. Публий Вергилий Марон. Поэма «Энеида».	2
19	Квинт Гораций Флакк. Публий Овидий Назон «Фасты». М. Богданович – переводчик Горация и Овидия.	2
20	Апулей «Метаморфозы».	1
21	Сенека «Нравственные письма к Луцилию».	1
22	Конференция «Античная культура, литература и современность».	2

### Методические рекомендации

Факультативный курс по изучению античной литературы предназначен для учащихся, проявляющих особый интерес к произведениям Греции и Рима.

**На первом занятии** важно показать, что культурный диалог связывает Грецию и Беларусь уже более десяти столетий. Представители более как 130 национальностей живут на земле современной Беларуси с историческими традициями мира и согласия. Связи с греческой общественностью, отражены ещё в древних летописях, крепятся на сильном духовном единстве и имеют интересную перспективу развития. «Несмотря на незначительное количество граждан Республики Беларусь, которые по переписи 1999 года назвали себя греками (743) и являют собой большую ценность, потому что представляют народ мировой цивилизации, высшую культуру и искусство. Оторванные историческими судьбами от своей прародины, они здесь, в Беларуси, стремятся к изучению греческого языка, сохранению традиций, изучению современного состояния жизни в Греческой Республике», - отметил

председатель Государственного комитета по делам религий и национальностей Республики Беларусь А. Билык [5; 7]. В Беларуси действуют две республиканские общественные организации: «Греческое национально-культурное общество «Алкестида» и объединение греков «Пелопонес». «По сути, связи между греками и народами, которые жили на юге от Балкан, начинаются с тех времён, когда византийцы сделали христианами своих южных соседей, перенося им одновременно и свой высокий культурный уровень. Эти связи успешно распространились во многие области, о чём свидетельствуют архаические находки и, главным образом, церковное искусство западных областей России, на которое оказала огромное влияние византийское искусство», - заметила заместитель министра иностранных дел Греческой Республики Ангелики Лайу [5; 6].

В процессе проведения факультативных занятий вводятся новые сведения и литературные факты (сведения из жизни трагиков, переводах и переводчиках произведений античности, историко-литературные понятия). Но вместе с тем повторяются, углубляются, закрепляются историко и теоретико-литературные знания, полученные на уроках, развиваются умения применять эти знания на практике в процессе самостоятельного анализа античных произведений. В каждой программной теме теоретико-литературные понятия указаны ориентировочно. Учитель имеет возможность повторить с учащимися уже известные им сведения, закрепить и развить их на новом материале, а также изучить указанные в программах новые, дополнительные понятия, углубляющие понимание учащимися художественной структуры античных произведений разных жанров. В равной мере, как на уроке, так и на факультативных занятиях применимы фронтальная, индивидуальная и групповая форма работы, разнообразные виды самостоятельной учебной деятельности, формирующие литературные способности школьников.

Так как речь идёт о факультативном курсе по античной литературе, способствующем постижению основ мировой художественной культуры, то кроме необходимого обязательного чтения художественных текстов, различных видов рассказывания, желательно широкое использование дополнительных, историко-культурных, научно-популярных источников, привлечение произведений смежных видов искусств (музыки, изобразительного искусства, телевидения, Интернет-программ, театра). Всё это будет способствовать созданию эмоционально-эстетической атмосферы на занятиях и развитию интереса учащихся к углубленному изучению произведений Греции и Рима.

Как увлечь учащихся личностью и творчеством писателей античности? Как пробудить настоящий интерес к самостоятельному их постижению?

Многое, конечно, тут зависит не только от творческих способностей самого педагога, но и от умения нестандартно подойти даже к общеизвестным фактам биографии поэтов древности или к общепризнанным переводам произведений Греции и Рима на русский и белорусский языки, к уже известным трактовкам идейно-художественных достоинств произведений. Учителю важно опираться в работе на тех школьников, у которых уже проявился интерес к культуре древности и совместно с учителями истории, музыки, живописи практиковать интегрированные занятия.

Значительно расширит интерес учащихся к античной культуре, литературе и использование учителем нетрадиционных форм и приёмов приобщения школьников к исследовательской работе. Так, например, это может быть исследовательский доклад. «Сущность его состоит в том, что создаётся он в результате самостоятельного рассмотрения учащимися художественного текста (эпизода, главы, отдельного рассказа, стихотворения и т.п.) под углом зрения определённой проблемы» [6].

В исследовательском докладе «*Античная трагедия и современный театр*» на первый план выходят собственные суждения школьника, вытекающие из анализа фактического материала, а также знакомства с литературоведческой, критической и учебной литературой. Приведём отрывок из такой работы.

*«...6 декабря 1979 года филолог, литератор и министр Греции Константинос Трипанис прочитал для Британской Академии в Лондоне доклад под названием «Современные постановки античной драмы». Основной стала мысль: невозможно поставить сегодня произведения классической Греции и Рима так, чтобы условия их современного бытования (сценическое воспроизведение и зрительское восприятие) были хоть немного адекватны условиям времени их появления. Во-первых, античный мир нам чужд, так как хор в те времена не говорил, а пел. Греческая музыка целиком утеряна и восстановлению не подлежит. Известно и о том, что ещё и танцевал, однако оставшиеся сведения о танце невелики. Лишь на основании вазографии можно получить некоторую информацию о танцевальных движениях. Во-вторых, употребление масок связано с религиозными корнями предрамматических хоров и означает отнюдь не только принятие чужой речи, а определённую позицию по отношению к божеству. В-третьих, проблематична реализация на современной сцене речей древних персонажей. Драматические герои общаются с помощью ненатуральных текстообъёмных монологов, скудным жестиколяционным выражением эмоций. У греков, особенно афинян 5-6 веков до н.э., это было связано с риторической традицией. Сегодня подобное*

воспринимается как чуждый элемент. В-четвёртых, употребление переводов означает потерю поэтического колорита. В-пятых, взаимодействие автора, актёра и зрителя было в античности иным, чем сегодня. Во время древнегреческих дионисийских празднеств все были объединены, существовали, как единый организм. Очевидно, что отсутствие в современном мире единения (религиозного, культового) между участниками спектакля и зрителями означает невозможность катарсического финала, того, ради чего древние устраивали драматические состязания.

Следующая проблема – несоответствие актёрской техники, представлениями о задачах актёрского мастерства нашего времени и древнего мира. Современный исполнитель оказывается в тупике, когда осознаёт необходимость играть в античной драме не индивидуальность, а только знаковую оболочку, «поименованную безличность» – «женщину вообще», человека как должность – царя, вестника, пророчицу.

Ещё одна из проблем – проблема «называния». Античная драма наполнена неизвестными современному зрителю обозначением предметов, рек, городов. Существует трудность более высокого порядка. Когда в античной драме упоминается имя Бога или героя, названия музыкальных инструментов, то часто это упоминание оказывается указанием – отсылкой, намекает на определённые вещи или события, расшифровывающие происходящее на сцене.

Для современного человека они непонятны. Утраченные связи можно восстановить благодаря комментариям к тексту или специализированным словарём. Однако это невозможно при восприятии на слух в зрительном зале. Дистанция в два с половиной тысячелетия констатирует чужеродность между культурами и менталитетами людей далёкого прошлого и нашей действительности. Пьесы, написанные на ныне мёртвых языках, принадлежащих иной цивилизации, с отличными от современных норм поведения миропониманием, религией, всё же привлекают внимание современников. Античная драматургия в качестве сценария оказывается актуальной и притягательной именно для нашего времени.

Вторая половина XX века свидетельствует об интересе режиссёров к античной драме; режиссёры безотносительно к возрасту, известности, национальности ставят античность на сценах театров. Некоторые обращаются неоднократно. Например, Лука Ронкони («Орестея» Эсхила – 1972, 1976, «Вакханки» Еврипида – 1973, 1978, «Федра» Сенеки – 1969); Теодорос Терзопулос («Вакханки» Еврипида – 1985; «Персы» Сенеки – 1992); Роберто

Чулли («Киклоп»)Еврипида – 1979; «Алkestида» Еврипида – 1980; «Царь Эдип»Софокла – 1991).

География спектаклей глобальна. В общеевропейский перечень можно включить и русские имена. В последние годы античная тематика стала актуальной. Одним из удачнейших спектаклей 1993 года может считаться «Весть – Сон – Радость», созданный по «Персам» Эсхила, постановка Юрия Любимова «Электра» Софокла и «Медея» Еврипида. Список востребованности современной сценой тех или иных произведений: «Персы», «Орестея» Эсхила; «Царь Эдип», «Антигона», «Электра» Софокла; «Вакханки», «Медея», «Троянки» Еврипида; однократные и неоднократные постановки редких пьес («Умоляющие» Эсхила, «Аякс», «Трахинянки» Софокла; «Геракл», «Андромаха», «Ион», «Гераклиды» Еврипида; трагедии Сенеки). Можно отметить тот интересный факт, что ставят античные драмы, тексты которых не сохранились. Например, в 1996 году на одном из фестивалей была представлена драма «Данаиды».

Какую же античность играют перед нами? Поскольку часто подлинники недоступны читательскому восприятию, непопулярны, то режиссёр получает право на любую трактовку. Широко распространён приём скрепления событий наших дней и античного сюжета.

И в этой связи следует обратиться к античным постановкам на сценах белорусского театра, а в частности, Брестского Драматического Театра, который возник в 1944 году. Примечателен тот факт, что, начиная с 1944 по 1994 год, на сцене не было поставлено ни одной пьесы на античный сюжет. На театральных подмостках ставились пьесы зарубежных авторов, русская и белорусская классика. И только в 2001 году состоялась премьера комедии Аристофана «Лисистрата, которая получила зрительские симпатии брестчан...».

Как видим, методика подготовки такого рода устных докладов достаточно сложна, так как требует системности знаний, широкой эрудиции, свежего взгляда школьников на излагаемую проблему.

Важно и очень полезно выработать и критерии отбора художественных произведений, предназначенных для чтения и анализа, так как от эмоциональной и художественной силы выбранных художественных текстов, актуальности их проблематики во многом зависит желание школьников постигать высокие образцы литературы. «Между тем, одна из самых специфических особенностей искусства в том и заключается, что оно требует высокой степени индивидуального сопереживания, глубоко личного творчества



души при восприятии его содержания. Иначе лишается смысла само существование искусства», – отмечается в «Концепции литературного образования в средней школе».

Творчество Эсхила («Прометей Прикованный»), Софокла («Антигона»), Еврипида («Медея») впервые (с 1991 года) представлено в школьной программе по русской литературе в Беларуси. Однако их изучение первое время опиралось больше на практический опыт школьных учителей, а не на научные достижения методистов. Осмыслению роли античных традиций в белорусской литературе посвящает свою книгу Д. М. Лебедевич [7]. В 2000 году начинает разрабатываться учебно-методический комплекс (автор Жигалова М.П.). Но сегодня, когда приоритет отдаётся формированию культуры средствами литературы<sup>87</sup>, проблема изучения произведений античности приобретает несколько иной характер, характер целостного постижения творчества древних мудрецов. И рассматривать произведения художников слова невозможно без аспекта той культуры, которая сформировала мировоззрение поэтов. Поэтому изучение творчества Эсхила, Софокла, Еврипида рассматривается в контексте мировой художественной литературы и культуры.

Заметим, что важно показать влияние этой культуры на развитие культуры позднейших цивилизаций, в том числе и белорусской. Уместно предложить доклад «Белорусский поэт М. Богданович – переводчик Горация и Овидия», в котором учащийся отметит, что М. Богданович – один из первых среди людей нового времени по-настоящему понял классических авторов, в том числе и Горация. Перевод оды «Памятник» римского поэта свидетельствует о том, что М. Богдановича привлекает высокое мастерство Горация, его мысль о том, что настоящий жизненный подвиг – умение говорить со своим народом на его родном языке. Докладчик заметит, что знаменитый «Памятник» Горация переводился русскими поэтами М. Ломоносовым, А. Фетом, В. Брюсовым. К этому произведению обращались Г. Державин и А. Пушкин. Но белорусский поэт вводит в свой перевод образ родного края, которого нет в римском оригинале. «Это свидетельствует о том, каким принципом руководствовался белорусский поэт-переводчик при выборе произведений для перевода. Он давал образцы античной поэзии на родном языке и вместе с тем «прививал» в белорусской литературе сложные размеры Горация», – отмечает Д. Лебедевич.

