

**Конспекты по дисциплине «Методика преподавания русской литературы»
Для 3-я РФ (050205)**

МОДУЛЬ 1. Методика преподавания литературы как наука

Лекция 1. Содержание и структура курса методики преподавания литературы

Курс методики преподавания литературы призван помочь развитию творческих начал личности словесника, сформировать у будущих учителей представление о литературном развитии школьников, об исторической смене методов и приемов преподавания литературы, о наиболее характерных видах профессиональной деятельности учителя. Особое значение имеет при этом формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, подготовка студента к самостоятельному творческому поиску.

Курс методики преподавания литературы предусматривает самообразование студентов в процессе овладения специальностью. Будущему учителю важно не только осознать специфику преподавания литературы в современной школе, но и приобрести определенную перспективу, представление о возможных путях собственной творческой работы в школах того или иного профиля, о принципах создания авторских программ и учебных пособий. Ближайшие перспективы развития методики преподавания литературы: гуманизация учебно-воспитательного процесса, дифференциация обучения, интеграция предметов и конкретных методик, приближение уровня преподавания к уровню развития современной науки и культуры, создание новых технологий уроков, вариативных программ, интенсификация методов преподавания литературы, поиск новых форм обучения. Совершенствование преподавания литературы в школе предполагает отход от излишней идеологизации, усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника, определение системных связей школьного курса литературы на разных этапах литературного образования, воспитание самосознания и самостоятельности, развитие читательского восприятия и интереса к чтению и изучению литературы, развитие воображения и чувства прекрасного, формирование творческого, индивидуального, а не единообразного подхода к литературе.

В подготовке к педагогическому творчеству учителю-словеснику важно учитывать разнообразие межпредметные связи методики преподавания литературы. Речь идет прежде всего о предметах общегуманитарного, психолого-педагогического, литературоведческого и лингвистического циклов.

В.В.Голубков писал о необходимости создания научной методики на основе исследования развития учащихся. Не менее важно дать психологическое обоснование школьного анализа художественного произведения, сохранив «читательские права» школьника. В одной из своих последних теоретических статей Голубков призывает учителя попробовать посмотреть на педагогический процесс не с «капитанского мостика», не от стола учителя, а от парты, т.е. постараться понять, как протекает у ученика восприятие того, что предлагает ему учитель».

М.А.Рыбникова постоянно опиралась на данные дидактических исследований. Говоря об основах методики, она обозначает четыре основных дидактических правила: обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся; учащиеся должны ясно понимать поставленную перед ними задачу; искусство методиста – показать сложное в простом, новое в знакомом; важно соединить дедукцию с индукцией. Особое внимание в методической системе Рыбниковой уделено влиянию живого слова на слушателя, читателя. Она убеждена, что выразительное чтение ученика «заключает процесс разбора». «Мы не отрицаем наглядности зрительной, - пишет Рыбникова, - но самой природой звучащего слова определен основной метод про-никновения слова в сознание – метод его выразительного произнесения».

Из различных концепций современного литературоведения особенно близко методике то, что Д.С.Лихачев назвал «конкретным литературоведением»: «Конкретное литературоведение» совершенно не стремится вытеснить какие-либо другие подходы к литературе. Оно имеет свою область, и эта область очень важна. Конкретное

литературоведение занято главным образом той пограничной зоной между реальностью и литературой, о которой я только что говорил. Оно дает частные объяснения частным же явлениям литературы, приучает к медленному чтению, к углубленному пониманию произведений в реальной обстановке и к реальному пониманию стиля – не только его особенностей у того или иного писателя, но и к пониманию причин появления этих особенностей. Оно стремится к доказательности своих выводов, а не к конструированию гипотез или генерированию идей, столь иногда распространенных в нашей науке» (Лихачев Д.С., Литература – реальность – литература. - М., 1981. - С. 7-8).

Знание исследований психологов может стать важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов. Особое место следует при этом отвести работам С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, А.Н.Леонтьева, В.В.Давыдова. Многоаспектно исследована в психологической науке проблема восприятия, о чем пойдет речь в специальных разделах учебника. Все чаще учитель-словесник прислушивается к словам психологов о теории установки, о формировании личности ученика, об искусстве общения.

Литература занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоций, речи, творческих начал. Преподавание литературы, выбор произведений для школьных программ, школьные учебники по литературе постоянно находятся в зоне внимания, в зоне критики. Безусловно, следует привести в соответствие с динамикой культурного развития и содержание, и структуру школьных программ и учебников по литературе, и методы преподавания литературы, не отказываясь при этом от лучших традиций отечественной методики.

МОДУЛЬ 2 Методы и приемы изучения литературы в школе

Лекция 2. Методы изучения литературы в школе

В современной науке метод определяется как средство познания, способ воспроизведения в мышлении изучаемого предмета, способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Методы каждой науки специфичны и зависят от ее содержания и целей. Методика преподавания литературы настойчиво ищет присущие именно ей методы изучения литературы в школе. Подчиненность методики литературоведению и педагогике в известной мере тормозит этот процесс. В современной методической науке существует несколько подходов к решению проблемы методов. В.В. Голубков выделял методы изучения литературы по источнику знаний: лекция учителя, беседа, самостоятельная работа учеников. Н.И. Кудряшев, следуя новой классификации методов обучения, представленной в работах М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера, определяет метод как вид деятельности учащихся: творческое чтение, репродуктивный, эвристический, исследовательский. В.А. Никольский выделяет методы и приемы эмоционально-образного постижения художественного текста и методы и приемы истолкования литературных произведений.

Сегодня представляется необходимым отчетливее выделить методы изучения литературы в школе, проявляющие специфику предмета и определяющие характер общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и, отраженной в его самосознании. Эти методы могут быть определены как чтение литературного произведения, анализ художественного текста, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники, литературно-критические статьи и научные исследования, биографии писателей, теоретико- и историко-литературные категории и т.д.), претворение литературных произведений в других видах искусства (музыка, живопись, театр, кино), наконец, литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников. Мы далеки от мысли делить методы на простейшие и сложные, доступные младшим и старшим школьникам. Но определенная иерархия видов деятельности и усложнения общения с художественным произведением в порядке перечисления методов намечена. Правда, ученику V класса может оказаться по силам литературное творчество и неисполнимым комментирование текста. Возраст не ограничивает сложности операций общения с художественным произведением, но существенно влияет на объем содержания общения.

Школа может быть для ребенка счастьем, окном в широкий мир природы и общества, в глубины собственной души и может стать бедой, унынием, принудительным существованием. И этот климат заинтересованности или равнодушия зависит во многом от того, как строится урок, оказывается ли он необходимым и значительным действием для ученика, происходит ли на уроке общение учителя с классом, учеников между собой. Советские психологи настойчиво обращают внимание на то, что общение не просто обмен информацией, что процесс общения предполагает взаимодействие его участников (Ломов Б.Ф., Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975).

Личностный характер общения предполагает исполнение ряда условий, без которых общение не состоится. Первое из этих условий - спонтанность восприятия, одновременность, совместность реакций собеседников. Этого не просто добиться на уроке, как не просто актерам на сцене не отключаться, не выходить из роли, когда партнер произносит монолог.

Второе условие общения – информативность. Собеседники должны обладать разным объемом и характером информации, чтобы могло состояться взаимообогащение участников диалога.

Третьим условием общения оказывается «фасцинация», т.е. очарование партнера (Войскунский А. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. - М., 1982).

Обоюдная заинтересованность друг в друге и в предмете разговора приводит к тому, что адресат готов получить сообщение повторно. Ведь слушаем же мы вполне знакомое музыкальное произведение, находя в нем все новые и новые чувства, смыслы и тем самым усиливая эстетическое наслаждение.

На уроке литературы педагогическая ситуация осложняется тем, что мы должны организовать не только общение учителя и учеников, общение школьников внутри классного коллектива, но наладить контакт с литературным произведением, писателем. Общение с искусством предполагает способность перенесения себя в другого человека, в незнакомые жизненные ситуации, т.е. преобразования себя, возвышения себя, выходы за пределы себя. Общение с искусством подобно весеннему половодью, когда река становится шире своего русла. Оно требует бескорыстия, умения «забыть себя», быть занятым не только собой. Восприятие искусства, таким образом, кроме сложности самой эстетической деятельности, обеспечивается определенными эстетическими предпосылками, благородной духовной организацией человека. При этом жесткость этических правил личности, заданность нравственных и эстетических критериев мешает общению с искусством и грядущее приводит читателя к глухоте. Каждый писатель, каждая новая художественная система, построенная на своеобразном мировосприятии, требует сдвигов в развитии читателя.

Лекция 3. Приемы анализа литературного произведения в школе

В основе школьного анализа всегда лежит литературоведческая концепция. Однако движение к ней, способ ее постижения, уровень мысли в школьном анализе во многом иной, чем в научном исследовании. При трансформации литературоведческого анализа в школьный нельзя переводить произведение в чуждый авторской мысли план. Неизбежна неполнота школьного анализа в сравнении с литературоведческим. Но открытия школьного изучения произведения обязательно должны продвигать ученика в направлении к авторской тенденции. Методика должна учитывать достижения литературоведения не на уровне только комментария, а на уровне концепции художественного произведения. Литературоведческий анализ определяет во многом содержание школьного разбора, становясь для учеников основой научного мировоззрения. Вместе с тем цель школьного анализа не может быть сведена к адаптации научного анализа, к приспособлению его к уровню детского восприятия. Школьный анализ отличается от литературоведческого по задачам, объему и методам изучения словесного искусства. Задача школьного анализа не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа - создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением.

Читательское восприятие оказывается в школьном разборе столь же важной составной частью, как и литературный текст. Другие соотношения, рассматриваемые литературоведческим анализом, в школьном начинают играть роль средств, подчиненных общей задаче: возвысить читательское впечатление до постижения объективного смысла произведения.

Если учитель прямо переносит вопросы, вызывающие в науке разные толкования, в класс, не ориентируясь на возможности учеников, забывая о доступном объеме материала анализа, эффект получается обратный желаемому.