---

<sup>87</sup> Жигалова, М.П. Изучение русской культуры: литературное произведение как интеграция культуроведческих и коммуникативных моделей // Мир образования – образование в мире. Приложение №1 к журналу (3), 2007. – М., 2007. – С. 431-441.

Вторым античным поэтом, чьи произведения переводил М. Богданович, был Публий Овидий Назон. Наиболее значительным и интересным произведением является его поэма «Метаморфозы», которую называют «поэтической энциклопедией античной мифологии». Именно с этого произведения М. Богданович берёт отрывок для перевода, в частности, тот, где повествуется известный миф о Дедале и Икаре. М. Богданович не случайно выбрал данный отрывок. Поэзия Овидия захватила его не только художественной красотой, но и глубиной философской мысли. Данный перевод белорусского автора обусловлен его морально-эстетической философией, его отношением и взглядами на поэзию, на культуру вообще как на мощное средство сближения народов и преемственности их культур.

Осмысливая, обобщая опыт изучения античной литературы в школах Беларуси, невольно приходишь к выводу, что произведения античности способны вызвать у школьников глубокое сопереживание, понимание вечных и непреходящих человеческих ценностей.

#### ***Литература:***

1. Мясников, В.А. *Интеграционные процессы в образовании на постсоветском пространстве // Мир образования – образование в мире, № 1 / В.А. Мясников. – М., 2001. – с. 5-6.*
2. Мушинская, Т. Ф. *Художественная литература и самореализация личности. / Т. Ф. Мушинская. – Мн., 1991. – с. 7.*
3. Ожегов, С.И. *Толковый словарь / С.И Ожегов. – М., 1973. – С. 523.*
4. Разумный, В.А. *Драматизм бытия, или Обретение смысла. – М. 2000. – С. 306.*
5. *Материалы международной научной конференции. Белорусско-греческие взаимосвязи: от античности до современности. / В.А. Разумный. – Мн., 2000 г., – с. 7.*
6. *Методика преподавания литературы / под редакцией О. Ю. Богдановой. – М., 1999.*
7. Лебедевич, Д. М. *«З жыватворных крыніц Гелікона». / Д. М. Лебедевич. – Гродно. 2002.*
8. *Белорусско-греческие взаимосвязи: от древности до современности. Материалы международной научной конференции. – Мн., 2000.*
9. Жигалова, М.П. *Изучение творчества Эхила в школе и вузе // Восприятие и анализ художественных произведений. Материалы международной конференции. / М.П. Жигалова. – Мозырь, 1994.*

10. Жигалова, М.П. Рабочая программа спецсеминара «Новые темы в школьной программе (на примере изучения античной литературы)». / М.П. Жигалова. – Брест, 2000.
11. Жигалова, М.П. Античная литература в средней школе. / М.П. Жигалова. – Минск, 2000. – 498с.
12. Жигалова, М.П. Божественные звуки античности. / М.П. Жигалова. – Брест, 2002. – 116с.
13. Жигалова, М.П. Изучение античной литературы в школах различного типа/ М.П. Жигалова. – Брест, 2002. – 68с.
14. Лантева, З. Н. Эсхил «Прометей Прикованный». // Уроки литературы, №8/ З.Н. Лантева. – М., 2001.

## ЛЕКЦИЯ № 21. ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ШКОЛЕ

### **Основные понятия:**

**Факультативный курс** – необязательный, служащий для дополнительной специализации

**когнитивный** – связанный с мышлением

**креативный** – творческий, созидательный, новаторский

**репрезентативность** – представительность; показательность каких-либо наблюдений; соответствие данных, полученных в результате выборочного исследования, характеристикам всей совокупности

### **План:**

1. Роль и место факультативных занятий в школе.
2. Типы факультативных занятий и выбор их школьниками и учителями.
3. Содержание, организация и формы работы на факультативных занятиях в средних и старших классах.
4. Формы самостоятельной творческой деятельности на факультативных занятиях.

Факультативные занятия по русской литературе направлены на развитие интереса к предмету, формирование учебно-исследовательской деятельности и креативного мышления школьников, их духовного обогащение. Школьные программы основного курса не могут удовлетворить всё возрастающий поток информации, как в литературоведении, так и в смежных дисциплинах. Поэтому образовательные и воспитательные функции факультативов постоянно возрастают.

Факультативные курсы решают следующие задачи:

- углубляют интерес учащихся к словесному искусству, знакомят их с более значительными явлениями в литературе, закономерностями литературного процесса;
- повышают уровень художественного восприятия литературных произведений в единстве логико-интеллектуального и эмоционального осмысления;
- учатся рассматривать художественное произведение как межкультурный универсум, анализировать в контексте диалога культур и цивилизаций.
- развивают креативные способности и мышление, формируют художественный вкус.

В условиях преподавания русской литературы в билингвальной и поликультурной среде важно показывать многогранные связи русских художников слова с другими национальными культурами, выявлять их роль в мировой литературе.

Поэтому в качестве приоритетных направлений деятельности участников факультативов можно выделить следующие:

- совершенствование навыков самостоятельного осмысления произведений, их интерпретации и анализа;
- изучение русской литературы в контексте славянской и мировой;
- текстологический анализ, работа с архивными и музейными материалами, овладение начальными исследовательскими навыками;
- знакомство с основами теории и практикой художественного перевода как действенного средства постижения художественного слова в его смысловой и эмоциональной многозначности.

Практика факультативов в школе даёт основание определить их содержательную и организационную структуру. Это, во-первых, дополнительный материал к программным темам; во-вторых, спецсеминары, углубляющие тот или иной раздел основного курса; в-третьих, спецсеминары по межнациональным литературным связям; в-четвёртых, художественно-творческие факультативы (литературно-творческие семинары, практикумы по художественному переводу и др.).

Факультативы первого типа предполагают более углубленное ознакомление с творчеством выдающихся русских художников слова, представленных в основном курсе. В ряде случаев участники факультатива обращаются к художественному наследию тех авторов, имена которых в основной программе не названы и их произведения вообще не изучаются, или даются в обзоре. Факультатив «Дополнения к главам и вопросам Серебряного века» структурно и хронологически идентичен основному курсу, дополняет и

развивает его. Прямая тематическая связь основного и факультативного курсов даёт возможность расширить информационное поле соответствующего периода, раскрыть ведущие его тенденции и проанализировать творчество наиболее ярких художников слова, рассмотреть характер литературных отношений, показать их взаимосвязь с произведениями живописи, музыки, театра и кино.

Факультативы второго типа – спецкурсы – ориентированы на углубленное изучение какого-либо программного раздела, например «Берлинские страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов XX столетия». По своей структурно-содержательной направленности спецкурсы могут представлять собой: а) монографическое освещение жизни и творчества писателя; б) раскрытие специфики интерпретации и анализа художественного произведения в поликультурном образовательном пространстве; в) обзорное рассмотрение художественно-стилевых течений в русской поэзии XXI века.

Факультативы третьего типа формируют представления об основных закономерностях литературного процесса XXI века.

Факультативы четвертого типа способствуют развитию художественно-творческих потенций старшеклассников, совершенствуют восприятие литературных произведений («Основы художественного перевода», «Анализ и интерпретация художественного произведения»).

В каждом отдельном случае выбор факультатива определяется намечаемой педагогической перспективой. Конкретными методическими целями могут, например, быть: аналитическое проникновение в ткань художественного текста и на этой основе формирование эстетически полноценного восприятия; стимулирование творчески-поисковой, исследовательской деятельности; развитие литературно-творческих способностей, совершенствование устной и письменной речи.

Важным фактором при выборе факультатива является направленность интересов, запросов и склонностей школьников, их общеэстетический уровень, степень владения речью. Если ученики планируют дальнейшее обучение в вузах на гуманитарных факультетах, тогда целесообразны факультативы первого типа. Если возникает необходимость придать занятиям поисковый, исследовательский характер, максимально активизировать самостоятельную работу, тогда предпочтение нужно отдать факультативам второго или третьего типа. Факультативы, стимулирующие литературное творчество, результативны в гимназиях, лицеях, где школьники обладают художественными данными и стремятся проявить себя в сочинении стихов, очерков, рассказов и т.д.

Мой опыт даёт основание утверждать, что успех факультатива во многом обусловлен не только педагогически мотивированным выбором его

содержания, но и обоснованными организационно-педагогическими решениями.

Факультативная группа формируется из числа учащихся одного класса или параллельных. В сельской местности, где недоступны практикумы в музеях, архивах, научно-исследовательских учреждениях, могут быть предложены семинары по основам теории и практике художественного перевода, сопоставительному анализу русских и национальных текстов, межнациональным литературным отношениям.

Если факультативные группы создаются в каждом из старших классов, становится целесообразной циклизация занятий. И здесь важно подчинить одной концепции все три года обучения в факультативном курсе по одной проблеме, которая будет дополняться новым литературным материалом из года в год. Это будет системный и целостный курс по изучению современной литературы, рассчитанный на три года обучения.

Его структуру можно представить следующим образом:

в IX классе основная программа будет дополняться произведениями писателей-современников, работающих над автобиографической прозой, таких как: А.Чудаков («Ложится мгла на хладные ступени»), А.Терехов «Бабаев», А.Генис «Довлатов и окрестности», Н.Коржавин «В соблазнах кровавой эпохи»).

Вместе с тем, уже здесь надо дать понятие школьникам то, как складывается литературная репутация, то есть, понятие о социологии литературы, о системе «писатель – критик – читатель». Важно проанализировать чтение на современном постсоветском пространстве, рассказать о появлении новых литературных премий и конкурсов, клубов, новых издательств, читательских клубов при издательствах, Интернет-форумов при издательских сайтах.

Целесообразно дать понятие школьникам о неореализме в современной литературе, рассмотрев произведения Л.Улицкой «Казус Кукоцкого» или «Медя и её дети»; произведения В.Маканина «Андеграунд», А.Слаповского «Я – не Я», А.Волос «Недвижимость» и др.

Это даст возможность познакомить школьников с идейно-философской общностью и творческим многообразием современного реализма, с понятием «человек – общество – человечество» и его представление современными писателями-реалистами. Интересной для девятиклассников будет и военная тема, представленная именами таких писателей, как: Г. Владимов «Генерал и его армия», О.Ермаков «Крещение», А.Азольский «Диверсант», В.Астафьев «Весёлый солдат», А.Бабченко «Алхан-Юрт», В. Маканин «Кавказский пленный», сопоставив одновременно с творчеством своих национальных писателей. Вопросы-размышления о цене человеческой жизни, об агрессивном

и милосердном в человеке и их проявлении в экстремальной ситуации, рассуждение о героях военной прозы: от солдата до генерала – всё это поможет школьникам понять, как проявляются в современной литературе традиции классической военной литературы и особенности поэтики современной военной прозы.

*В X классе* необходимо читать спецкурсы «Судьбы литературы русской эмиграции», «История в зеркале литературы», «Фантастическая и утопическая литература», «Русская литература в Интернете».

*Курс «Судьбы литературы русской эмиграции»* будет дополнять представление школьников об эволюции эстетических и мировоззренческих позиций возвращённых в разное время писателей, особенно писателей новой «четвёртой волны» (А.Гольдштейна «расставание с Нарциссом», Д.Рубиной «Вот идёт Мессия», Ю.Дружникова «Русские мифы», М.Веллера «Ножик Серёжи Довлатова»). Здесь могут быть предложены для прочтения тексты А.Солженицына «Россия в обвале», литературно-критические эссе «На краях»; И.Бродского «Урания», В.Аксёнова «Московская сага» (главы по выбору), А.Гладилина «Тень всадника», Б.Хазанова «Час короля», Ю. Кублановского «Дольше календаря», Н.Горбаневской «Кто о чём поёт», Н.Коржавина «Сплетения».

*Курс «История в зеркале литературы»* будет представлен именами Е.Попова «Душа патриота, или Различные послания к Ферфичкину», В.Пьецуха «Государственное дитя», К.Бульчёва «Река Хронос» (часть «Заповедник для академиков»), Х. ван Зайчика «Плохих людей нет», В. Пелевина «ДПП (нн)» и др.

Он отразит поиски литературой подлинной истории, покажет её мифологизацию, иронию как средство оценки исторических событий, приёмы занимательной структуры сюжета в современном историческом романе. Будет обсуждаться и проблема патриотизма в современной литературе: патриотизм или интеллектуальная игра, а также подходы современного читателя к восприятию псевдоисторических произведений.

*Курс «Фантастическая и утопическая литература»* поднимет проблему прогноза будущего, альтернативных возможностей развития человечества, проблему изменчивости и постоянства этических норм в литературе о будущем (В.Маканин «Лаз», В.Пелевин «Омон Ра», Т.Толстая «Кысь», Л.Петрушевская «Новые Робинзонь»).

*Курс «Русская литература в Интернете»* познакомит школьников с лучшими литературными сайтами и сетевыми журналами: «Русский журнал», библиотека Максима Машкова, литературными конкурсами «Тенета», «Дебют», «Национальный бестселлер» и др.

В XI классе факультативный курс по современной литературе продолжает знакомство с постмодернистской литературой, с разноголосицей современного литературного мира: концептуализмом в современной поэзии, метареализмом, современной эссеистикой, драматургией и детективом.

Поэтому спецкурс *«Цитатность постмодернистских произведений»* представленный именами Вен. Ерофеева «Москва – Петушки», А.Битова «Пушкинский Дом», В.Сорокина «Очередь», В.Пелевина «Жизнь насекомых», Д. Гладковского «Бесконечный тупик» (глав о русских писателях), даст возможность учителю познакомить школьников с литературным творчеством как интеллектуальной игрой. Вместе с тем, с основными чертами постмодернизма, такими, как: слом эстетической иерархии, поэтика «перечней и каталогов», альтернативность развязок и финалов, цитатность и др.

*Спецкурсы «Концептуализм в современной поэзии», «Метареализм»* помогут школьникам определиться с понятиями и познакомиться с творчеством поэтов-концептуалистов Д. А. Пригова, Л. Рубинштейна, Т.Кибера, С. Гандлевского; метареалистов А.Ерёменко, И.Жданова, О. Седаковой.

«Современная эссеистика» представлена именами И.Бродского «Письмо Горацио», А.Гениса «Раз. Два. Три», П. Вайля «Гений места» или «Карта Родины», С.Лурье «Успехи ясновидения». Есть возможность при этом обратиться к проблемам постсоветской и современной культуры, обсудить проблему человека в изменяющемся мире, проблему культуры и цивилизаций на рубеже веков и начале XXI века, проблему взаимосвязи частной жизни и информационного общества в эссеистике.

«Современная драматургия» (Н.Коляда «Канотье», А.Галин «Чешское фото», Е.Гришковец «Как я съел собаку», Л. Петрушевская «Свидание» из цикла «Тёмная комната») отражает жизнь современников, бросает взгляд на самих себя как бы со стороны.

«Возрождение детектива» (Б.Акунин «Внеклассное чтение», Д.Донцова «Привидение в кроссовках», А.Маринина «Стилист») поможет школьникам определиться с особенностями стилизации и драматизации в жанре, детективном сюжете, с разновидностями современного детектива, такими, как: стилизованный псевдодстаринный, иронический, полицейский и др.

Разумеется, предлагаемая структура является не более чем примером и никак не отвергает других факультативных комплексов, содействующих полноценному восприятию искусства слова, адаптированных к современным проблемам школьников и социума.

И здесь важно заметить, что учитель вправе варьировать, объединять с другими спецкурсами, а познавательный-информационный материал курсов



объединять с исследовательским, связанным, например, с краеведческим поиском.

Жизнеспособность факультативных групп во многом зависит от стабильности состава участников, их психологической подготовленности, общекультурного уровня. Ориентация на литературный факультатив обеспечивается прежде всего всей системой урочных занятий, целенаправленным эстетическим просвещением, активизацией различных внеклассных форм (кружки выразительного чтения, литературно-творческие, краеведческие, поисковые и др.), созданием в классе атмосферы интереса к литературе, востребованностью в социуме, профессиональной устремлённостью школьников.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ**

1. По материалам данного сообщения, интерпретируя и дополняя его, попытайтесь составить мультимедийный проект: «Эстетические и этические проблемы: их взаимосвязь и взаимозависимость (С. Лурье, П. Вайль, А. Генис).

### Сообщение

*Литература всегда была путем к решению сложных проблем, связанных с нравственностью и эстетикой. Писатель выстраивал свой эстетический и этический идеалы, соотнося жизнь, с тем, какая она есть и какой она должна быть. Свообразие эстетических и этических оценок в литературе заключается в том, что такие оценки не только убеждают, воздействуя на разум, но и рождают эмоциональный отклик, волнуют сердце.*

*Духовные и эстетические идеалы русского народа ярко отразились в русской классике. Свообразие русского реализма состоит в его органическом соединении духовного и эстетического. Источником русского искусства был гуманизм. Русская литература, «святая в своей человечности» (Т.Мани), поразила мир сочувствием униженному и оскорбленному человеку. Этический пафос русской литературы был следствием неистребимой устремленности ее творцов к духовно-нравственному совершенству.*

*Исследуя проблему личности, русские классики неизменно приходили к выводу, что самоопределение человека, становление его как личности невозможно вне духовной сферы. Человек не может стать Личностью, не определив своего этического отношения к миру, Богу, не осознав своей личной*

греховности и необходимости своего духовно-нравственного совершенствования. Кроме того, русская литература XIX века последовательно проводила мысль о том, что даже в самых чудовищных условиях человек обязан остаться человеком.

Сегодняшняя литература продолжает искать ответы на вопросы о том, что прекрасно и что безобразно, каковы права человеческой личности и степень ее ответственности в современном мире.

Среди тех, кто анализирует взаимосвязь и взаимозависимость этических и эстетических проблем, – писатели-эмигранты Самуил Лурье, Александр Генис, Петр Вайль и другие. Объектом изучения стала для них русская классическая литература, взгляд на которую они рассматривают в эссе, критических статьях и монографиях.

Традиция «литературы о литературе» в современной России начинается с книг С. Довлатова; именно он работает над созданием истории «русской литературы и литераторов». В отдельных рассказах и главах присутствуют рассказы о том, как был написан и как не опубликован тот или иной текст. В книгах Довлатова фабула, сюжетная канва, яркие события выводятся автором на второй план. И это тоже свидетельство обретения русской литературой нового качества.

Вот что пишет сам С. Довлатов в «Комментариях» к «Зоне»: «Я решил пренебречь самыми дикими, кровавыми и чудовищными эпизодами лагерной жизни. Мне кажется, они выглядели бы спекулятивно. Эффект заключался бы не в художественной ткани, а в самом материале». Автору уже не столько важно передать «правду жизни», сколько создать подлинное художественное полотно. Начинается эпоха обращения к эстетической составляющей литературы.

Следует, правда, отметить ряд других причин появления «литературы о литературе», объективно имевших место быть в русской культуре 80-90 гг. Прежде всего, не следует забывать, что новая русская литература зарождалась еще в советское время, т. е. тогда, когда не обо всем и не всем можно было писать. Более того, отгороженным от сегодняшнего дня мировой культуры, русским авторам оставалась для анализа, рефлексии и творческой переработки только русская классическая «одобренная» литература. Пушкин, Достоевский, Тургенев, Горький, Блок заменяли тогда русской интеллигенции Ницше, Кафку, Сэлинджера. Появление писателей и их персонажей в тексте новой литературы явилось закономерным следствием многолетних диалогов авторов 80-х с авторами XIX века.

Упомянем еще одну причину: после развала СССР и «обретения свободы» перед русскими писателями встал вопрос «о чем писать?». Выверенные

десятилетиями романы об успехах производства теперь оказались неактуальны, и вот на сцене появляется старый друг – русская классическая литература. Это не случайно, ведь, как точно выразились П.Вайль и А. Генис, «для России литература – точка отсчета, символ веры, идеологический и нравственный фундамент».

Что же объединяет Самуила Лурье, Александра Гениса и Петра Вайля? Прежде всего, то, что они стремятся заставить читателя взглянуть на классику без стереотипов, без морализаторства, считая антидидактизм основным подходом к искусству.

С.Лурье – писатель, эссеист, родился в 1942 году, почти всю жизнь прожил в Петербурге, в настоящее время проживает за рубежом. С.Лурье – автор романа «Литератор Писарев» (1987), сборников эссе «Толкование судьбы» (1992), «Разговоры в пользу мертвых» (1997), «Успехи ясновидения» (2002), «Муравейник»(2002), «Такой способ понимать» и множества статей, преимущественно о писателях. Его статьи в журнале «Звезда», которые, в основном, были посвящены русской литературе XIX – начала XX века, отличает парадоксальность, «сдирание» поверхностного, уже привычного, насыпного слоя классического псевдоуважения.

Самуил Лурье отмечает тесную взаимосвязь и зависимость этических и эстетических проблем и указывает на литературу как способ их решения (из статьи «По кругу, по кругу»): «Каким бы одиноким ни чувствовал себя человек, он все-таки не сойдет с ума и не махнет на жизнь рукой, пока перечитывает «Историю одного города» и «Капитанскую дочку». От морока бессмыслицы, от густопсовой государственной лжи эти два сочинения помогают». Эссеист указывает на современность классики, на ее приближенность к нашим дням, на актуальность затронутых вопросов. С.Лурье проводит смелые параллели с современностью, заставляя читателя по-иному взглянуть на известные со школьной скамьи произведения: «Щедрин, как многие считают, современной. Его книга на тридцать с чем-то лет ближе к нам, и вдобавок написана в эпоху вроде нашей действительности, когда обнажилась тщетность либеральных мечтаний. Разумные, необходимые реформы доставляют власть негодяям, богатство плутам, страдания народу. Люди, оказывается, не хотят ни свободы, ни правды. Глупость и страх раболепно жмутся поближе к насилию и произволу. Но «История одного города» написана о том, что народ не виноват. Тысячелетняя история без малейших проблесков правосознания, она как раз-то и оставляет шанс, что, если снабдить людей настоящими якобы правами, вдруг еще через тысячу лет или даже гораздо раньше, они поумнеют и станут добрей. Но история России остановилась, повернулась, пошла обратно. И пародия Щедрина, словно ему назло, превратилась в апокалипсис.

*Не ведая, что творит, Щедрин предугадал главное – неизбежную победу партии ленинского типа и разные подробности, вплоть до поворота рек и экологической катастрофы. Чеченская, скажем, война предсказана, и ход ее разобран в главе «Войны за просвещение». Однако именно теперь, когда почти все сбылось, в Щедрине легко опознается сентиментальный демократ. Роль народных масс он понимал как чисто страдательную. Так называемые простые люди, людюшки и сироты, убивают друг друга будто бы не из ненависти, а от невежества и по многовековой привычке повиноваться безжалостным и бездарным градоначальникам.*

*Взгляд Пушкина, как ни странно, глубже и бесстрашнее, настоящий трагический. В жертве улюлюкает палач и мнит себя мстителем, а в палаче рыдает жертва, и они без конца меняются ролями и, злобно презирая себя и жизнь, с наслаждением отнимают ее друг у друга. Короче говоря, в неисчислимых, безумных жестокостях имперской истории закаляется, как сталь, новое сознание и новая общность людей, и тоска о самозванце. Его именем позлодействовать как бы по праву».*

*Размышлениям на тему эстетических и нравственных проблем посвящена книга Лурье «Разговоры в пользу мертвых», которая представляет собой литературные портреты от Ивана Крылова до Александра Блока. В эссе в несколько страниц автор стремится нерасторжимо увязать жизнь и творчество классиков. Этот сборник эссе можно считать историей литературы, прочитанной как роман.*

*Рассматривая давно ушедших из жизни классиков, С. Лурье размышляет о мировоззрении, о художнике – человеке между толпой и властью. Его тема – человек, находящийся в этическом и эстетическом конфликте с властью, мирозданием, самим собой. Подробно раскрыта эта тема и в статьях С.Лурье об Иосифе Бродском. В статье «Окончательный вариант» автор пишет: «Стихи Бродского стали отчетом о пребывании в небытии. Свободный от других – свободен от жизни. Он никто и со всех сторон окружен ничем. Он точка зрения, часть речи, мозг, неумолчно перемалывающий бесконечность. Зрение наполняется пространством, холодным и чужим, как порыв тоски. И откликается память. Вот уже весь объем переживаемой данности освещен отчаянием, теперь, если посчастливится, ее недоступный смысл удастся высказать непредвиденными комбинациями неизвестно откуда поступающих слов. Стихотворение возникает на наших глазах из небытия и свободы. Весь этот философский сюжет, несовместимость человека и вселенной отражает, мне кажется, тайную историю многих души, истину многих сердец. Рано или поздно каждый из нас остается наедине с мирозданием и, глядяываясь в него, способен догадаться, что сам является мнимой величиной,*

квадратным корнем из минус единицы. Поняв обстоятельства так, не растерять иронию, жалость и гордость возможно лишь, обладая опытом бывшего гражданина бывшего Третьего Рима. Этот голос безнадежно храбрый, непоправимо взрослый, обольщает современников последней иллюзией, будто жизнь без иллюзии смысла имеет смысл».