Когда в IX классе перед учениками возникает дилемма, дискутируемая в науке: «Кто Радищев: революционер или просветитель?», дети оказываются беспомощны. Вопрос предлагает непосильную задачу и гасит интерес к чтению. В самом деле, для того чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо представлять себе в полном объеме творчество и деятельность Радищева, знать наследие просветителей и «принципы 89 года», составляющие основу Великой французской революции. Ученики не в силах еще овладеть всем этим сложным материалом.

Различие в объеме материала ведет к разной последовательности литературоведческого и школьного анализа. Литературовед вряд ли может построить исследование, минуя творческую историю произведения, оценку его в критике, сопоставление с близкими по теме и жанру произведениями предшественников и последователей писателя. Исследуя произведение во всех аспектах (стилистический, ритмический, композиционный, идейный и т.д.), литературовед стремится строго учитывать все элементы художественного целого. Целостность анализа в литературоведении обычно понимается как вовлечение в анализ всех пластов произведения. При этом, разумеется, литературовед опирается на то, что сделано уже в науке, и стремится не к равномерной распределенности внимания по всем пластам, а к выявлению еще неточно или недостаточно детально изученных элементов. Школьный анализ по сравнению с литературоведческим более избирателен по материалу, вовлеченному в разбор. Далеко не всегда возможно и необходимо в школьном изучении использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Школьный анализ часто опирается на «рельефы», самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Однако отбор важнейших проблем и доступных для учеников ракурсов рассмотрения произведения не должен приводить к искажению его смысла. Сила общего впечатления, охват произведения в целом, хотя бы на уровне эмоционального освоения, остаются непререкаемыми условиями школьного анализа. В этом смысле целостность оказывается обязательным качеством школьного изучения произведений искусства.

Выбор основного мотива анализа не должен отменять внимания к другим сферам произведения. Когда в VII классе мы изучаем повесть Гоголя «Тарас Бульба», естественно сосредоточить внимание учеников на важнейшей для писателя мысли: человек и родина. Однако мы не реализуем глубоко и сколько-нибудь точно этой мысли, если не рассмотрим отношений Андрея с дочерью польского воеводы. Избирательность в школьном анализе не должна приводить к искаженности состава произведения.

Методика преподавания литературы, используя в школьном анализе приемы постижения авторской позиции, опирается на достижения литературоведения, но, естественно, трансформирует способы научного истолкования художественных текстов. Функции приемов не однозначны, а диалектически сложны. Многие приемы анализа усиливают эмоциональную реакцию школьника. Так, сравнение разных редакций рассказа Чехова «Голстый и тонкий» заставляют учеников непосредственно почувствовать, эмоционально ощутить нарастающую силу иронии писателя над рабством. Однако основное, главное назначение приемов анализа – понятийное освоение текста, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического ее начал.

МОДУЛЬ 3. Этапы изучения и пути анализа литературного произведения в школе

Лекция 4. Этапы изучения литературного произведения в школе

Общение ученика с художественным произведением – сложный и противоречивый процесс, требующий от учителя сознательных усилий для активизации его протекания. Еще Н.М. Соколов в книге «Изучение литературных произведений в школе» писал о необходимости вступительных занятий, предваряющих и подготавливающих чтение, о разборе произведения, помогающем ученику проникнуть в авторский смысл, и о заключительных занятиях, подводящих итоги изучения.

Рассмотрим эти этапы с точки зрения их функций в процессе общения ученика с текстом.

ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Встреча с художественными произведениями должна быть подготовлена, иначе она останется не замеченной учеником. Наше сознание фиксирует лишь вещи, значительные для тех вопросов, которыми мы одушевлены. Согласно учению грузинского психолога Д.Н. Узнадзе, характер наших действий зависит от установки, понимаемой им как основная реакция субъекта на воздействия ситуации, как склонность или непердрасположенность к восприятию тех или иных явлений. Элементарную роль установки выясняет такой психологический опыт. Испытуемым на экране показывают мяч и предлагают нажать кнопку, когда появится другой предмет. После многократной демонстрации мяча никто из испытуемых не нажимает кнопки при появлении кольца с тем же диаметром. Почему люди не заметили перемены на экране? Установка на восприятие мяча была создана. И если установка оказывает столь решительное воздействие на элементарные процессы, то при восприятии искусства ее роль многократно возрастает.

На заре нашей кинематографии, в 20-е гг., режиссер Л. Кулешов проделал такой эксперимент. Кадр с портретом мужчины он в одном случае предварил показом на экране стола, где дымилась тарелка супа, в другом – смонтировал с кадром, где девочка весело прыгала, держа в руках скакалку. И зрители, смотря на одно и то же лицо героя, сказали в одном случае, что он голоден, в другом – что он радостен.

Создание установки на чтение литературного произведения в школе должно вызвать не только интерес к книге, но и определенную направленность восприятия. Вступительные занятия призваны очертить круг ассоциаций, важных для восприятия произведения, вовлечь его в проблемы, создать русло, по которому будет двигаться читатель.

Одним из возможных способов такой подготовки к чтению, оказывается оживление личных впечатлений, связанных с темой произведения, которое предстоит читать.

М.А. Рыбникова не раз советовала учителю «чтение предварить живыми впечатлениями». Действительно, такой прием создает личностную основу читательского восприятия, включает в чтение эмоциональный опыт ученика. Беседа, предваряющая чтение, собирающая жизненные впечатления учеников, должна, как писал Н.М. Соколов, «вызывать у детей настроение, подходящее к содержанию произведения».

Оживление личных впечатлений может предварять чтение и искусно вплестаться в него, так как для глубокого осмысления произведения необходимо, как пишет Н.И. Кудряшев, «найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образами поэта». Так, перед чтением «Паруса» Лермонтова в классе мы завяжем разговор о том, кто из учеников видел море и какие чувства рождались на его берегу. А перед чтением «Зимнего утра» Пушкина затеем разговор о любимых временах года, о том, чем радуется и печалит зима. На фоне этого разговора появляется голос поэта как но-вое мироощущение и смысл.

Так, перед изучением «Анчара» Пушкина проводим в классе такую беседу. В эпоху НТР человечество достигло невиданного всевластия в своих действиях. XX век, высвободивший энергию атома и протянувший руку в космос, вмешивается в строение ген, прогуливается по Северному полюсу и Антарктиде, добывает нефть со дна морей и рушит

горы. Казалось бы, человек победил природу и продиктовал ей свои желания. Но сегодня мы начинаем понимать, что это насилие над природой оборачивается медленным, но неотвратимым возмездием. Воды рек и озер отравлены химическими стоками, воздух городов становится опасным для легких, вырубленные леса не защищают от ветров. И мы начинаем понимать, что наша власть над природой – пиррова победа, что мы нарушили законы природной гармонии. Один из учеников возражает: «Но ведь и в природе есть зло. Волки, воспетые в романе «Плаха» Чингизом Айтматовым, все-таки хищники. Даже от крыс не жди жалости». Другой ученик спорит с ним: «В природе нет бесцельного зла, все свершается для чего-то, каждая травинка кому-то нужна. Опасное для одних существ, спасительно для других. Мы знаем, что мухомор – ядовитый гриб, но лоси им лечатся. Змея не ужалит, пока не наступишь на нее». И как новый и более глубокий взгляд на проблему читается далее стихотворение Пушкина.

В качестве прелюдии, создающей установку на чтение, на уроке литературы может выступать музыка, изобразительное искусство, фильм. При этом важно, чтобы, настраиваясь на волну чтения с помощью других искусств, ученики не слили текст с увертюрой, а ощутили его своеобразие на фоне близких мотивов. Так, на уроке перед чтением «Зимнего утра» Пушкина мы слушаем зимние пьесы Вивальди и Чайковского, обращая внимание на их несходство, затем рассматриваем полотна русских пейзажистов.

Зима – странное время года. Наверное, никто из нас не относится к ней однозначно. В ней есть чистота снега и неоглядный простор опустевшей земли, «сиянье розовых снегов» и «холодная краса», как писал Пушкин в романе «Евгений Онегин». Зима сурова. Резкий мороз, неистовое кружение злых метелей. Но есть в ней и другое: глубокий покой, когда жизнь, кажется, замерла, праздничный блеск, когда все искрится при ярком до боли в глазах свете солнца.

Русские художники знали это разнообразие зимы, и каждый любил в ней нечто свое, близкое ему как человеку.

Посмотрите на картину Шишкина «На севере диком...». Эта сосна, гордо стоящая над пропастью, полна несгибаемой силы. Мрачное упорство и торжественная сила, суровая красота – любимые Шишкиным стороны зимы. Резкие контрасты цвета не нарушают цельности колорита этой картины. Серебристо-белые, синеватые тона господствуют в ней.

А теперь посмотрите на картину В.И.Сурикова «Взятие снежного городка». Сколько здесь веселья, удали, лихого задора, связанного с зимними праздниками! Как стремительно летит всадник сквозь хрупкие преграды снежных стен! Сама яркость картины, в которой голубоватый снег соседствует с красными, желтыми, коричневыми тонами одежды людей, празднична.

Художник Похитонов («Зима») любит в зиме нежную дымку снегопада, запорошенные снегом зеленые ели. Уютна и ласкова в его картине зима. У Бялиницкого-Бирули («В конце зимы») зима беззвучна, безлюдна, печальна. Грустным одиночеством веет от этих редких голых деревьев, от церквушки и изб, затёрянных в ровной глади снегов, сливающихся с тусклым небом.

Так по-разному, несходно видели и чувствовали зиму русские художники.

А как к ней относился Пушкин? Вслушиваемся в его стихотворение «Зимнее утро» и подумаем, каким настроением оно наполнено, как меняются чувства поэта и картины зимы в стихотворении.

Средством создания установки на чтение произведения могут выступать и рассказ об истории его создания, и эпизоды биографии писателя, вовлекающие школьников в круг его мыслей. При этом полезно использовать такую форму работы, как заочная экскурсия. Учебные фильмы по биографии писателя не могут заменить ее. Полезность этой формы урока объясняется тем, что заочная экскурсия вызывает большой интерес учеников, содействует развитию их творческого воображения, непринужденно знакомит со сложными вопросами.

Лекция 5. Пути анализа литературного произведения в школе времени.

Средством создания установки на чтение эпического и драматического произведений могут служить и фрагменты текста, представленные в классе учителем, телефильмом и вызывающие у учеников острый интерес. М.А.Рыбникова начинала изучение «Евгения Онегина» с чтения сцены дуэли. Многие сегодня вызывают интерес к «Отцам и детям» Тургенева, начиная читать 10-ю главу романа, где спор «нигилистов» и «консерваторов» оказывается проблемой, вполне злободневной для современных школьников.

Иногда учитель во вступительном слове перед чтением большого произведения дает как бы путеводитель по нему, вычлняя основные сюжетные линии, знакомя в самом общем виде с судьбами героев, подчеркивая цепь событий. Полезность такого ориентирующего читателя пролога отмечала ленинградский учитель и методист А.С.Дегожская.

Мы уже говорили, что чтение современных произведений «Расплата» Гендрякова перед «Преступлением и наказанием» Достоевского) способно создавать установку на восприятие классики.

В любом случае встреча юных читателей с текстом должна быть подготовлена и протекает плодотворно только при наличии установки на чтение.

РАЗБОР ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Второй этап изучения литературного текста начинается после чтения и открывается выявлением читательских впечатлений школьников. Выше уже шла речь о том, что в читательском. Восприятию важно определить и эмоции, и работу воображения ученика, и осмысление им содержания текста, и эстетическую реакцию на форму литературного произведения. Разноголосье читательских мнений о тексте обычно создает в классе проблемную ситуацию, которая при умелых действиях учителя может стать «установкой» на разбор произведения.

Проблемное обучение представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик с помощью и под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни.

Создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме. В последнее время высказывалось мнение, что любой вопрос, побуждающий к работе мысли, ведущий к самостоятельным усилиям учеников, можно назвать проблемным. Это не так. Когда мы, скажем, спрашиваем школьников, почему сквозными образами поэмы Блока «Двенадцать» оказываются ветер и снег, мы требуем от них умственных усилий, но еще не создаем проблемную ситуацию. Другое дело, если вопрос обнаруживает многосторонние возможности его решения, намечает многие варианты ответов («Почему в конце поэмы появляется образ Христа?»).

Проблемный вопрос не обязательно требует альтернативной формы, которая часто оказывается естественным способом выражения противоречия («Спасает или губит Раскольникова Порфирий Петрович?»). Вопрос, заданный не в категорической форме «или-или», создает тоже возможность неоднозначных ответов, ведет к поиску и необходимости развернутого доказательства решения.

Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные его решения, сопоставить разные варианты ответов.

В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности. Однако он предполагает неоднозначные ответы. Одни ученики, вопреки мысли Гоголя, считают, что рассказы Хлестакова о Петербурге ввели чиновников в заблуждение. И, для того, чтобы снять эту версию, уведящую читателя от замысла Гоголя-художника, учитель расскажет о комедии Квитко-Основьяненко «Приезжий из столицы», где герой-авантюрист намеренно выдает себя за высокое лицо. Гоголевский Хлестаков почти не повинен в обмане и не сознает, что обманывает. В классе в ответ на вопрос раздаются и другие голоса: причину обмана ученики видят в страхе чиновников, боязни возмездия за «злоупотребления».

Изучая первое действие пьесы М.Горького «На дне», мы можем спросить, почему обитатели ночлежки дразнят друг друга и в чем сказались их раздражение. Этот вопрос

потребуется от учеников внимания к художественным деталям, к психологической мотивировке реплик и поступков героев. Они заметят ядовитую реплику Бубнова, обращенную к Сатину («Хрюкаешь...»), подумают, почему Клещ твердит Квашне: «Врешь!..», поймут, зачем Барон отнимает книгу у Насти. И в этом раздражении откроется недовольство «скептиков» не столько жизнью, сколько неуспокоившимися людьми, еще мечтающими, еще ждущими чего-то, еще на что-то надеющимися.

В художественном произведении все взаимосвязано, и потому многие вопросы, поставленные в анализе, обладают качеством собирательности по отношению к литературному тексту.

Однако проблемным вопросом мы называем такой, в котором более откровенно выражена перспективность, возможность выхода к другим более крупным вопросам, соединения с ними. И потому для анализа первого действия пьесы Горького мы изберем проблемный вопрос такого типа: «Кто перед нами: люди или «обломки»?» Если согласиться с тем, что проблемный вопрос имеет особые свойства, то нельзя любое задание, требующее от ученика умственных усилий, считать проблемным. В этом случае мы отчетливо видим, что реально в учебном процессе сосуществуют элементы проблемного обучения и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний.

В условиях проблемной ситуации отчетливо обнаруживаются позиции учеников. Задача учителя здесь сводится к тому, что он помогает выявить разнообразным точкам зрения, выразительно сформулировать их. Необходимая для преподавателя в условиях проблемной ситуации объективность состоит в том, чтобы равно внимательно выслушивать аргументы учеников, несогласных друг с другом. Следует сказать, что течение проблемной ситуации нарушается, если в классе сразу выявляются все аргументы в пользу одной из точек зрения. Pro и contra должны чередоваться, ибо это побуждает тщательно обосновывать позицию, более глубоко разрешать проблемную ситуацию. Монолитное изложение аргументов в пользу одной из точек зрения как бы отменяет право других на существование, уменьшает остроту проблемной ситуации, гасит интерес.

Таким образом, проблемное обучение требует от педагога сложного мастерства, необходимого и для верной постановки проблемного вопроса, и для убедительного разрешения. В условиях проблемной ситуации связи между учеником и учителем становятся непосредственнее, активнее.

Проблемная ситуация для учеников неизбежно перерастает в проблемную ситуацию для педагога, который должен учесть и специфику художественного произведения, и читательское восприятие учеников. Возможные противоречия между мнением читателя и позицией писателя – это тоже своего рода проблемная ситуация, которую педагог разрешит на уроке.

Затруднение, создавшее проблемную ситуацию, необязательно разрешается в диспуте. Проблемная ситуация может быть также разрешена и в лекции учителя, в его размышлении над проблемным вопросом, уже заинтересовавшим учеников.

Учитель порой выступает не в роли ведущего беседу, а в роли организатора самостоятельных поисков школьников. Однако этим же задачи его не ограничиваются. Педагог стремится продолжить проблемную ситуацию и поэтому ставит класс перед новыми трудностями.

Проблемная ситуация на уроках литературы приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства.

■ Многозначность художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста и способствует возникновению проблемных ситуаций на уроке литературы.

■ Выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса на материале искусства далеко не всегда может быть доведен до категорического разрешения.

Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополнительности, когда одна позиция дополняется другими.

Проблемная ситуация, возникающая при выявлении читательских мнений в начале разбора произведения, служит его «завязкой» и оправданием анализа в глазах учеников. Разбор нельзя начинать до тех пор, пока у учеников не возникли вопросы к тексту, настойчиво требующие решения.

Однако последовательность разрешения этих вопросов, сам ход разбора может быть различен в зависимости от характера произведения и уровня литературного развития школьников.

Школьный анализ избирателен по материалу, вовлеченному в разбор. Далекое не всегда возможно использовать черновые варианты, полностью характеризовать ритмическую структуру, рассматривать каждое звено произведения. Учитель часто опирается на «рельефы», самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Однако отбор важнейших проблем и доступных для учеников ракурсов рассмотрения произведения не должен приводить к искажению его смысла. Сила общего впечатления, охват произведения в целом, хотя бы на уровне эмоционального освоения, остаются неизменным условием школьного анализа. В этом смысле целостность оказывается обязательным качеством школьного изучения произведений искусства.

Выбор основного мотива анализа не должен отменять внимания к другим сферам произведения.

Построение школьного анализа опирается на сложившиеся в методической науке и школьной практике пути изучения литературного произведения.

Путь изучения – это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Обычно выделяют три пути разбора: «вслед за автором» (или, как его условно называют, целостный), «по образам» и проблемнотематический. Каждый из них обладает особыми свойствами, влияющими на отношение учеников к произведению, определяющими самый процесс его постижения. В зависимости от этих свойств каждого пути разбора определяются целесообразные условия его применения. Учителю важно понять, когда и почему он избирает определенный путь анализа. Вместе с тем многие словесники говорят о смешанном пути анализа, в ходе которого рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы или проблемы. Такая точка зрения как будто привлекательна живым своеобразием, отказом от схемы. Однако, чтобы целесообразно вести анализ, необходимо осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции.

Выбор пути изучения 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, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия. В принципе каждый из путей разбора при соответствующих видоизменениях может быть использован в любом классе. Однако и анализ «вслед за автором», и рассмотрение системы образов, и проблемное изучение произведения как законченная последовательность расположения литературного материала становятся доступными на определенном уровне развития школьников.

Разбор «вслед за автором»

Анализ «вслед за автором», в основе которого лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств. Естественность порядка разбора, повторяющего на более сложной основе процесс чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при вовлечении класса в сопереживание, рассмотрение произведения во взаимодействии формы и содержания – таковы достоинства этого пути анализа.

Глава за главой проходят здесь перед учениками. Они следят за течением сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо полезно.

Лекция 6. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы

Восприятие читателем-школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный все жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечалась и в психологии, и в методике (исследования В.В. Голубкова, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона, Н.И. Кудряшева, О.И. Никифоровой, Н.О. Корста, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой). 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.

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

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

Существует несколько основных приемов изучения восприятия учеником прочитанного.

- Выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном.

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

- Домашние задания опережающего характера.

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

- Систематические наблюдения в течение учебного года или нескольких лет.

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

В настоящее время проблема восприятия литературы изучена. В различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О.И. Никифоровой, А.М. Левидова, А.А. Леонтьева, З.Я. Рез, Л.Г. Сабичкой, Л.Н. Рожиной, П.М. Якобсона, М.М. Варшавской, Н.А. Демидовой, М.Г. Качурина, Е.В. Карсаловой, В.Г. Маранцмана, Т.Д. Полозовой и др.). Именно последний аспект – взаимосвязь первоначального восприятия текста и его последующего углубления в процессе анализа – представляется нам особенно актуальным. В этом вопросе много нерешенного, спорного, дискуссионного, а следовательно, велико поле деятельности любого методиста или учителя, заинтересовавшегося этой проблемой. Тем более что вариативные программы по литературе ориентируют преподавателя-словесника на совершенствование содержания уроков, на развитие у учащихся способности наслаждаться искусством, на обогащение их духовного мира, формирование нравственных идеалов.