С. Лурье подчеркивает нравственную неприемлемость для общества цензуры и вмешательства силовых структур в литературу и в жизнь в целом: «Я на свете мало что ненавижу, я какой-то такой не очень ненавистнический, что ли, человек, не фанатик какой-нибудь и не борец. Но есть вещи, которые я ненавижу. Их, по-моему, две таких конкретных – это цензура и госбезопасность. Вот всю жизнь, сколько живу, столько и ненавижу. И не потому я их ненавижу, что лично мне они поломали жизнь, хотя отчасти поломали, а просто я, как вся русская литература, ну как бы сказать, смотрю на них, как смотрело бы какое-нибудь бедное насекомое на формулу карбофоса. Я прекрасно понимаю, что они враждебны литературе. Вся русская литература ненавидела цензуру и тайную полицию, я тоже, это свойственно литературе. Но вот как человеку невозможно дышать фтором или чистым азотом, так литература абсолютно несовместима с цензурой и госбезопасностью. Потому что литература – это человечность, а цензура и госбезопасность – это бесчеловечность. Я их ненавижу, и мне кажется, что в этом смысле совершенно неважно, пишет человек о политике или не о политике, что, впрочем, нам советская власть показала своими ужасными расправами над самыми разными авторами. А просто я так полагаю, что за одну строчку Чехова его бы непременно расстреляли, доживи он до каких-нибудь 20-х годов. Просто стиль такой. Он был настоящий литератор, он их враг. Они для того и существуют, чтобы не существовало литературы».

Самуил Лурье – человек вне системы. А.Арьев отмечал в своей статье к 60-летию С.Лурье: «Он еще один редкий счастливец, на собственном примере доказывающий, что в главном можно жить вне социальной системы, что культура не обязана заниматься кровосмесительством. Об этом же шептал, предчувствуя агонию, и Мандельштам: «Не замечать власть, не замечать систему, счастливо из нее вываливаться, как из трамвая, идущего в никуда, может лишь еще не наученный страхом глупец или человек истинно свободный».

Перефразируя самого С.Лурье, можно сказать, что он переводит для нас прошлое культуры, переводит с небесного языка на язык земной, русский. Читать и перечитывать С.Лурье полезно для здоровья, ибо его тезис прост: культура возможна».

Эссеист Петр Вайль родился в 1949 году в Риге. Он окончил редакторский факультет Московского полиграфического института в 1975 г., работал грузчиком, рабочим на кладбище, пожарным, журналистом. С 1977 г. живет в США, сотрудничает в газетах «Новое русское слово», «Новый американец», «Семь дней» и др. С 1988 г. Петр Вайль является сотрудником нью-йоркского бюро радиостанции «Свобода». В настоящее время живет в Праге. В соавторстве с Александром Генисом он написал книги «Современная русская проза», «60-е. Мир советского человека»; «Родная речь»; «Русская кухня в изгнании». Петр Вайль единолично выпустил сборники эссе «Гений места» (1999) и «Карта родины» (2003).

П. Вайль – лауреат премии журнала «Знамя» (1994, 1996), член-основатель Академии русской современной словесности, член редсоветов журналов «Иностранная литература» и «Знамя», автор и ведущий телецикла «Гений места», лауреат нескольких литературных премий.

П.Вайль подчеркивает важность классической литературы для нравственного становления личности. В своей статье об И.Бродском эссеист отмечает: «<Бродский> сказал ... в Нобелевской речи следующее: «Я полагаю, что для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи труднее, чем для человека, Диккенса не читавшего». П. Вайль считает, что вобравший ценности культуры, человек как личность выше и больше того, кто культуре внеположен. Его труднее обмануть, им сложнее манипулировать. Его трудно подвигнуть на массовый психоз: «У Бродского это звучит афористически: "Я твердо убежден, что человека, читающего стихи, труднее одолеть, чем того, кто их не читает".

«Эстетика – мать этики», – говорит он. И следует по пушкинскому пути: «Поэзия выше нравственности, по крайней мере, совсем иное дело».

Читая книгу «Родная речь» Вайля и Гениса, мы видим, что вечные и, действительно, незбылемые ценности не стоят на месте, приколотые, как экспонаты, по научным рубрикам. Они перемещаются в литературном ряду и в читательском сознании. В своей книге «Родная речь» Вайль и Генис подчеркивают, что «классика – универсальный язык, основанный на абсолютных ценностях». Их книга призывает читателя посмотреть на действительность и на произведения искусства непредвзятым взглядом: «И вы увидите: за каждым классиком бьется живая, только что открытая мысль. В нее хочется играть». Вайль и Генис подчеркивают, что современная Россия литературоцентрична, а классики сакрализованы: «Диалектика жизни ведет к тому, что твердо усвоенное в школе преклонение перед классикой мешает видеть в ней живую словесность. Книги, знакомые с детства, становятся знаками книг, эталонами для других книг. Их достают с полки

так же редко, как парижский эталон метра. Тот, кто решается на такой поступок – перечитать классику без предубеждения – сталкивается не только со старыми авторами, но и с самим собой. Читать главные книги русской литературы – всё равно, что пересматривать заново свою биографию. Жизненный опыт накапливался попутно с чтением и благодаря ему. Дата, когда впервые был раскрыт Достоевский, не менее важна, чем семейные годовщины.

*Мы растем вместе с книгами – они растут в нас. И когда-то настает пора бунта против вложенного еще в детстве отношения к классике».*

Александр Генис родился в 1953 г. в Риге. Он окончил филологический факультет Латвийского университета. С конца 1970-х годов живет в Нью-Джерси (США). Многократно публиковался в постперестроечной России и за рубежом. Александр Генис – автор ряда эссеистических книг, написанных совместно с Петром Вайлем («60-е: мир советского человека», «Русская кухня в изгнании», «Родная речь», «Американа»), и нескольких книг критики и эссе о литературе и культуре («Вавилонская башня», «Иван Петрович умер», «Довлатов и окрестности»). Он награжден премией журнала «Звезда» (1997).

Александр Генис – страстный борец с «совковой» идеологией, которая переросла в веру в подлинность безыдейности. Уже в ранних книгах, написанных совместно с Петром Вайлем, звучала эта тема. «Игра вместо борьбы, вымысел вместо правды, ритм вместо смысла, полив вместо прозы...» – призывали они в своих «Литературных мечтаниях» в начале 80-х. Рисуя советские 60-е, они превозносят элементы божественной жизни, возникшие в эти годы: «Признавая существенными только художественные абстракции, будучи принципиально аморфной, богема оказалась наименее уязвимым идеологическим образованием». В книге «60-е: мир советского человека» раскрываются этические и эстетические проблемы, стоявшие перед советским человеком в советский и перед эмигрантом в постсоветский период: «Россия, которая обошлась без демократии и конкуренции, выработала несколько другую, оригинальную структуру. В то время как ничем не стесненная мысль Запада изобретала вестерны, комиксы и телевизор, Россия разрабатывала собственную модель культуры. Существование централизованного, планомерного и жестокого давления привело к идее катакомбного образа жизни. Тоталитарное общество породило сопротивление на всех уровнях. Плодами этого сопротивления стали самиздат и пьянство, диссидентство и безделье, любовь к чтению и ненависть к красивым словам. Но этот же мир воспитал в нас презрение к комфорту, тягу к идеализму, благоговение перед культурой и бытовой неконформизм. Достоинства и недостатки подпольного существования соединились в нас в

самой капризной пропорции. И как бы ни казался нормальному человеку опыт российского бытия, нам он кажется ценным и уникальным.

В постлиберальный период в России все больше стирается грань между властью и народом. Стремление к материальному благополучию и незатейливый патриотизм стали стержнем, объединяющим советское общество. Для тех, кто не нашел места в этой компромиссной системе, оставалась эмиграция. В России непечатаемый писатель был героем и страдальцем. Здесь он – всего-навсего непечатаемый писатель. Там всегда существовало два плана – официальный и подпольный. Почести воздавались и на сцене, и за кулисами, и конечно, закулисные были ценнее. Здесь же второй план исчез за ненадобностью: нет цензуры, нет контроля, свобода. И оказалось, что первый план мало чем отличается от того, советского, официального. Это нормально: если негодяй выступает со страниц тоталитарного органа, с ним все ясно, но если со страниц свободной прессы – то уже не вполне понятно, что он негодяй. А он странным образом может оскорбить достойного человека и остаться безнаказанным, потому что перед лицом тотальной свободы и отсутствия общего врага, эмиграция – разрозненная хаотическая масса. Утрачены нравственные ориентиры, потому что умы, охотно и радостно отказались от прежних навязанных критериев, а новых не приобрели...

И, наконец, мы пришли к тому горькому выводу, к которому рано или поздно приходят мудрецы, аскеты, – человек один, и только он отвечает за себя. Ни пятилетки, ни диссиденты, ни американская демократия не могут ни помочь, ни помешать человеку быть самим собой – это всегда происходит внутри, а не снаружи.

Российский человек, пройдя искушение двумя социальными структурами, оказался в одиночестве – он один, он сам по себе, и все хорошее, и все плохое содержится в его личной, уникальной судьбе».

В книге Александра Гениса «Довлатов и окрестности» стремление к безыдейности творчества и жизни, выступление против иерархии ценностей вырастает в главную тему. Принципиальная безыдейность, точнее, трезвое понимание фиктивности всех и любых идеологических построений, по Генису, становится жизненным принципом «последнего советского поколения», к которому он причисляет и себя, поколения, голосом которого стал Довлатов: «Довлатов деконцептуализировал советскую власть. Собственно, он сказал то, о чем все уже знали: идеи, на которой стояла страна, больше не существует. К этому он добавил кое-что еще: никакой другой идеи тоже нет, потому что идей нет вовсе.



*Осознание этого обстоятельства и отличает последнее советское поколение от предпоследнего. Одни противопоставляли верные идеи ложным, другие вообще не верили в существование идей».*

*По Генису, довлатовская эстетика рождается из той же самой коллизии: как целостно представить картину мира, потерявшую «тот универсальный принцип, который ее объединял, оправдывал и позволял с нею бороться»? Слово «целостно» для Гениса существенно: «писатель – последний хранитель цельности в мире распавшегося знания, – настаивает Генис. – Он собирает то, что другие разбрасывают. Складывая, он получает результат, превышающий сумму частей».*

*Генис подчеркивает, что для довлатовской эстетики характерно «отсутствие общего для всех критерия» нравственной оценки и способность «спридерживать моральное суждение, принимая мир таким, какой он есть».*

*М.Липовецкий в рецензии на книгу А.Гениса отмечает: «Эксперимент, проделанный Генисом, обладает и самостоятельным литературным значением. Он возрождает традицию модернистской метапрозы. В метапрозе процесс написания самой книги, сама ее композиция (как правило, подчеркнуто спонтанная и незавершенная) и есть наиболее полная модель мироздания, личности и судьбы... Генис опирается на «память» этого жанра и на «память» модернистской эстетики, но радикально меняет ее семантику. Вся его книга тоже о свободе, но достигаемой путем противоположным модернистскому преобразению жизненной шелухи в самодостаточную и индивидуальную литературную вселенную.*

*Генис написал книгу о свободе от индивидуального проекта судьбы и литературы; о свободе, достигаемой ценой сознательных ошибок и сознательной открытости для неорганизованного и хаотичного материала, ежеминутно продуцируемого давно уже неразличимыми сплетениями жизни и литературы. При этом преобразуется и сама идея литературности. Она перестает быть доказательством силы авторского воображения и сознания и возникает как результат отказа автора от господствующего положения в тексте, а человека от стремления к порядку в жизни. Она образует не безграничную вселенную, а тонкую пленку на месте встречи точного взгляда и метафизического хаоса, нормального абсурда существования».*

*Таким образом, одной из характерных черт литературы нового времени является так называемый «диалог культур», который в последнее время естественным образом трансформировался в «диалог с культурой».*

*Заметными фигурами в новой журналистике стали С.Лурье, П.Вайль и А.Генис. Для них связь и взаимозависимость нравственных и эстетических вопросов очевидна: внутренняя свобода общества и литературы*

воспитывается через свободу внешнюю. Эссеисты указывают, что в решении этических и эстетических проблем современности важнейшую роль играет сила искусства, а основным требованием времени к искусству считают антидидактизм.

#### **Литература:**

1. Арьев, А. Не теряя отчаяния. К 60-летию Самуила Лурье // Звезда. – №5. / А. Арьев. – 2002. – С. 34.
2. Вайль, П. Генис А. Русская кухня в изгнании. / П. Вайль. — М.: Независимая газета, 1995. – 321 с.
3. Вайль, П. Иосиф Бродский: Труды и дни./ П.Вайль. – М.: Независимая газета, 1998. – 267 с.
4. Вайль, П. Гений места. / П.Вайль. – М.: Независимая газета, 1999. – 344 с.
5. Вайль, П. Генис А. Родная Речь. Уроки Изящной Словесности / П.Вайль. – М.: Независимая газета, 1991. – 406 с.
6. Генис, А. Довлатов и окрестности./ А Генис. – М.: Вагриус, 1999. - 301 с.
7. Липовецкий, М. Критика как прием // НЛО. – № 44. / М.Липовецкий. – 2000. – С. 11-12.
8. Лурье, С. Литератор Писарев. / С. Лурье. – Л.: Советский писатель, 1987. – 349 с.
9. Лурье, С. Разговоры в пользу мертвых. /С.Лурье. – СПб.: Звезда, 1997. – 245 с.
10. Лурье, С. Муравейник: Фельетоны в прежнем смысле слова/С. Лурье. – СПб.: Нева, 2002. – 319 с.
11. Лурье, С. Письма полумертвого человека. Лирико-сатирический роман в письмах. /С.Лурье, Д. Циликин. — СПб.: Янус, 2004. — 244 с.

## ЛЕКЦИЯ № 22. ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ

### Основные понятия:

**Стереотип** – схематичный образ или представление о чём-либо; выражает отношение человека к этому; устаревшее и предвзятое представление о чём-либо.

**Моделирование** – изготовлять модель; исследовать явления и процессы на моделях, чтобы по результатам опытов судить о процессах, протекающих в натуральных условиях;

### План:

1. Из истории вопроса.
2. Профиль и направления внеклассной работы.
3. Формы внеклассной работы.
4. Значение внеклассной работы в литературном образовании школьников.

На протяжении вот уже более чем двух столетий программному изучению литературы в школе сопутствует внеклассная работа. Она значительно расширяет возможности общения школьников с миром искусства. Её истоки восходят к литературным собраниям (18 век) в дворянских пансионах и учебных заведениях всесословного типа, где звучали произведения Ломоносова, Сумарокова, читались собственные сочинения и переводы воспитанников, ставились пьесы. В рукописных журналах «пробовали свои перья» воспитанники Царскосельского лицея, а в «Лицейской антологии» были представлены лучшие произведения литературного творчества лицеистов.

В разные исторические периоды внеклассная работа развивалась в зависимости от идеологии государства. Так годы политической реакции в общественной жизни России сопровождалась усилением строжайшей регламентации учебного процесса, запрещением какой бы то ни было внеурочной деятельности. Напротив, в эпоху либерализации внеклассная работа становилась лабораторией активного поиска новых форм изучения литературы, творческой самостоятельности школьников. Так, появившиеся в середине 19 века литературные беседы, форма организации самостоятельной работы школьников, приобрела чрезвычайную важность. В 1866 году все виды внеклассной работы были официально запрещены. Тем не менее, опыт литературных бесед дополняется в 80-е годы литературными праздниками, вечерами, конкурсами чтецов, инсценировками, проведением экскурсий в художественные музеи, посещением театра. Кружки, литературные выставки,

организованные М.А.Рыбниковой, были направлены на углубленное изучение автора и обнаруживали принципиальную значимость *системности для внеклассной работы*.

В 20-30 годы 20 столетия палитра форм внеклассной работы обогащается разноплановыми *экскурсиями, циклами вечеров, конференциями, диспутами, литературными судами, играми*. В последующие десятилетия заметно усиливается тенденция комплексного использования многообразных форм внеклассной работы, проявившаяся в организации постоянно действующих коллективов – литературных *кружков, клубов, музеев*. Всероссийские литературные праздники, проводимые с 1974 года – примета масштабности современной внеурочной работы по литературе.

В современном образовательном мире, несмотря на совершенствование программ и самого процесса изучения литературы в школе, внеклассная работа неизменно остается важным звеном литературного образования школьников. Она позволяет читателям-школьникам общаться с гораздо более широким, чем на уроке, кругом эстетических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений – читательских, музейных, театральных, музыкальных, от встреч с интересными собеседниками. Конечно, движущей силой внеклассной работы выступает интерес. Если работа на уроке регламентируется единой и обязательной для всех программой и направлена на формирование системы знаний, умений и навыков, то внеклассная работа импонирует ученику добровольностью участия, свободой индивидуального выбора литературного материала, форм общения с искусством, способами творческого самовыражения – возможностью делать то, что хочешь и можешь: попробовать себя в роли актёра, экскурсовода, художника и т.д. Это, по словам Б.М.Неменского, «зона свободного поиска». Здесь не последнюю роль играет установка на скорую реализацию лично значимого замысла, на «конечный результат» – будь то спектакль, литературный турнир, краеведческая экспедиция. Наконец, во внеклассной работе более откровенно само общение, разноплановое, полифункциональное (межличностное, познавательное, художественное, творческое), взаимоотношения же учителя и учащихся отличает открытость и неформальность, атмосфера подлинного сотворчества.

Особый интерес к внеклассной работе в современной школе объясняется ещё и тем, что, будучи менее инерционной, нежели программное, урочное преподавание, она задаёт тон ломке методических стереотипов, рождению новых подходов к преподаванию литературы, привносит дух живого диалога, откровения, раскрепощённости. Внеклассная работа становится своеобразной лабораторией творчества словесника, в которой моделируются нетрадиционные для учебного процесса формы общения с искусством,

адекватные нынешней социокультурной ситуации. Пробразом многих форм урока, признанных инновационными, является внеклассная работа.

Внеклассная работа по литературе изначально – в силу природы искусства – явление многовариантное, и её строгая классификация вряд ли возможна. Взаимодействие разных видов искусства, разных видов деятельности школьников, освоение конкретной литературной темы, проблемы может определять *профиль* внеклассной работы. Выделим в ней относительно самостоятельные *направления*: занятия литературным краеведением; литературное творчество; художественно-исполнительская деятельность.

Занятия литературным краеведением обращены к изучению литературной жизни родного края, знакомству ребят с образом своей «малой родины» в произведениях художников слова. Это *экскурсия, походы, экспедиции, создание школьных музеев*. Познавательная, поисковая популяризаторская краеведческая деятельность естественным образом смыкается в наши дни с культурно-охранной: просто восхищаться прошлым недостаточно, надо помогать его беречь. Литературное краеведение оживляет опыт прошлых поколений в непосредственной, конкретной, наглядной форме. Краеведение в широком плане – это и знакомство с памятными местами, отмеченными пребыванием в них писателя, судьбами его героев

Краеведение ведётся в двух направлениях: открытие того, чем богат, чем знаменит родной город, село, край и выход за пределы области для знакомства с культурными центрами или памятными в жизни и творчестве писателя местами. В идеале краеведение не только экскурсионная, но и поисковая, исследовательская работа. Задания краеведам должны быть совершенно конкретными, посильными для их возраста: сбор сведений о писателях, родившихся в пределах края, или бывавших тут; розыски и описание объектов, изображённых в художественном произведении; описание местной природы, собиание сведений о лицах, являвшихся прототипами литературных героев и т.п. Длительная работа по литературному краеведению, накопление, систематизация материала, исследования, встречи вовлекают ряд поколений учащихся в дело творческое и нужное, из которого вырастает потом школьный музей. Многие школьные литературные музеи Беларуси стали известны на всю страну, как музей А.С.Пушкина в Орехово, музей Достоевского в Достоево, музей Блока на Пинщине и др.

Общение с литературой неизбежно сопряжено с литературным творчеством школьников, попыткой выразить себя в слове, образе. Чуткость к слову вырабатывается в кружках, студиях. Они становятся школой освоения литературных жанров, овладения журналистикой, искусством перевода, а

рукописные журналы, альманахи, стенгазеты – собранием первых авторских публикаций

*Художественно-исполнительская деятельность* реализуется в кружках выразительного чтения, школьных театрах, создающих условия для самовыражения через звучащее слово, драматическую интерпретацию.

Как правило, названные направления во внеурочной работе связаны, с одной стороны, с региональной спецификой литературно-краеведческого материала, традициями школы; с другой стороны, источником внеурочной работы литературно-творческого, художественно-исполнительского характера становятся ярко выраженная одарённость или творческие пристрастия педагога.

В массовой практике школ наиболее представлена внеклассная работа по освоению жизни и творчества того или иного писателя. Она чаще всего ведётся параллельно программному изучению автора, заметно активизируясь в годы писательских юбилеев. Заметим, что свобода, импровизационность, живой отклик на интересы и потребности ребят, присущие внеурочной деятельности, отнюдь не означают, что внеклассная работа – явление чисто стихийное. Ещё в 20-е годы М.А.Рыбникова, блестяще организовав системный подход во внеклассной работе, писала о том, что именно «система медленного чтения и длительной остановки на одной творческой индивидуальности» создаёт условия для непосредственного контакта учащихся с писателем. И в наши дни словесник Н.Д. Мирецкая убеждает, что форм и методов внеклассной работы придумано много, но важно связать их воедино, наполнить конкретным содержанием и привести в действие. Фактором развития могут быть лишь системные воздействия. Поэтому вполне закономерен вопрос: как в многообразии видов и форм внеклассной работы обнаружить внутреннее единство? Как выстроить систему, которая бы стимулировала интерес школьников к литературе?

Сложившееся в социологии искусства и педагогике положение о том, что художественные интересы личности реализуются в трёх видах деятельности (знакомство с художественными произведениями или «потребление искусства»; приобретение знаний о нём; собственное художественное творчество), помогает упорядочить представление о структуре внеклассной работы при освоении мира писателя. Причём оптимальным признаётся «комплекс трёх ориентаций». В условиях педагогически организованной внеучебной деятельности различные виды внеклассной работы реализуются в определённых формах. Младших подростков особенно привлекает игра. Они отдают предпочтение сюжетно-ролевым играм (драматизациям, инсценировкам, играм-фантазиям). Постепенно познавательная активность усиливается, и уже возникает интерес к

познавательным играм, включающим ролевое начало (воображаемое путешествие, «роль» экскурсовода). К 7 классу спектр форм значительно расширяется (обсуждение книг, фильмов, выставок, конференции, альманахи, турниры знатоков и т.п.). Интерес старших подростков постепенно переключается в русло восприятия произведений искусства с дальнейшей их интерпретацией (читательской, зрительской).