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

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

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

Восприятие произведения читателем-школьником и его изучение под руководством учителя связаны сложной диалектической взаимозависимостью, поэтому так важно решить вопрос об основной концепции анализа на основе учета не только своеобразия самого произведения, но и своеобразия восприятия его, а вернее – учета знания слабых звеньев восприятия учащихся, их познавательных возможностей, уровня общего и литературного развития и непосредственного отношения к произведению словесного искусства.

Данные многочисленных исследований и наблюдений за деятельностью учащихся позволяют сделать ряд выводов о своеобразии восприятия литературы учащимися различного возраста.

Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды, его суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правило, эмоционально окрашенными. Младшие школьники оказываются захваченными сопереживанием особенно любимым героям.

Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. От «включения» в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию, у школьников-подростков растет круг осознаваемых моральных свойств личности человека, появляется интерес к формированию его характера, мотивов его поведения. Однако подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения. Большинство ученых убеждены в необходимости сохранить наивно-реалистический этап восприятия учеников V - VII классов, так как осознание подростками художественной, эстетической ценности произведения наступает, как правило, в VIII - IX классах.

Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности. Большинство школьников X - XI классов способны оценить художественную значимость произведения, используя в своих оценках обобщения эстетического характера. В целом старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои

впечатления от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряду учащихся свойственна чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Вопрос о характере восприятия читателя-школьника имеет еще один аспект, связанный с выяснением не только возрастных, но и индивидуальных возможностей учащихся. Ряд психологов и методистов пришли к альтернативному выводу о трех основных типах восприятия школьников. В первом типе отмечается преобладание наглядных и образных элементов, во втором – преобладание словесных и логических моментов восприятия. Третий тип – смешанный. Каждый из трех типов восприятия характеризуется, кроме того, большей или меньшей способностью учеников к адекватному восприятию произведения при минимальной или постоянной направляющей работе учителя.

Ученики «рассудочного» типа легко составляют планы, активно участвуют в работах итогового характера, но хуже работают с задания по тексту, менее чутки к художественному слову. Ученики «эмоционального» типа с интересом работают по тексту произведения, улавливают характер выразительных средств того или иного автора, но им труднее дается составление планов, работа над выводами. Знание особенностей учащихся каждого класса очень важно для учителя, так как помогает ему правильно распределить индивидуальные задания, в нужном направлении развивать познавательные задатки и интересы учащихся.

Во всех случаях важно сохранить в ученическом восприятии не подменяемый ничем другим элемент наслаждения, который опосредован объемом знаний и начитанностью ученика, его эмоциональностью, а также его потребностью воспринимать произведения искусства.

Восприятие отдельного произведения должно мыслиться как часть целого, как элемент литературного образования учащихся, как показатель их умственного развития, социальной зрелости и эмоционально-эстетической восприимчивости.

МОДУЛЬ 4. Восприятие и изучение произведений в их родовой специфике

Лекция 7. Восприятие и изучение эпических произведений в школе

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

Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

Во многих современных исследованиях ставится вопрос о необходимости совершенствования умственной, эстетической деятельности ученика, развитии его эмоциональной сферы, самостоятельности, в основе которой лежит владение способами добывания и применения знаний, - эта концепция чрезвычайно актуальна для решения задач литературного образования в средней школе. Аккумулируя достижения научно-эстетической мысли и литературоведения, школьный анализ избирателен и вариативен по своей природе. Это доказано всем ходом развития методической науки.

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. Сам по себе школьный анализ, вобравший и достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нем подчас трудная и неотступная. Недостаточная проясненность проблемы в эстетике и литературоведении не может быть здесь оправданием. Насущные задачи воспитания читателя требуют от методики разрешения этого вопроса.

Разделение литературы на лирику, эпос, и драму в основном определялось степенью присутствия автора в произведении (Аристотель), характером творческого процесса писателя (Лессинг), временем совершающегося в произведении события (Гете и Шиллер), отрыванием художника к действительности (Гегель), особенностями поэтического содержания каждого рода (Белинский).

Методика преподавания литературы заинтересована в том, чтобы специфика литературных родов была раскрыта не только через авторское сознание, но и читательское восприятие. Управление читательским восприятием, его совершенствование и углубление оказываются насущными задачами школьного анализа, понимаемого как творческий процесс.

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

В эпосе объект изображения (действительность) и субъект изображения (писатель) находятся в равновесии и сложном взаимодействии. События и герои эпического произведения окрашены авторской оценкой, но могут вызвать логикой своего движения иную, чем авторская, оценку читателя. Основная работа читателя при чтении эпоса состоит в сопоставлении сюжета и характеров с авторской оценкой их. Два центра внимания в эпосе: сюжетный материал произведения и автор – вовлекают читателя в творческую деятельность воссоздания художественной реальности в своем воображении и диалога с писателем в оценке тех явлений, о которых в тексте идет речь.

В лирике субъект изображения (поэт) является одновременно и объектом художественного произведения, так как материалом лирического стихотворения оказывается душевная жизнь автора. Действительность не представлена в лирике объективно и самостоятельно, как в эпосе, а как бы растворена в реакции поэта на мир. Совмещение в одном лице творца лирического стихотворения и его художественного материала требует от читателя особой активности ассоциаций. Читатель лирики вынужден сам создавать

объективные картины, давшие импульс лирическим реакциям поэта. И, делая это, читатель лирики активно пользуется собственными жизненными впечатлениями. Однако это сотворчество возможно лишь тогда, когда характер и содержание чувств поэта окажутся хоть в чем-то близки читателю. Отсюда следуют два методических вывода. Во-первых, предлагаемые школьникам стихотворения должны отбираться с особо тщательной ориентацией, как возрастной, так и индивидуальной. Во-вторых, чтение лирики именно в силу прямого эмоционального контакта поэта с читателем создает опасность подмены одного другим, субъективного произвола читательских ассоциаций, которые должны быть проконтролированы и уточнены анализом.

В драме внешне присутствует лишь объект изображения. Субъект (драматург) скрыт, спрятан за речами и поступками персонажей, растворен в объекте, но внутренне направляет сценическое действие, общей логикой своей проясняющее намерение автора. Наибольшая из всех литературных родов удаленность художника (субъекта) от объекта изображения приводит к замещению автора читателем, хотя качественно иному, чем в лирике. Читатель в драме более свободен, чем в лирике и эпосе, в истолковании происходящего. Оценка изображенного ему не предлагается, а, напротив, утаивается, поэтому интерпретация пьесы, дополнение текста сценическим или читательским истолкованием – необходимый акт восприятия драмы. Читатель сам должен конструировать оценку, вовлекаясь в действие пьесы. Отсутствие посредников усиливает сопереживание читателя. Таким образом, деятельность читателя видоизменяется при восприятии произведений разных литературных родов.

Лекция 8. Восприятие и изучение лирических произведений в школе

Начитанность в поэзии – одно из первых условий приобщения к лирике. В восприятии лирики особенно заметна зависимость между уровнем литературного развития и постижением данного стихотворения. Показатели разных сфер восприятия; (эмоций, воображения, осмысления, содержания и формы) существенно расходятся у «слабых», «средних», «сильных» учеников и классов в целом. Ученики с низким уровнем литературного развития даже при верных эмоциональных реакциях не могут перевести их в понятийный план. У развитых учеников при восприятии лирики особенно заметна заостренность личностного отношения к произведению. У средних учеников чисто логическое освоение стихотворения оказывается признаком не победы, а, скорее, поражения, так как существует лирический контакт читателя и поэта. Работа воображения и особенно осознание художественной формы, как правило, самые отсталые элементы восприятия при чтении лирики в сравнении с другими родами литературы.

Таким образом, именно потому, что стихотворение требует читательского присоединения к лирическому герою стихотворения, эмоционального вхождения в ситуацию произведения, при чтении и анализе создаются особые трудности. Читатель-школьник либо не откликается на проблему и ситуацию стихотворения, либо подменяет их своим жизненным опытом. «Неподключение» и «переключение» - крайности восприятия, которые предстоит преодолевать в школьном анализе, чтобы личная ассоциация непременно возникала при чтении, но не заслоняла собой поэтического содержания и строя стиха.

Трудности «перенесения» поэтического содержания в план личных ассоциаций связаны с неразвитостью видения, плоскостным, однолинейным пониманием поэтического образа. Создание проблемных ситуаций с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения или исполнения его чтецами содействует многогранности истолкования поэтичности текста.

Часто при чтении и анализе стихотворение распадается на отдельные строки, слова, не сливающиеся во властный, единый лирический поток. Раскрыть движение поэтической мысли, обнаружить «переливы» чувства, найти причины его изменчивости, выявить и оправдать сквозные, центральные образы стихотворения, найти оправдание цепочке поэтических ассоциаций – в этом состоит одна из важнейших задач при изучении лирики.

Поиски движения лирической мысли убеждают учеников в том, что стихотворение – единый и бесконечный в своих возможностях мир. При изучении лирики необходимо показать стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо.

Лирическое стихотворение – самостоятельный, но не замкнутый в себе мир. Постигание стихотворения возможно лишь на фоне той системы поэтического творчества, которой оно рождено. Для полноценного восприятия лирики необходимо, особенно в старших классах, изучать стихотворение в контексте всего творчества поэта, обнаруживать связи отдельного стихотворения с мироощущением поэта, своеобразием его поэтической манеры.

Итак, изучение лирики в школе наделено целым рядом специфических качеств, вне которых контакт читателя с поэзией не состоится:

Лирическое стихотворение требует особенно тщательных и многократных усилий учителя для создания «установки» на чтение. Оживление личных ассоциаций и создание реального фона, в котором рождалось стихотворение, при чтении должны помочь конкретизации поэтических образов в сознании читателя.