Динамика постепенно усложняющихся форм внеклассной работы отражена в таблицах:

### Формы художественно-познавательной ориентации

класс	Дискусионно-аналитические формы	Наглядно-практические	Игровые	
			состязательные	С ролевым компонентом
5-6	Беседа	Выставки в классе (книг, репродукций). Экскурсии (на событийно-сюжетной основе), в том числе в видеовариантах.	Викторина. Турнир типа лит. КВН. Народные игры (игры лит. героев)	Конкурсы проектов. Игры-фантазии
7-8	Составление аннотаций, карточки книг. Обсуждение книг, кинофильмов, выставок.	Встречи с интересными людьми (поэтами, писателями, издателями)	Игра типа «Что? Где? Когда?»	Воображаемые путешествия
9-10	Реферирование. Читательская конференция.	Устный журнал. Экскурсия.	Турнир знатоков	Экскурсии
11-12	Вечер вопросов и ответов. Семинар. Лекция. Диспут.	Туристско-трудоые экспедиции (культурно-охранная деятельность). Экскурсии «По местам литературных героев». Создание школьных музеев, оформление кабинетов литературы.	Олимпиада	Интеллектуальная игра

### Формы художественно-творческой ориентации (интерпретационные)

	Словесные			
--	-----------	--	--	--

Клас с	Устные	Письменные	Изобразительны е	Драматические	Комплексные
5-6	Конкурс чтецов	Сочинение сказок, рассказов, кино- мультиценарие в	Конкурс рисунков, иллюстраций. Выставка рисунков	Инсценировки	Литературные кружки
7-8	Литературно - музыкальны е композиции	Сочинение стихов, эссе. Газеты. Рукописные альбомы.	Конкурс костюмеров, декораторов	Литературно- драматические композиции	Неделя литературы в школе.
9- 10	монтажи по готовому сценарию	Репортажи	Конкурс плакатов	Театральные Постановки	Олимпиады.
11- 12	Вечер поэзии. Литературна я гостиная	Написание рецензий, сценариев, литературных вечеров	Оформление литературных журналов	Драматизация худож. произведе д.	Городские, республикански е литературные праздники.

В изобилии и разнообразии внеклассной работы по литературе можно выделить две основные группы: *формы периодические* (литературные праздники) и *постоянные* (литературные объединения).

Периодические формы внеклассной работы – это *вечера, встречи, смотры, конкурсы, олимпиады, концерты, карнавалы и т.д.*

Литературные праздники обычно традиционны, как и Неделя книги, которая всегда отмечается встречами с писателями и критиками, книжными выставками, обсуждениями новинок литературы, конференциями, концертами. Традиционными стали литературные праздники, на которых работают секции литературоведческие, искусствоведческие, литературно-творческие, устраиваются конкурсы и выставки работ исследовательского и художественного характера. Проводятся ежегодно олимпиады, чаще всего в форме конкурса сочинений, или конкурса по выразительному чтению, инсценированию, иллюстрированию литературных произведений, конкурсы стихов, сказок, песен, рассказов, созданных школьниками. Заметим, что изобилие праздничных форм внеклассной работы – дело отрадное, однако оно таит в себе некоторую опасность. Перегрузка подчас массовыми мероприятиями порождает поспешность, непродуманность в их подготовке и



организации. Тогда воспитательный эффект может быть прямо противоположен желаемому. Чтобы избежать этой опасности, надо видеть в мероприятиях средство общественной оценки и пропаганду результатов постоянно идущей классной и внеклассной работы школьников.

Постоянные формы внеклассной работы по литературе – это различные творческие объединения школьников по интересам и склонностям. Наиболее распространённое объединение – *кружок* (обычно для учеников средних классов) и *клуб* (обычно для старшеклассников). Кружок, как правило, охватывает небольшую группу школьников, близких по возрасту, но бывает и разновозрастной, многопрофильный, приближающийся по характеру работы к клубу. Тематика работы кружков чрезвычайно широка. Их программы публикуются в специальных сборниках. Но чаще всего руководитель создаёт их сам, учитывая рекомендации, накопленный опыт, запросы учеников, собственные интересы и возможности. Существуют *кружки читательские, библиографические, литературно-творческие (юных переводчиков, журналистов, поэтов и прозаиков, лекторов, критиков и т.д.), художественного слова и драматические, фольклорные и историко-литературные, литературно-краеведческие; кружки, изучающие взаимосвязь литературы с другими видами искусства (живописью, музыкой, телевидением и т.д.)*. Каждый кружок способен жить и развиваться на основе инициативы и самостоятельности учащихся, но в 5-6 классах особенно велика роль руководителя, способного направить интересы детей в единое русло.

Могут успешно развиваться и *библиотечные кружки*, которые ставят целью дать каждому школьнику основы библиографической культуры.

*Кружок «друзей книги»* становятся первыми помощниками учителя в пропаганде книги: участники кружка оформляют рекомендательные списки, выставки книжных новинок, готовят читательские конференции.

Есть кружки, на которых школьники углубленно изучают творчество одного писателя. Они чаще всего возникают в местах, связанных с жизнью и творчеством писателя.

Программа такого кружка обычно широкая: чтение доступных для возраста книг писателя, знакомство с литературой биографического жанра, с воспоминаниями о писателе, с его эпистолярным наследием, с иллюстрациями к его произведениям; посещение памятных мест, связанных с его жизнью и творчеством, установление связи с музеями, выполнение их заданий; проведение вечеров, праздников, создание выставок, школьных музеев.

*Клуб* более сложная организация, чем кружок. Он может объединять до 150-200 учащихся разных классов и параллелей. Свободное общение в разновозрастном коллективе взаимно обогащает членов клуба. Структура клуба

подвижна. В рамках клуба могут работать кружки и секции (поисковая, литературно-драматическая, экскурсоводов, лекторов, киноведов, юных журналистов и т.д.).

Внеклассная работа создаёт широкие возможности для проявления и развития литературно-художественных склонностей и способностей ученика. Это, в свою очередь, обеспечивает большой интерес учащихся к классным занятиям, в процессе которых могут реализоваться приобретённые во внеклассной работе знания и умения. Условием эффективной связи классной и внеклассной работы является их трудовая основа, их общественно-полезная направленность. Во всех видах литературных занятий необходимо воспитывать у школьников стремление внести свой посильный вклад в культуру, участвовать в пропаганде книги, в распространении и защите духовных ценностей, создаваемых литературой и другими искусствами.

Внеклассная работа – явление многовариантное, и её строгая классификация вряд ли возможна.

Однако учитель должен чётко представлять себе систему внеклассной работы, которая нам видится в следующем:

<b>Профиль внеклассной работы – исследовательская, поисковая деятельность</b>				
<u>Театральная</u> деятельность	<u>Литературоведческая</u> (анализ художественных произведений)	<u>Информативная</u>  (биография писателя)	<u>Писатель и</u> <u>время</u>	Русские писатели в Беларуси

<b>Направления внеклассной работы</b>							
Литературное Краеведение				Литературное творчество		Художественно- исполнительская деятельность	
формы работы				Формы работы		Формы работы	
экскурсии	походы	Экспедиции	музеи	кружки и юных поэтов = пер	Студии, рукописные журналы, альманахи, стенгазеты	Кружок выразительного чтения	Школьный театр

				ево д чик ов			
Деятельность							
Познавательная	Поисковая			Культурно-охранная		популяризаторская	

При таком системном подходе внеклассная работа по освоению мира писателя выражается в том, что художественные интересы личности реализуются в трёх видах деятельности: знакомство с художественным миром писателя, приобретение знаний о нём, собственное художественное творчество.

Выделяют 2 группы внеклассной работы: периодические формы и постоянные.

К первой группе относят: такие формы, как: карнавалы, вечера, встречи, конкурсы, олимпиады, смотры.

Ко второй кружки, клубы, Недели, литературные праздники, музеи.

Современный школьный литературный музей – явление распространенное, причем процесс распространения прогрессирует. Этому способствует заметно возросший интерес педагогической общественности, административных органов, научных учреждений к школьным музеям.

Прежде всего, причины возникновения литературных музеев связаны с развитием методики преподавания литературы, и в этом смысле музей является свидетельством нового этапа в развитии методики. Условия преподавания литературы в настоящее время иные.

Изменился учебный план, количество уроков по литературе резко сократилось, и соответственно сократилось количество художественных произведений, изучаемых в школе по программе.

Уменьшилось также количество часов отводимых на изучение творчества того или иного писателя. Вместе с тем увеличилась и продолжает свой естественный рост сама художественная литература, появляются новые замечательные произведения, мимо которых пройти нельзя.

Качественная особенность современного преподавания литературы – в необычайно интенсивном развитии внеклассной работы. Без внеклассной работы школа не сможет выполнять тех задач, которые поставлены перед современным преподаванием литературы: формирование мировоззрения, высокой нравственности, эстетических критериев и вкусов, богатого духовного мира школьников; литературное развитие учащихся; изучение литературы в ее идейно-эстетической сущности и художественной специфике.

Далеко не все учителя сочетают классные и внеклассные занятия. В этом одна из причин скудного преподавания литературы, которое до сих пор имеет место. Между тем творчески работающий словесник не обходится без системы внеклассных мероприятий.

Литературный музей становится одним из самых занятных учреждений в школе, укрепляет ее авторитет, порождает и развивает школьные традиции. Система внеклассной работы позволяет приобщить к ней больше ребят, а это обстоятельство не может не привлечь творчески относящегося к делу учителя.

Литературный музей – это память, мемориал. Не случайно в школах особое распространение получили музеи боевой славы, хранящие память о героях войны, павших и живых. Интерес к истории, потребность в увековечивании имен, забота о том, чтобы ребятам было дорого и свято все, связанное с Родиной, ее культурой, – одна из примечательных особенностей. Школьные музеи возникают как дань уважения к великому писателю или к тем, кто был связан с литературной жизнью края.

Эффективность работы музея может быть достигнута лишь в том случае, если ребята будут предельно активны. Музей предоставляет для этого богатые возможности.

В.В. Голубков в последнем издании своей «Методики» (1962) выделил активизацию учащихся как важнейший методический принцип. Но активизация нужна не сама по себе, и не всякая активизация полезна. Беда, когда учитель пассивен только потому, что активными должны быть ученики. Педагог дает школьникам знания, и только на основе знаний, в процессе усвоения и упрочения этих знаний, ученик действует.

Скажем, учащийся проводит экскурсию по музею. Он активен. Но прежде он изучил материалы экспозиции, биографию писателя, он испытал на себе активизирующее воздействие учителя, который сам был чрезвычайно активен, обучая его.

Активизация учащихся нужна потому, что в процессе активной деятельности, практики знания их становятся более прочными.

Творческое развитие детей в музее неизбежно сопутствует литературному образованию. Находясь в атмосфере поэзии, соприкасаясь с биографией и творчеством поэта, учащиеся и сами начинают писать стихи, рассказы, очерки. Но творчество и в другом – в поисках новых материалов, в оформлении новой экспозиции, в спорах, чтении, в проведении литературных вечеров, в умении прочесть и увидеть, ощутить красоту и глубину художественного образа.