Первое чтение лирического стихотворения полезнее всего проводить самому учителю, так как сила эмоционального впечатления зависит от конкретной обращенности. Лирическое стихотворение в чтении должно рождать впечатление монолога, родившегося «сегодня, здесь, сейчас». И только эта непосредственность обращения способна разбудить чувства учеников. Н.В. Гоголь справедливо писал об особой ответственности чтения лирики: «Прочсть как следует произведение лирическое – вовсе не безделица: для этого нужно долго его изучать; нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу; нужно душою и сердцем почувствовать всякое слово его».

Переход от чтения к анализу при изучении лирического стихотворения особенно сложен. Встревоженные чтением чувства учеников боятся «алгебры» анализа. Поэтому острое столкновение субъективных читательских мнений, сопоставление музыкальных и актерских трактовок текста незаметно должно вовлекать в анализ, который подчас протекает в скрытых формах.

Стремление воспитать тонкость и точность поэтического чувства учеников, необходимость не прямого, а скрытого анализа литературного текста приведет учителя к созданию проблемной ситуации с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения («Я вас любил» Пушкина и романсы Алябьева и Шереметева; «Фонтану Бахчисарайского дворца» и романсы Титова и Власова; «Нет, не тебя так пылко я люблю» Лермонтова и романсы Титова и Шишкина).

Пытаясь обнаружить многогранность стихотворения Лермонтова «Смерть поэта», снять ощущение знакомости его ученикам, не раз слышавшим его по радио, телевидению, учитель может создать проблемную ситуацию с помощью трех прочтений произведения актерами (Остужев, Качалов, Яхонтов). Такой прием работы совершенно естественен при изучении лирики. Чтение с последующим обсуждением услышанного и прочитанного помогает ученикам эмоционально включиться в стихотворение, углубленно воспринять его мысли.

Ученикам предлагается выбрать одно из этих прочтений и защитить его, показать в анализе стихотворения, есть ли основания для такой трактовки.

Стихотворение «Смерть поэта» знакомо учащимся с детства. Связанное с гибелью великого Пушкина, стихотворение сразу прозвучало на всю Россию. Это стихотворение постоянно звучит по радио, с эстрады. При его изучении в классе важно снять ощущение знакомости, заставить учеников заново почувствовать и осмыслить произведение.

Лекция 9. Восприятие и изучение драматических произведений в школе

Ученики видят в чувствах Сальери не только зависть, но, обиду за «напрасный труд всей жизни», объясняют его преступление не только мстительностью, но привычкой уважать себя. В самооправданиях Сальери ученики способны заметить не только лицемерие

человека, который свои низкие желания хочет прикрыть благородными побуждениями и высокими словами. При всем негодовании, которое вызывает Сальери у юных читателей, они испытывают влияние Пушкина, который считал, что драматический писатель должен быть «беспристрастным, как судьба».

Проникновение в чувства героев часто помогает ученикам зрительно представить себе происходящее на сцене. 27,5% учеников разворачивают читательское видение в картину, 30% дают пересказ с элементами режиссерских ремарок.

Сознательное отношение к форме произведения мы встречаем лишь в 20% работ, однако еще 15% учеников способны отчетливо почувствовать настроение, продиктованное автором.

Трудность осмысления, противоречивость читательских оценок явно связаны с неумением проникнуть в авторское сознание при чтении драмы, с невниманием к художественной форме, вне учета которой Пушкин оказывается по существу недоступным.

Сделаем некоторые выводы, касающиеся читательского восприятия драматических произведений.

Восприятие драмы сопровождается активизацией чувств читателя, ведущей в условиях VIII класса к своего рода эмоциональному «взрыву», часто затрудняющему объективность оценок читателя.

Осмысление содержания драматического произведения явно носит следы противоречивости, колебаний в оценках читателем героев и ситуации пьесы. Чтение пьесы драматизирует сознание, вносит в него эмоциональные и интеллектуальные конфликты, которые при определенных условиях обучения ведут к пересмотру стереотипных мнений.

Авторская мысль в драматическом произведении с трудом открывается школьникам, так как пьеса дает широкий простор для разнообразных интерпретаций. Субъективные трактовки, закрепленные сильным эмоциональным отношением к тексту, часто представляют собой серьезную преграду в постижении авторской концепции произведения. Изучение драмы в школе, как правило, ведет к созданию проблемных ситуаций на основе читательского восприятия текста.

Драматическое произведение толкает читателя к зрительной и эмоциональной конкретизации текста. Однако при самостоятельном чтении работа воображения школьников наделена частичностью, неполнотой, иногда случайностью «пластического» воспроизведения текста. Ученики видят действие в пределах узкого пространства отдельного явления, как слышат текст в пределах реплики. Задача анализа – наделить воображение связностью, сблизить его с общей логикой пьесы и авторской концепции.

Свойство драмы прямо изображать действия героев побуждает учеников не замечать авторских намерений, сказавшихся в художественной форме пьесы. Драма в значительной степени закрепляет черты наивного реализма в сознании школьников. Путь к раскрытию авторских усилий, художественной организации пьесы особенно сложен и необходим в условиях школьного анализа.

Как же начать изучение пьесы? Как создать установку на чтение драматического произведения, которое таит в себе столько трудностей?

Дети тянутся к театру. Может быть, сразу откликнуться на этот зов, начав анализ пьесы с просмотра спектакля? Ведь яркое театральное зрелище вызовет интерес к анализу. Но не заменим ли мы в этом случае пьесу спектаклем, не сведем ли многозначное в самой своей сути драматическое произведение к одному из его театральных толкований? Другая опасность просмотра, предваряющего изучение пьесы в классе, в том, что неподготовленный зритель может многого не заметить, пройти мимо существеннейших узлов произведения.

Умение быть зрителем – сложное и тонкое дело, восприятие явлений искусства – процесс творческий. Всякое творчество, кроме эмоционального импульса, требует наличия известного опыта, «строительного материала» и умения строить. Школьный анализ драматического произведения в какой-то мере может дать ученику то главное, что необходимо для творческого восприятия спектакля. Прочитать и частично или полностью проанализировать пьесу в классе до просмотра спектакля особенно полезно на первых порах

обучения высокому искусству быть зрителем. Другое дело – в старших классах, где при известной подготовленности учащихся можно идти от вопросов, возникших при просмотре спектакля, к анализу пьесы.

Актеры и режиссер не только передают живой облик героев пьесы, зрительно представляют события, реализуют на сцене словесный образ. Театр передает и свое понимание пьесы, свое отношение к проблемам, поднятым в ней. Актер не только перевоплощается в героя пьесы, он «играет» и свое отношение к этому образу.

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

Классный разбор пьесы, предваряющий встречу с театром, к тому же – в идеальном случае – учитывающий особенности предстоящего просмотра, как раз и должен помочь сформироваться личному отношению к прочитанному и прояснению объективного смысла произведения. Люди, разные по своему жизненному опыту, склонностям, убеждениям, увидят в одном произведении искусства не одно и то же. В восприятии искусства субъективность столь же естественна, как свое видение мира и оригинальность способов его воплощения для художника, творца.

Одна из задач школьного анализа литературного произведения состоит в том, чтобы помочь учащимся найти сложное диалектическое единство объективного содержания произведения искусства и субъективного его восприятия. Равнодушие к литературному явлению, изученному в классе, часто возникает именно потому, что учитель поднимает только пласт объективного, который составляет лишь одну из сторон художественного творчества и читательского восприятия. Неповторимое, своеобразное для каждого читателя видение жизни и литературы при этом отбрасывается, глушится, заслоняется общей формулой. При таком подходе к произведению анализ становится не формой сближения ученика с явлением искусства, а средством отчуждения ребят от него. Ученик в этом случае не ощущает, что анализ помог развиться его собственным мыслям и чувствам, которые смутно, неясно забрезжили при первом чтении. А между тем внеличное восприятие искусства невозможно.

МОДУЛЬ 5 Урок литературы в современной средней школе

Лекция 10. Классификация типов уроков

В психолого-педагогической литературе раскрыто значение проблемных ситуаций на уроке, помогающих формированию творческого мышления учащихся исследования А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Т.В. Кудрявцева.

В методике преподавания литературы поставлены как теоретические проблемы урока (типология, классификация, структура урока, его воспитательная направленность, роль в нем учебной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, взаимодействие методов обучения на уроке), так и задачи конкретной реализации положений педагогической науки. В первую очередь следует назвать труды В.В.Голубкова и Н.И. Кудряшева. Кроме того, эта проблема нашла отражение в работах Н.А. Станчек, Н.К. Силкина, в учебных трудах под редакцией Н.О. Корста, В.В. Трофимовой, Н.А. Демидовой, О.Ю. Богдановой, в работах Г.И. Беленького, Л.Н. Лесохиной, Л.С. Айзермана, Т.С. Зепаловой, Н.Я. Мещеряковой, Е.Н. Ильина и других. М.Н. Скаткин раскрывает требования к уроку с учетом достижений научно-технической революции и творческого характера человеческого труда. Ученый называет урок «клеточкой» педагогического процесса; к средствам решения педагогических задач урока отнесены: содержание материала, методы его изучения, ТСО и дидактический материал для самостоятельной работы, организация деятельности учащихся и личность учителя. Следуя стремлению определить место урока в системе развивающего обучения, ученые рассматривают вопросы построения урока и взаимодействие его частей. Остановимся на содержании некоторых исследований и монографий, в которых освещено направление работы коллективов и отдельных ученых.

Под структурой урока М.И. Махмутов (Махмутов М.И. Современный урок и пути его реализации. М., 1978) понимает не его состав, а вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока, задач, этапов познавательной деятельности учащихся, причем различает внешнюю и внутреннюю структуру урока. В основе внешней структуры урока, который может быть и проблемным, и не проблемным М.И. Махмутов видит решение трех 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» она называет следующие:

- возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижении гипотезы;
- доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы.

М.И. Махмутов, решая в целом вопрос о проблемном обучении, подчеркивает, что в основе традиционного четырехэлементного по структуре урока лежит деятельность учителя, а в основе развивающего урока - активизация познавательной деятельности учащихся. В таких условиях возрастает роль учителя, его творческой работы и организации урока М.И. Махмутов справедливо утверждает, что при систематическом использовании традиционной структуры урока «невозможна реализация идеи развивающего обучения» (с. 27). Вместо опроса урок может начинаться с фронтальной самостоятельной работы; далее, если объяснение учителя всегда является основным путем 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 ученого и учителя.