### Литература:

1. Внеклассная и внешкольная работа по литературе / Под ред. Я.А.Ротковича. – М., 1980.
2. Бершадская, Н.Р., Халимова В.З. Литературное творчество учащихся в школе. – М., 1996.
3. Бушина, Е.И. Воспитание интереса к литературе на внеклассных занятиях // Поиск новых путей: Из опыта работы/ Сост. С.Н.Громцева. – М., 1990.
4. Быкова, Е.Л. Литературные праздники в школе. – Киев, 1996.
5. Жигалова, М.П. Внеклассная работа по русской литературе. В кн.: Русская литература XX века в старших классах. – Мн., 2003. – С. 201-214.
6. Жигалова, М.П. Пачыналі з гуртка // Народная асвета. – 1991, №3. – С. 5-11.
7. Жигалова, М.П. Использование материалов литературного краеведения в курсе русской литературы при изучении славянских писателей в белорусской школе. Методические рекомендации в помощь учителю. – Бр., 1994.
8. Жигалова, М.П. Школьный литературно-краеведческий музей-клуб А.С.Пушкина как одна из форм творческой деятельности школьников// Материалы Респ. научн. конф. «Пушкин и белорусская литература». – Бр., 1995.
9. Лейбсон, В.И. Методические рекомендации по литературно-творческому развитию школьников во внеклассной работе. – М., 1994
10. Маранцман, В.Г. Школьные факультативы как процесс общения учеников с искусством // Поиск новых путей. – М., 1990. – С. 106.
11. Мирецкая, Н.В. Сопряжение: Комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе. – М., 1989.
12. Тёмина, С.Ю. По пути развития школьника. – М., 1999. – 170с.
13. Тришин, В.А. Студийность в системе образования // Мир образования – образование в мире. – 2006, № 3. – С. 113-116.
14. Янко, М.Д. Литературное краеведение в школе. – М., 1976.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Подготовьте сценарий школьного вечера на литературную тему.
2. Подготовьте Интернет-игру и условия её проведения. Попробуйте спрогнозировать результаты.
3. Как Вы спланируете проведение Недели русской литературы в школе с полиэтнической аудиторией?
4. Посетите школьный литературный музей и составьте мультимедийную презентацию. Поделитесь своими впечатлениями.
5. Познакомьтесь с планом работы школьного литературного музея А.С.Пушкина. Как в нём отразился интерес школьников к исследовательской деятельности?

### *План работы литературного музея А.С.Пушкина на 2013 – 2014 уч. Год*

№ п/п	<i>Содержание работы</i>	<i>Дата</i>	<i>Ответственный</i>
	<i>Организация работы</i>		Зав. музеем
	<b>1.</b> Провести заседание совета музея.	Сентябрь	
	<b>2.</b> Организовать работу кружка «У лукоморья» для уч-ся 5 – 11 классов.	Сентябрь	Зав. музеем
	<b>3.</b> Создать для работы в музее следующие группы: А) поисковую; Б) культурно-массовую; В) учебно-методическую; Г) оформительскую.	Сентябрь Октябрь	Совет музея
	<b>4.</b> Один раз в полугодие заслушивать работу групп.	Январь Май	Совет музея
	<i>Поисковая работа Научно-исследовательская работа</i>		
	<b>1.</b> Собрать материалы по теме «Пушкин в творчестве поэтов и писателей Беларуси».	Февраль	Члены кружка «У Лукоморья»
	<b>2.</b> Организовать работу по сбору фольклора.	Сентябрь Март	Зав. музеем Поисковая группа
	<b>3.</b> Завести переписку с музеем-заповедником в Михайловском.	Декабрь	Оформительская группа
	<b>4.</b> Оформить выставку книг «Пушкин звучит на всех языках мира».	Февраль	

	<p style="text-align: center;"><i>Учебно-методическая работа</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготовить новые тексты тематических и обзорных экскурсий с учетом возрастных особенностей посетителей.</li> <li>2. Организовать экскурсионную группу (10 человек).</li> <li>3. Использовать материалы экспозиций музея на уроках русского языка и литературы, факультативов.</li> <li>4. Совместно с учителем белорусского языка и литературы провести защиту рефератов по теме «Пушкина считает не впервые земляком любая сторона».</li> <li>5. Научить вновь прибывших учащихся вести учет экспонатов.</li> </ol>	<p>Март Апрель</p> <p>Январь</p> <p>На протяж. года Март</p> <p>Сентябрь Октябрь</p>	<p>Совет музея Члены кружка</p> <p>Зав. музеем</p> <p>Учителя</p> <p>русского языка и литературы</p> <p>Витановекая С.В. Габрильчук Т.А. Зав. музеем</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Массовые мероприятия</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организовать выставку рисунков, поделок, газет, посвященных творчеству А.С. Пушкина.</li> <li>2. Раз в четверть проводить заседание кружка «У лукоморья».</li> <li>3. Совместно с учащимися другой школы провести игру «Что? Где? Когда?».</li> <li>4. Провести литературную гостиную, посвященную Дню памяти А.С. Пушкина.</li> <li>5. Викторина «Открой себе Пушкина».</li> <li>6. Вечер, посвященный А.С. Пушкину».</li> </ol>	<p>Январь</p> <p>в течение года</p> <p>Май Февраль</p> <p>Ноябрь Январь</p>	<p>Культурно-массовая группа</p> <p>Совет музея</p> <p>Члены кружка Бегеза А. Мыслик Л. Голенчук И. Мыслик Н. Совет музея</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Экскурсия и кружковая работа</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проводить еженедельно занятия кружка «У Лукоморья».</li> <li>2. Подготовить группу экскурсоводов.</li> <li>3. Расширить экскурсию «Семья» материалом о жене А.С. Пушкина Н.Н. Гончаровой.</li> <li>4. Дать экскурсии начальным классам</li> <li>5. Провести конкурс на лучшего экскурсовода музея.</li> <li>6. Подготовить с кружковцами инсценирование произведений А.С. Пушкина.</li> </ol>	<p>На протяж. года</p> <p>В течение года</p> <p>Сентябрь Январь</p> <p>Октябрь Декабрь</p> <p>Ноябрь- февраль</p>	<p>Зав. музеем</p> <p>Зав. музеем</p> <p>Зав. музеем</p> <p>Экскурсоводы Зав. музеем</p> <p>Зав. музеем</p>

## ПРОВЕРЬТЕ СЕБЯ

### ТЕСТЫ И ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

#### 1 ВАРИАНТ

**Задание 1.** Выберите аргументы, доказывающие, что методика преподавания литературы – педагогическая наука

- А. Имеет предмет исследования, который не изучается ни одной другой наукой
- Б. Есть общественная необходимость исследования данного предмета
- В. Использует специфические методы научного исследования
- Г. Использует эмоции и субъективные суждения

**Ответ к заданию 1:** А, Б, В

**Задание 2.** Кто из перечисленных методистов занимался вопросами критического анализа художественного произведения в единстве формы и содержания

- А. В.И.Водовозов
- Б. В.Я.Стоюнин
- В. В.П.Острогорский
- Г. В.П.Шереметьевский
- Д. Ц.П.Батталон
- Ж. П.И.Житецкий
- З. А.Д. Алфёров
- И. А.А. Потебня

**Ответ к заданию 2:** А, Б, Ж, З.

**Задание 3.** Какие требования сегодня предъявляются к содержанию урока русской литературы в школе и процессу учения? Заполните таблицу:

Требования к содержанию урока и процессу учения:

- 1.
- 2.



- 3.
- 4.

**Ответ к заданию 3: Требования к содержанию урока и процессу учения:**

1. Урок должен быть научным.
2. Урок должен быть воспитывающим
3. Урок должен стимулировать положительное отношение школьников к учению
4. Урок должен быть творческим.

**Задание 4. Распределите по группам приёмы изучения художественных произведений**

- A. Приёмы постижения авторской позиции в литературном произведении
- B. Приёмы активизации творчества читателя

Приёмы:

1. комментарий (исторический, бытовой, общекультурный или литературный);
2. сопоставление;
3. сопоставление произведения с его реальной основой;
4. сопоставление разных редакций, вариантов текста;
5. сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя;
6. наблюдение над стилем писателя;
7. выразительное чтение;
8. рассказывание;
9. логический последовательный пересказ;
10. выборочный рассказ о впечатлениях от произведения;
11. творческое рассказывание отдельных эпизодов (от имени автора, рассказчика, действующего лица и т.д.);
12. устное словесное рисование;
13. составление киносценария;
14. инсценирование и т.д.

**Ответ к заданию 4:**

**A 1-6.** комментарий (исторический, бытовой, общекультурный или литературный), сопоставление, сопоставление произведения с его реальной основой, сопоставление разных редакций, вариантов текста, сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя, наблюдение над стилем писателя и др.

**Б 7-14.** выразительное чтение, рассказывание, логический последовательный пересказ, выборочный рассказ о впечатлениях от произведения, творческое рассказывание отдельных эпизодов (от имени автора, рассказчика, действующего лица и т.д.), устное словесное рисование, составление киносценария, инсценирование и т.д.

**Задание 5.** Для какого рода литературы характерен приём «разматывание клубка»

- А. Для изучения драматических произведений
- Б. Для изучения лирических произведений
- В. Для изучения эпических произведений

**Ответ к заданию 5: А**

### **ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

1. Назовите этапы изучения художественного произведения. Расскажите о методических требованиях к одному из них (на примере изучения монографической темы «М.Булгаков» в 11 классе).
2. Обозначьте основные этапы работы над литературно-критической статьёй.

**Ответ на тестовые задания:**

1. Основные этапы изучения художественного произведения – это чтение, вступительное занятие, ориентировочное занятие, анализ, заключительное занятие. При изучении монографической темы «М.Булгаков» на этапе, например, ориентировочных занятий, важно выявить читательское восприятие, так как данный этап готовит школьников к анализу произведения. Это можно сделать в ходе беседы. Данный этап предполагает ещё и выявление жанра, сюжета, композиции произведения. Так, указывая на различные модификации романа М.Булгакова, следует отметить его принадлежность к сатирическому, историческому, философскому, любовно-лирическому и т.д. По каждому высказыванию следует привести аргументы, пересказывая фрагменты сюжета. После выяснения читательского впечатления, можно привести и суждения литературоведов о романе. Если возникнет необходимость – подискутировать о том, как был встречен роман, изменились ли мнения о романе у современного читателя.

2. Этапы работы: домашнее чтение статьи, сведения о критике и мотивах его обращения к данному произведению, беседа на выявление читательского восприятия, составление плана статьи, цитирование и анализ, составление тезисов, домашнее конспектирование.

## **ВАРИАНТ 2**

**Задание 1. Соотнесите название науки с её задачами**

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| А. Литературоведение      | 1. общие закономерности обучения           |
| Б. Дидактика<br>человека  | 2. закономерности психической деятельности |
| В. Психология             | 3. закономерности процесса обучения        |
| Г. Методика<br>литературы | 4. закономерности развития художественной  |

**Ответ к заданию 1: А 4, Б 1, В.2, Г.3.**

**Задание 2. Какие требования сегодня предъявляются к технике проведения урока русской литературы в школе? Заполните таблицу:**

Требования к технике проведения урока:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

**Ответ к заданию 2: Требования к технике проведения урока:**

1. Урок должен быть эмоциональным
2. Полный контакт с детьми и высокая их активность
3. Урок должен быть завершённым
4. Обеспечить доброжелательную атмосферу для творческого труда

5. Менять виды деятельности школьников.
6. Использовать оптимальное сочетание различных методов обучения
7. Учителю следует управлять учебным процессом

**Задание 3. Соотнесите название теории обучения литературе, опирающейся на направление деятельности личности, со способами её реализации**

- А. Теория поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский, П.Я.Гальперин, Л.Ф. Талызина)
- Б. Теория содержательного обобщения В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина
- В. Бихевиористские теории научения (Э. Торндайк, Д.Уотсон)
- Г. Гештальттеория усвоения (М.Вертхеймер, В. Келлер, К. Коффа)
- Д. Сеггестопедическая теория обучения

1. Обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящем к сверхзапоминанию.
2. Целостная организация объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение по одномоментному впечатлению.
3. Обучение по формуле: стимул – реакция – подкрепление, где стимул – это побудительная причина или ситуация; реакция – это само действие как реакция на стимул; подкрепление – сигнал о правильности выполнения.
4. Ведущая роль принадлежит теоретическому знанию, введение которого проходит четыре стадии: первая – знакомство с ситуацией и ориентирование в ней; вторая – овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения; третья – фиксация выявленных отношений в форме конспекта, схемы и т.д.; четвёртая – общий вывод.
5. В основе – идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека

**Ответ к заданию 3: А 5, Б 4, В 3, Г 2, Д 1.**

**Задание 4. Укажите пути анализа художественного произведения**

- А. «вслед за автором»
- Б нестандартный
- В классический
- Г композиционный
- Д смешанный

Ж «комбинированной структуры»  
З проблемный  
И пообразный

**Ответ к заданию 4: А, Г, Д, З, И**

**Задание 5. Соотнесите виды биографий с их характеристикой**

А. очерк жизни и творчества  
Б. сведения об авторе  
В. слово о художнике слова  
Г. жизненный и творческий путь  
Д. биография

1. Отдельные фрагменты биографии, помогающие постичь мировоззрение и понять художественное произведение, предназначенное для последующего анализа
2. «песня» в честь художника слова.
3. преобладают факты, раскрывающие его как разносторонне одарённую личность
4. наиболее значительные вехи жизни и творчества писателя
5. подробный и логически последовательный вид изложения материала, отражающий детали и подробности жизни и творчества писателя

**Ответ к заданию 5: А 3, Б 1, В 2, Г 4, Д 5**

### **ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

1. Обозначьте этапы филологического анализа лирического произведения. Расскажите об одном из них (произведение по выбору студента).
2. Назовите русскоязычных поэтов и писателей Беларуси, которые изучаются в школьных программах по русской литературе в 2011 году.