И.Т.Огородников выступает против прямолинейного отождествления этапов усвоения учащимися знаний (восприятие и осмысление материала, образование понятий и навыков,

закрепление умений и применение их на практике) и этапов отдельного урока. И.Т. Огородников справедливо критикует распространенность смешанного типа урока (сообщение знаний, закрепление знаний, задание на дом и повторение пройденного на последующем уроке), что ведет к повторяемости вопросов, к потере обучающего значения опросов. Ученые-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, 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. Назовем некоторые из них: уроки классификации по признаку основной дидактической цели (М.А.Данилов, И.Т.Огородников) – уроки первоначального усвоения нового материала, закрепления и повторения знаний, 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 преподавания литературы такая типология урока была разработана В.В. Голубковым – вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. Классификация В.В. Голубкова несет в себе не один признак, ибо включает в себя также способы организации урока. Н.И.Кудряшев разработал классификацию уроков литературы, исходя из специфики самого предмета: уроки изучения художественных произведений, уроки изучения теории и истории литературы, Уроки развития речи. Из всего разнообразия уроков первого типа (изучения художественных произведений) Н.И.Кудряшев суммирует три его основные разновидности: уроки художественного восприятия произведения, уроки углубленной работы над текстом произведения; уроки, обобщающие работу над произведением. Задача уроков художественного воспр. ятия произведений - «непосредственное общение с произведениями искусства, целостное, глубоко эмоциональные впечатления от них, затрагивающие личностные переживания; развитие культуры художественного восприятия, умения слушать или читать художественное произведение; развитие художественной зоркости; воспитание культуры эстетических и нравственных чувств, влияющих и на все поведение учащихся».

В уроках углубленной работы над текстом Н.И. Кудряшев ставит задачу научить «школьников все более основательно и сознательно следить за мыслями писателя, за логикой его образов, понимать произведение как художественное единство. Это очень сложные умения, требующие размышлений, сопоставления, анализа и синтеза». Обобщающие уроки важны в силу неа обходимости «развития последовательного, логически правильного мышления, умения обосновывать свою мысль убедительными доводами и фактами», справедливо отмечает Н.И. Кудряшев. В целом им создана стройная 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 берет 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 обобщенного содержания урока, на сочетание практической и теоретической деятельности – и вычленяет следующие возможности в построении урока: приближение самостоятельной работы учащихся к началу изучения нового учебного материала, увеличение в работе учащихся элементов творчества, сокращение объема однотипной тренировочной работы.

В ряде работ приводятся веские доводы в пользу целесообразности постановки работы над новым материалом в первой половине урока, ибо именно первая треть урока перегружена учетом знаний.

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.

Современная дидактика и частные методики ищут пути активизации деятельности учащихся, повышения уровня преподавания гуманитарных дисциплин. В.П. Стрезикозин, говоря о перестройке методического руководства и педагогического контроля в новой школе, напоминает, что еще К.Д. Ушинский выступал против традиционной системы занятий, опирающейся на устное изложение знаний, задавание на дом и опрос. Не отрицая сложившихся методов и приемов работы на уроке (лекция, беседа, личные наблюдения учащихся), которые в современном уроке также приобретают большую значимость, В.П.Стрезикозин подчеркивает значение следующих моментов в организации процесса обучения в школе: поэтапное усвоение новых знаний, усвоение знаний – не самостоятельный изолированный этап, поисковый путь усвоения новых знаний, активизация процесса совершенствования и закрепления знаний, умение учащихся практически использовать усвоенные знания, многообразие видов деятельности на уроке, его темп, учет индивидуальных возможностей в процессе коллективной учебной работы на уроке.

Выход на проблему поэтапного развития познавательной деятельности учащихся, и в целом на проблему развития личности, характерен для современной педагогической науки как в нашей стране, так и в педагогике других стран. Эта продуктивная идея заложена, в частности, в разделе книги «Педагогика» - «Урок и его структура», написанном Э. Дрефенштелтом. Немецкий ученый пишет, что «структура урока должна включать последовательность шагов процесса учения и направляющей деятельности преподавания». На каждом этапе, по мнению автора раздела, внимание акцентируется на решении одной доминирующей дидактической задачи.

В методике преподавания литературы проблема урока ставится в целом ряде работ, пособий, сборников. Н. И. Кудряшев останавливается на специфических для урока литературы проблемах; роль его в воспитании ученика, учет своеобразия литературы как искусства слова.

Подчеркивая творческий характер урока литературы, Н.А. Станчек ищет в нем то, что определено логикой познания литературы, особенностями психологии ученика. Методист-словесник прямо говорит, что в современном уроке недостаточно ориентироваться на традиционные структурные элементы (опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом), и выдвигает вслед за рядом других исследователей учебную ситуацию как новую структурную единицу урока. Н.А. Станчек считает учебную ситуацию клеточкой урока, в которой воплощается в единстве цели, содержание, характер современной деятельности учителя и ученика. На примере анализа двух уроков по пьесе А.С. Грибоедова Н.А. Станчек раскрывает значение организации урока в решении задач развивающего обучения.

Интересная типология уроков внеклассного чтения предложена Н.К.Силкиным: уроки вводного типа, уроки подготовки учащихся к самостоятельному чтению и восприятию сложных произведений, уроки анализа, обобщающие. Ряд сборников, методических рекомендаций к работе по учебникам и учебным пособиям несут в системе уроков, в рекомендациях авторов идею развивающего обучения, дают образы современного построения урока.

Важнейшие проблемы урока литературы нуждаются в дальнейших исследованиях. Назовем некоторые из них: место урока в системе развивающего обучения, роль урока литературы в развитии логического и образного мышления учащихся, в формировании их творческой самостоятельности, взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке, особенности объяснения учителя и ученика на уроке литературы развитие форм урока: урока-диспута, урока-панорамы, урока концерта, урока-лекции и т.д.

Возможности использования не только «четырёхчастной», и «поэтапной» структуры урока в старших классах возрастает связи с необходимостью увеличения творческого начала

в усвоении учащимися новых знаний, активизацией процесса закрепления и применения знаний, ориентацией на многообразие видов деятельности на уроке и на сочетание коллективной, групповой индивидуальной работы.

Лекция 11. Монографическая тема в школьном изучении

Говоря о системе изучения курса на историко-литературной основе, остановимся прежде всего на особенностях монографических тем. В центре монографической темы – писатель и его произведения: одно или несколько произведений изучаются текстуально. Материалы о жизни и творчестве писателя чаще всего представлены в программе в форме очерка.

Если в средних классах ученики получают сведения об отдельных сторонах жизни писателя, имеющих непосредственное отношение к чтению и анализу изучаемого произведения, то в старших классах работа над биографией ориентирована на понимание историко-литературного процесса, художественного мира писателя. Особое значение приобретает отбор и расположение материала, использование мемуарной литературы, портретов писателя. У многих учителей-словесников внимание направлено на «встречу с писателем», на живой эмоциональный взгляд, на биографический материал творений писателя.

Форма проведения уроков-биографий разнообразна: урок-лекция, самостоятельные доклады школьников, работа по учебнику, заочные экскурсии, уроки-концерты, уроки-панорамы. Важна постановка проблемных вопросов, работа над планом, использование художественных текстов. 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.

Рассмотрим эти положения на примере изучения биографии Л. Н. Толстого в X классе.

Планирование уроков творческой биографии с учетом коллективных, групповых домашних и индивидуальных домашних и классных занятий может выглядеть следующим образом:

1.	Детство, отрочество и юность Л.Толстого. Начало творчества. Автобиографическая трилогия	Лекция учителя. Чтение отрывков из автобиографической трилогии – индивидуальные задания на карточках. Чтение отзывов и воспоминаний о Толстом
2.	Годы военной службы на Кавказе. «Севастопольские рассказы»	Сообщения учащихся (1-го ряда). Обзор преподавателя. Коллективный анализ эпизодов
3.	Толстой в 50 - 60-е годы. Писатель, педагог. Общественная деятельность. Работа Толстого над романом «Война и мир». Мироззрение и творчество писателя (кратко)	Сообщение учащихся (2-го ряда). Продолжение лекции преподавателя. Чтение учащимися отзывов читателей – современников Толстого и современных читателей (индивидуальные задания на карточках)
4.	Нравственные искания 70-х годов	Сообщение преподавателя
5.	Переход на позиции патриархального крестьянства. Перелом в мировоззрении писателя	Сообщение преподавателя. Работа с учебником и дополнительной литературой
6.	Последний период в жизни и деятельности писателя. Разрыв с психологией дворянского класса. Закрепление материала. Заочная экскурсия в Ясную Поляну, сопровождаемая показом наглядного	Сообщения учащихся (3-го ряда). Обобщение учителя. Чтение отрывков из воспоминаний современников (индивидуальные задания на карточках). Ведущий - преподаватель. Сопровождающее чтение учащимися

	материала (диапозитивы, диафильм, раздаточный материал)	
--	---	--

Творческая самостоятельная работа (заочная экскурсия) проводится по трем групповым темам-заданиям.

Жизнь Л.Н.Толстого в Ясной Поляне.

Задача: показать значение общения писателя с природой, с народом в его напряженных внутренних исканиях.

Повторить основные биографические сведения.

По комнатам музея (зал, маленькая гостиная, кабинет писателя на 2-м этаже, секретарская («ремингтонная»), кабинет в комнате «под сводами», комната домашнего врача, флигель, в котором была школа).

Задача: приблизить учащихся к личности Толстого, раскрыть величие его творческого и физического труда, круг интересов, знакомства, искания.

Народная тропа к Толстому.

Задача: используя отзыв современников Толстого о Ясной Поляне и посетителей музея со времени его основания, показать мировое значение творчества писателя, огромную любовь к нему советского народа.

В процессе проведения заочной экскурсии используются репродукции портретов писателя, книга о Ясной Поляне, цветные фотографии комнат музея, пейзажей Ясной Поляны, отрывки из произведений и дневников Толстого.

Богатство и сложность личности Л.Н.Толстого, глубина его нравственных и эстетических исканий требуют от учителя особого внимания к формированию жизненных убеждений и художественных принципов писателя. В планировании уроков по творчеству Толстого в X классе важно установить взаимосвязи между основными этапами изучения всей темы. Это работа по творческой биографии писателя, повторение пройденного в VIII классе, организация чтения ранних произведений Толстого, романа-эпопеи «Война и мир», изучение «Войны и мира», обзоры романов «Анна Каренина» и «Воскресение», знакомство с драматическими произведениями, формирование обобщений на итоговых уроках.

Установить системные связи между частями изучаемой биографической темы поможет, прежде всего, понимание отношения писателя к событиям времени, к народу, к истории, к подлинной ценности человеческой личности, что нашло глубокое и всестороннее воплощение в его художественных произведениях, в записях, в письмах к современникам. Особое значение, в свете всего сказанного, имеют первые уроки по творчеству Л.Н.Толстого, так как на них воспитывается интерес учащихся к постижению личности и таланта писателя. От того, как будет подобран и организован материал на первых занятиях, в значительной степени зависит успех изучения всей темы. Целесообразно часть творческой биографии Толстого предложить учащимся подготовить по учебнику. Преподаватель руководит работой класса, взяв на себя чтение лекции об отдельных периодах жизни писателя.

Лекция 12. Теория литературы в школьном изучении

Теория литературы в современной школе является частью общего курса литературы. Анализ альтернативных программ по литературе для средней школы позволяет выявить систему теоретико-литературных понятий. Они группируются по разделам.

Общие принципы и приемы изучения элементов теории литературы в школе обоснованы в фундаментальном труде академика В.В.Голубкова: «Формирование у учащихся основных понятий в области той или иной дисциплины, имеющие целью дать им систему научных знаний, составляет одну из главных задач нашей школы. Но эта работа по

формированию понятий, так же как и все другие виды учебных занятий, должна быть поставлена в тесную связь с общими задачами...» (Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М.1962. - С. 202 - 203). В противном случае она рискует превратиться в пустой формализм. Такая опасность угрожает и преподавателю литературы, если только он станет рассматривать формирование теоретико-литературных понятий у учащихся как нечто самодавяющее, как особый раздел работы, стоящий рядом с изучением произведений и с развитием речи».

V - VIII классы

Литература как вид искусства и как учебный предмет. Произведение и писатель
V класс

Начальные сведения о литературном герое, теме, идее произведения. Устное народное творчество и литература

VI класс

Композиция. Роды и жанры. Язык и средства художественной выразительности. Повествование. Начальное понятие о сюжете и конфликте в эпическом произведении, портрете, построении произведения. Значение художественной литературы в жизни человека. Выражение позиции автора, развитие понятия об идее, о литературном герое

VII класс

Понятие о видах устного народного творчества. Пословица, поговорка, загадка, сказка, былина. Сказка литературная. Басня, рассказ.

Начальное понятие о композиции. Развитие понятия о портрете литературного героя, пейзаж.

Человек как главный предмет изображения в художественном произведении, начальные понятия о литературном герое. Взаимосвязь характеров и обстоятельств

VIII класс

Развитие понятия о пейзаже, сюжете, композиции, виды описания. Роль рассказчика в повествовании

Художественная литература и действительность, образное отражение в художественной литературе жизни. Жизненная правда и художественный вымысел в литературе. Образ – характер в литературе

Слово в художественном контексте. Поэтическая и стихотворная речь, рифма, сравнение, эпитет, олицетворение. Аллегория

Повесть. Былины как один из видов устного народного творчества. Древнерусская летопись. Понятие о балладе.

Гипербола, постоянный эпитет, метафора, развитие понятия об олицетворении. Интерьер и его роль.

Понятие о поэме, о лирике, начальное понятие о сатире. Роды литературы: эпос, лирика, драма. Народная драма. Комедия

Развитие понятия о сюжете и композиции, антитеза как способ построения произведения

Развитие понятия о метафоре. Значение художественной детали

Развитие понятия об основных родах художественной литературы. Традиции устного народного творчества в литературе

Понятие о языке художественной литературы. Эпиграфы. Афоризмы

Стихо сложение	V класс	VI класс	VII класс	VIII класс
-------------------	---------	----------	-----------	------------

Различие прозаической и стихотворной речи	Размеры стиха. Былинный стих	Развитие понятия о рифме и строфе, понятие об основах стихосложения	Развитие понятия о двух- и трехсложных стихотворных размерах
---	------------------------------	---	--

IX - XI классы

	Учение о сущности литературы	Учение о литературном произведении	Учение о литературном процессе
IX класс	Личностный характер художественного творчества. Специфика художественной литературы	Драма как род литературы. Жанр поэмы. Комедия как драматический жанр. Развитие понятия о родах и жанрах литературы, о средствах художественной выразительности, о значении авторской позиции	Начальное понятие о литературном направлении, о классицизме, романтизме, реализме, литературной критике. Общие понятия об истории русской литературы
X класс	Понятие о прекрасном в жизни и искусстве, понятие об эстетике, о содержательности художественной формы, об условности	Развитие понятия о драме, романе, романе-эпосе, поэме, сатире, трагедии, об индивидуальном стиле писателя. Подтекст	Связь русской классической литературы с общественной жизнью России. Романтизм и реализм как литературные направления
XI класс	Понятие о традициях и новаторстве, о положительном герое в литературе	Развитие понятия о художественной образности (образ-символ), о поэтических средствах выразительности, о лирическом герое, о тоническом стихосложении	Развитие понятия о литературных направлениях и литературной критике. Основные потоки русской литературы XX века

В раскрытии определенного понятия необходимо придерживаться такой последовательности:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений.
2. Общее представление о признаках этого явления.
3. Определение понятия или установление его характерных признаков.
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения.
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления.
6. Дальнейшее развитие понятия, обогащение его новыми признаками.

Исследование вопросов теории литературы в школьном изучении отражено в трудах В.В. Голубкова, Н.И.Кудряшова, Г.И. Беленького, М.А. Снежневской, А.Г. Балыбердина, Н.И. Прокофьева, Н.И. Громова, Н.О. Корста, А.В. Дановского, Л.К. Кузнецовой, Л.А. Мурач, О.Ю. Богдановой. Г.И.Беленький прослеживает формирование теоретико-литературных понятий на нескольких этапах: первоначальные стихийные представления, затем – целенаправленное абстрагирование признаков, завершающееся определением понятия, и, наконец, уточнение понятия, включение его в систему понятий и применение к новому материалу. Основными критериями овладения понятием Г.И.Беленький считает «критерий единства обобщения и конкретизации». (Беленький Г.И. Теория литературы в

школе // Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я.А. Роткович. – Куйбышев, 1974 -С. 46 - 47).

А.В.Дановский выдвигает концепцию системно-функционального формирования теоретико-литературных понятий, имея в виду различные «аспекты освоения частных понятий с позиций категорий: нравственно-эстетических отношений искусства и действительности, взаимодействия мировоззрения и творчества писателя; взаимосвязей направления, художественного метода и стиля; взаимодействия литературной критики с общественными движениями и историко-литературным процессом».

Среди методистов учителей-словесников нет единого мнения о системе, объеме и последовательности изучения вопросов теории литературы в школе.

Лекция 13. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы

Стимулирование речи ребенка происходит в процессе непосредственного общения с явлениями жизни, будь то природа, люди или произведения искусства, и обостряется ситуацией общения со сверстниками и учителем в классе. Поэтому «забота о речевой среде», по справедливому замечанию М.Р.Львова, составляет условие речевого развития» (Развитие речи учащихся IV – X классов в процессе изучения литературы в школе / Сост. В.Я.Коровина. - М., 1985. - С. 8).

В методике преподавания русского языка речевое развитие понимается как «движение вперед в овладении связной речью, в овладении умением создавать определенные тексты, определенные речевые произведения» (Ладыженская Т.А., Сочинение на литературную тему как речевое произведение // Там же. - С. 102). Такой подход к речевому развитию знаменует определенный сдвиг, отход от сообщающего обучения, где речевое развитие трактовалось как постепенное овладение нормами языка. Характерно, что в монографии, пронизанной идеями проблемного обучения, Т.В. Напольнова труднейшим этапом обучения признает творческое использование языковых средств в связи с созданием текста. «Языковое развитие учащихся, - пишет Т.В.Напольнова, - проявляется в их умении осознанно анализировать языковые явления на основе теоретического изучения языка и в умении ориентироваться в новой ситуации, возникающей в процессе речевого общения. Языковое развитие основано на языковом чутье» (Напольнова Т.В., Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. - М., 1983. - С. 26).

Проблема речевых способностей связана с расшифровкой этого понятия «языковое чутье». В чем же оно состоит?

Речевой магнетизм, проявляющийся в желании слышать речь и способности эмоционально реагировать на нее, в тяготении к яркой, содержательной, интонационно богатой речи.

Речевая память, возможность быстро запоминать слова и выражения и длительно сохранять их в речевом общении. Динамика обогащения словаря.

Слуховая и смысловая ассоциативность при восприятии и творении речи, ощущение многозначности слова и потребности видеть его этимологию, «гнездование» слов по звучанию и содержанию.

Творение речи в соответствии с ее содержанием и со слушателем, к которому она обращена.

Б.М.Теплов справедливо писал о том, что «способности всегда являются результатом развития» (Теплов Б.М., Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. г С. 11). Направления этого развития, уровни его определяются критериями, о которых давно и настойчиво размышляла методика и которые до сих пор не определены с достаточной степенью точности.

В 20-е годы Н.А. Рыбников в статье «Методы изучения речевых реакций ребенка» предложил следующие критерии оценки:

■ Манера письма, слог, стиль языка (смешанный, образно-яркий, средний, слабый, вульгарный).

- Объективность или субъективность речи.
- Общая композиция высказывания (внутренняя цельность и законченность, согласованность частей, соразмерность, пропорциональность, слабость).
- Конструкция фраз (отрывистость, периодичность).
- Характер изложения (динамичность, статичность).
- Внешняя форма (ритмичность, особенности словосочетаний, повторение словесных форм, звукопись).
- Качество образов: зрительные, слуховые, двигательные, вку-сообонятельные, смешанные (Детская речь. - М., 1927, с. 20).