**Ответы на тестовые задания:**

1. Этапы филологического анализа лирического произведения:
  - впечатление от прочитанного произведения;
  - анализ дотекстовой фоновой информации, куда входит время написания стихотворения, мотивы обращения художника слова к данной теме;
  - анализ сильных позиций, которые помогают сформулировать тему и идею произведения;

- анализ характера лирического героя с учётом фоники, ритмики, лексики, морфологии и синтаксиса произведения;
- анализ подтекста и выход на широкие философские обобщения.

2. В 2011 году русскоязычные поэты и писатели изучаются в 9 и 11 классах. В 9 классе – Семион Полоцкий, Николай минский, В.Поликанина, Н.Чергинец, А.Аврутин, Э. Скобелев и др. В 11 классе – А.Андреев, Н.Голубева, А.Сульянов, А.Аврутин, Л.Турбина, В.Блаженный, Ю.Сапожков и др.

### **ВАРИАНТ 3**

#### **Задание 1. Соотнесите основные понятия и их значения**

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| А. Гипотеза             | 1. Научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, но само требующее проверки и доказательств. |
| Б. Предмет исследования | 2. То, что составляет содержание мысли, на что направлена мысль или какое-нибудь действие                             |
| В. Объект исследования  | 3. Явление, предмет, лицо, на которое направлено чья-либо деятельность, внимание                                      |
| Г. Метод исследования   | 4. Способ теоретического исследования или практического осуществления чего-либо                                       |

**Ответ к заданию 1: А 1, Б 2, В 3, Г 4.**

#### **Задание 2. Какие требования сегодня предъявляются к структуре урока русской литературы в школе? Заполните таблицу:**

Требования к структуре урока:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- 6.
- 7.

**Ответ к заданию 2: Требования к структуре урока:**

1. Правильно определить цели урока: обучающую, развивающую и воспитательную.
2. Весь материал урока «разбить» на законченные в смысловом отношении части. Для каждой части определить частную цель и продумать оптимальные средства её достижения
3. Определить тип урока, продумать и обосновать его структуру (все части урока должны быть взаимосвязаны)
4. Связать данный урок с предыдущим и последующим
5. Продумать систему повторения и закрепления
6. Обеспечить систематический и разнообразный контроль
7. Найти оптимальное место домашнему заданию

**Задание 3. Выберите из предложенных методов изучения литературы традиционные и современные:**

- А. Традиционные методы
- Б. Современные методы

1. Репродуктивный
2. Частично-поисковый или эвристический
3. Исследовательский
4. Метод творческого чтения
5. Метод художественной интерпретации
6. Метод литературного поиска
7. Критико-публицистический

**Ответ к заданию 3:**

- А – 1, 2, 3, 4.
- Б – 5, 6, 7

**Задание 4. Укажите типы анализа художественных произведений**

- А. филологический
- Б. выборочно-направленный

- В. психологический
- Г. сравнительно-типологический
- Д. пообразный
- Ж. культуроведческий
- З. интертекстуальный

**Ответ к заданию 4: А, В, Г, Ж, З**

**Задание 5. Укажите последовательность этапов формирования теоретико-литературных понятий, на которые указывает Г.И.Беленький**

- А. применение к новому материалу;
- Б. уточнение понятия;
- В. целенаправленное абстрагирование признаков, завершающееся определением понятия;
- Г. включение его в систему понятий;
- Д. первоначальные стихийные представления.

**Ответ: Д, В, Б, А**

### **ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

1. Назовите методические шаги, которые Вы предпримете при проведении культуроведческого анализа (фрагмент произведения малой эпической формы – по выбору студента).
2. Какова структура сочинения-рассуждения.

**Ответы на тестовые задания:**

1. Методические шаги:
  - выяснить, что такое культуроведческие детали в художественном произведении;
  - перечитать фрагмент и найти культуроведческие элементы;
  - выписать и проанализировать языковые средства, характеризующие быт, традиции, нравы, характеры, элементы одежды, культуры жилища и т.д.;
  - как эти детали характеризуют героев, их характеры, нравы, поведение, принадлежность к этнической культуре;
  - включите культуроведческий материал в целостный анализ художественного произведения и покажите, как он помогает понять идею произведения.



2. Структура сочинения-рассуждения: тезис – аргументы – вывод.

#### **ВАРИАНТ 4**

**Задание 1. Кто из перечисленных методистов занимался вопросами «воспитательного чтения»**

- А В.И.Водовозов
- Б В.Я.Стоюнин
- В. В.П.Острогорский
- Г. В.П.Шереметьевский
- Д. Ц.П.Балгалон
- Ж. П.И.Жигецкий
- З. А.Д. Алфёров
- И. А.А. Потебня

**Ответ к заданию 1: Г, Д.**

**Задание 2. Соотнесите методы обучения с их приёмами**

- А. Метод творческого чтения
- Б. Эвристический метод
- В. Исследовательский метод
- Г. Репродуктивный метод

1. Методические приёмы: доклад, рецензия, эссе, исследовательский проект, исследовательское задание, самостоятельный анализ эпизода, части изучаемого произведения, сопоставление литературного произведения с экранизацией и т.д.
2. Методические приёмы: аналитическая беседа, письменный ответ на вопрос, ответ на проблемный вопрос, организация и проведение диспута и т.д.
3. Методические приёмы: лекция ли слово учителя, работа с учебником, учебным пособием, научно-популярной и эпистолярной литературой, критическими статьями и т.д.
4. Методические приёмы: выразительное чтение, чтение учителя, чтение мастера художественного слова, обучение учащихся выразительному чтению, беседа и др.

**Ответ к заданию 2: А 4, Б 2, В 1, Г 3,**

**Задание 3. Какие требования сегодня предъявляются к подготовке и организации урока русской литературы в школе? Заполните таблицу:**

Требования к подготовке и организации урока:

- 1.
- 2.
- 3.

**Ответ к заданию 3: Требования к подготовке и организации урока:**

1. Начинать подготовку к уроку следует с планирования системы уроков по теме
2. Обеспечить разнообразие типов уроков
3. Создать условия для самостоятельной творческой работы учащихся под руководством учителя

**Задание 4. Соотнесите виды и формы внеклассной работы по литературе**

- А. Виды внеклассной работы
- Б. Формы внеклассной работы

1. Клубная работа
2. Постоянные
3. Вечера, Недели, выставки, и т.д.
4. Эпизодические
5. Краеведческая работы
6. Музейная работа
7. Циклические
8. Периодические

**Ответ к заданию 4: А 2, 4, 7, 8; Б 1, 3, 5, 6**

**Задание 5. Расположите этапы изучения художественных произведений в их логической последовательности**

- А. Ориентировочное занятие
- Б. Чтение произведения
- В. Вступительное занятие
- Г. Заключительное занятие
- Д. Анализ художественного произведения

**Ответ к заданию 5: Б, В, А, Д, Г.**

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Назовите приёмы психологического анализа художественного произведения.
2. Расскажите о методике составления киносценария.

**Ответы к тестовым заданиям:**

1. Приёмы психологического анализа – это: партитура переживаний героя, психологическое следственное досье, словарь описаний голосов, жестов, мимики, взглядов, психологический комментарий и др.
2. Для составления киносценария определяется обычно глава или эпизод произведения. Сначала необходимо перечитать текст, осмыслить его. Затем разбить на смысловые «блоки», а их - на кадры. Рассказать об организации кадра. Обозначить передний, общий, задний план кадра. Рассказать о том, что, как, почему и где будет изображено в кадре. Назвать кадр (цитата из текста). Показать смену планов в кадрах. Выстроить кадры в соответствии с логикой изложения и концепцией кадроплана. Продумать звук, фон, оформление и музыкальное сопровождение для каждого кадра. Затем приступить к выполнению работы. Выполнив её, подготовиться к «защите».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Автор надеется, что учебное пособие «Дидактическая филология в мультикультурном пространстве», раскрывающее основные разделы курса методики преподавания русской литературы, будет успешно использовано в практике университетского образования.

Несмотря на то, что жанр нашего пособия в номенклатуре учебной литературы всё-таки стандартен, тем не менее, мы попытались подойти творчески как к структуре пособия, так и к его содержанию.

В книге даны не только примеры классических лекций, включающих дефиниции, план, содержание и литературу, но и разноуровневый дидактический материал, необходимый для осмысления новых тем, самостоятельной подготовки к практическим занятиям и для систематического самообразования студентов.

В учебном пособии мы опирались в первую очередь на теоретические основы традиционной методики преподавания русской литературы в мультикультурном пространстве, на фрагменты современных литературоведческих исследований. Вместе с тем, в пособии широко использованы и материалы авторских монографий, учебных и методических пособий, статей, написанных в разное время и апробированных на практике в вузах Беларуси, Германии, Ирана, Польши, России, Таджикистана, а также на международных научных симпозиумах.

Все разделы пособия мы попытались объединить одной мыслью о том, что изучение литературы – это постижение того опыта, который показывает, как человеческое сознание образно структурирует действительность на оси реального времени автора и читателя, даже если оба они разведены этим временем. И потому в пособии читатель найдёт как анализ произведений античной, классической, так и русскоязычной литературы XX – начала XXI вв. ближнего зарубежья.

Нам хотелось показать на конкретных примерах и способы реализации учителем-словесником современных концепций филологического образования.

Особое значение придавалось идее фундаментальных знаний, преодолению разрыва между современными и традиционными методологиями, функционирующими в поликультурном образовательном пространстве, способам усвоения знаний и развития творческих способностей студентов, воспитательному потенциалу литературы.

Предлагаемое нами пособие освещает и некоторые пути решения таких актуальных проблем, как: интерпретация и анализ литературного произведения

как межкультурного универсума; методы и приёмы включения в урок элементов колористического, психологического, культуроведческого анализа; анализ поэтики художественного произведения в соответствии с идеями герменевтики и учётом уровня литературного образования; содержание, методы и технологии проведения факультативных занятий; организация внеклассной работы; вопросы диалога культур и цивилизаций в процессе изучения русской литературы в мультикультурном образовательном пространстве, интеграция знаний по гуманитарным дисциплинам, специфика включения лингвокультурологического материала в процесс изучения литературы.

Хочется верить, что содержание книги будет способствовать формированию у будущих учителей гуманистических представлений об окружающем мире, ориентировать их на воспитание у школьников креативного мышления.

Вместе с тем учебное пособие позволит подготовить студентов-филологов к проведению в жизнь государственных требований, стандартов современного школьного литературного образования, к пониманию литературы как феномена, занимающего особое место в жизни, как отдельного человека, так и общества в целом.

Люблю книги  
ljubljuknigi.ru



yes  
**i want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн - в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов!

Мы используем экологически безопасную технологию "Печать-на-Заказ".

Покупайте Ваши книги на  
**[www.ljubljuknigi.ru](http://www.ljubljuknigi.ru)**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Heinrich-Bocking-Str. 6-8  
D - 66121 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscriptum.de  
www.omniscriptum.de

OmniScriptum