Признавая аналитическую конкретность и значительность критериев оценки детской речи, предложенной Н.А. Рыбниковым, приходится отметить, что они дают возможность определить психологический тип личности ученика, но не в полной мере проявляют его речевое развитие. Поэтому представляется необходимым выделить критерии речевого развития, обнаруживающие степень речевой компетентности школьника и его креативного потенциала речи:

- Объем словаря (активного и пассивного) и осознанное его употребление в речи.
- Практическое владение нормами литературного языка и осознание законов языка.
- Оценка речевых высказываний собеседника и художественного текста.
- Овладение различными стилями речи и жанрами речевых высказываний.
- Соответствие плана содержания и плана выражения в речи.
- Обращенность речи, соотнесение ее с характером аудитории.
- Индивидуальный характер, личностность речи (словарь, интонация, образность).
- Соотношение устной и письменной речи.

Конкретизация этих критериев в комплексах умений позволит, как мы надеемся, перейти к реальному изучению этапов естественной эволюции речи школьников и контролировать результаты обучения.

Покажем возможные методические пути реализации одного из критериев на примере письменных работ по литературе.

Письменные работы по литературе, как и проверка знаний и умений учащихся в устном общении, призваны не только контролировать, но и стимулировать литературное развитие учеников. Для осуществления этих целей педагог должен в письменных работах предлагать задачи, интересные для учеников, соответствующие их индивидуальным возможностям и в то же время представляющие определенную трудность, которую надо преодолеть. Ученики постепенно преодолевают ту скованность в письменной речи, которая характерна для XI-х классов, белый лист бумаги не повергает их в оцепенение. Кроме того, в VII - VIII классах ученикам хочется закрепить свою мысль в слове, излить свои чувства. Эта активность в общении делает письменные работы естественной формой учебного процесса. Но нельзя забывать, что мы имеем право предложить ученикам письменную работу лишь тогда, когда почувствуем, что в них созрела потребность поделиться свои-ми мыслями. Нет для ученика ничего более тягостного и бесполезного, чем выжимать слова из пустоты, писать без увлечения темой. В письменных работах, как и в устных ответах, мы непременно стремимся проверить знание учениками текстов и историко-литературных фактов. Но не менее важно в связи с требованиями программы по литературе проверять те умения, которые на данной ступени социального и эстетического развития необходимы читателю для осмысления, оценки художественного произведения.

Самое трудное в работе над сочинениями найти ту естественную для учеников и сильную последовательность жанров, которая обеспечивает успех. Общие положения системы письменных работ, сформулированные Т.А.Ладыженской, сохраняют свое значение и для уроков литературы. Сначала репродуцирование текстов, затем собственное творчество. Сначала овладение жанром в устной речи, затем письменное его воплощение. Разумеется, «правил нет без исключений», и склад личности ученика (экстраверты и интроверты) расставляет свои акценты в последовательности работы. Для многих интровертов письменное осуществление задания представляется предпочтительным более, чем речь, обращенная к собеседникам.

Письменные работы естественнее начинать с сочинений по жизненным впечатлениям, непосредственно волнующим учеников. Однако и здесь литературные образцы играют роль ориентиров сознания.

Возможная последовательность работ представляется следующей:

1. Сочинение загадок.
2. Описание сценки, события, случая из жизни.
3. Сочинение по пословице.
4. Описание предмета, явления природы.
5. Сочинение сказки.
6. Портрет человека.
7. Интерьер.
8. Пейзаж.
9. Диалог.
10. История жизни.
11. Письмо.
12. Страницы дневника.
13. Исповедь.
14. Проповедь.
15. Эссе.
16. Сочинение литературных произведений в определенном жанре (рассказ, повесть, басня, эпиграмма и т.д.).

Эта последовательность сочинений по жизненным впечатлениям от V до VIII класса опирается на программное изучение литературных произведений и в известной степени является эстетическим его эхом. Постепенно в эту линию письменных работ вплетаются сочинения об искусстве, сочинения на литературные темы, в которых тоже важно соблюдать определенную последовательность, где эстетическое восприятие предваряет и подготавливает собственное литературное творчество:

1. Пересказ и анализ эпизода.
2. Отзыв о фрагменте фильма.
3. Составление киносценария.
4. Описание живописного полотна.
5. Словесное рисование (сценка, портрет, пейзаж).
6. Пересказ с изменением лица рассказчика.
7. Анализ сцены спектакля.
8. Инсценирование.
9. Ответ на проблемный вопрос.
10. Постановка вопросов к тексту.
11. Отзыв о чтении стихотворения.
12. Составление «партитуры чувств» для выразительного чтения стихотворения, монологов и диалогов в драме.
13. Дневник литературного героя.
14. Письмо от имени героя.
15. Сравнение переводов.
16. Собственный перевод небольшого произведения.
17. Сопоставление актерских трактовок.
18. Сравнение картин художников.
19. Сопоставление музыкальных интерпретаций литературного текста.
20. Рецензия на книгу, фильм, спектакль, концерт, выставку картин, скульптуры.

Попробуем представить себе конкретный характер работы учителя и учеников в каждом из этих направлений работы по развитию речи.

В V классе, изучая тему «Времена года», ученики читают стихотворения Ф.И. Тютчева «Что ты клонишь над водами...» и А.А. Фета «Ива». Каждое из этих стихотворений – портрет дерева, но увидено оно глазами разных поэтов. В литературном анализе мы пытаемся уловить и осознать эту разность освещения одного и того же предмета. У Тютчева ива –

дерево с горькой судьбой. Склоненная над потоком, ива силится и не может слиться с «беглыми струями». В анализе мы наблюдаем, как противопоставлены в действиях, качествах листы ивы и струи потока. «Дрожащие» листы, «словно жадными устами», ловят воды. Эта напрасная жажда движения обессиливает дерево, которое клонится, томится, трепещет. Струи, напротив, полны энергии и наслаждения жизнью; они бегут, плещут, блещут, нежатся на солнце, смеются над ивой. Контраст этого стихотворения, написанного в 1836 г., отзовется в иных образах и с иной мыслью в лермонтовском «Утесе». Но об этом можно говорить позднее, в VIII классе.

Лекция 14. Внеклассное чтение и внеклассная работа по литературе

Уроки по основному курсу литературы всегда опирались на широкое внеклассное чтение. На это нацеливали и школьные программы, и учебники, особенно дореволюционные, предусматривавшие обращение к читательскому опыту учащихся, сопоставление самостоятельно прочитанных произведений с изучаемым литературным материалом. М.А. Рыбникова, говоря о роли сопоставления как методического приема, предлагала чаще использовать этот прием на уроках, потому что, «чем больше связей, ассоциаций, взаимно перекрещивающихся сопоставлений, тем лучше воспринимается каждое из встретившихся в курсе произведений» (Голубков В.В., Рыбникова М.Л. Изучение литературы в школе II ступени. - М., 1930. - С. 33).

Какие пути сближения классного и внеклассного чтения в процессе изучения программного материала можно наметить?

Во-первых, систематическое использование внеклассного чтения на уроках разного типа и на разных этапах изучения темы (традиционные поэтические пятиминутки, небольшие обзоры новинок литературы, индивидуальные и групповые задания на материале внеклассного чтения).

Во-вторых, организация самостоятельной исследовательской работы учащихся над избранной ими темой, предполагающей выход во внеклассное чтение и серьезно разрабатываемой в течение года, с возможным, но не обязательным включением результатов этой работы в уроки по программе.

В-третьих, планирование системы письменных работ по основным темам курса с учетом работ, выходящих за рамки темы, предполагающих сопоставления, обзоры, анализ самостоятельно прочитанных произведений и т.д.

Обращение к внеклассному чтению на вступительных занятиях – это и иллюстрации к рассказу о писателе, и обмен впечатлениями о прочитанном, и выставка новых книг, и литературная композиция, составленная из произведений писателя, мемуарной литературы и отзывов критики.

Основным содержанием одного из вступительных занятий по теме «А.С.Пушкин» в IX классе могут стать споры о Пушкине, начавшиеся еще при жизни поэта и не утихающие до сих пор. На уроке прозвучат фрагменты из воспоминаний современников, строки из поэтической Пушкинианы, в том числе и «страшно вольные, ничего общего с канонизированным Пушкиным не имеющие, и все имеющие – обратное канону» (М.И.Цветаева), отзывы о Пушкине русских литераторов разных эпох: Ф.И. Тютчева, И.С. Тургенева, П.В. Анненкова, Ф.М. Достоевского, А.А. Григорьева, В.С. Соловьева, Д.С. Мережковского, В.В. Розанова, А.А. Блока, А.А. Ахматовой и др. Отдельные фрагменты урока подготовит вместе с учителем группа учащихся, увлекающихся поэзией.

На вступительном уроке по повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба» в VII классе зачитываются два фрагмента, воссоздающие быт и нравы запорожского казачества (из «Тараса Бульбы» и «Странной мести»). Что сближает эти два фрагмента? Семиклассники (только некоторым знакомы обе повести) увидят совпадения места и времени действия, близость описаний запорожцев по настроению и, может быть, заметят переключку имен главных героев, Данилы Бурульбаша, который первоначально назывался у Гоголя Бульбашкой, и Тараса Бульбы. Но это только начало работы группы учащихся, получающих

задание: внимательно перечитав обе повести, провести их сопоставительный анализ, отыскать сходные мотивы, образы, детали и подумать над тем, что отличает эти повести.

На последующих уроках по повести «Тарас Бульба», обращаясь к описаниям жизни запорожцев, картинам природы в повести, говоря о товариществе и борьбе запорожцев с врагами, об отношении Тараса Бульбы к жене и сыновьям, о судьбах главных героев, учитель использует и результаты самостоятельной работы группы учащихся, выбравших особое направление в работе по программной теме и пытающихся решать на уроке литературы более сложные задачи.

На уроках, посвященных анализу произведения, обращение к индивидуальному читательскому опыту школьников является одним из условий продуктивности работы с текстом, более глубокого постижения программного материала, особенно в историко-литературном курсе, где важен социокультурный и историко-литературный контекст, литературные связи и влияния. Иногда выход за рамки текста диктуется самим автором (литературные реминисценции, заимствования и подражания, эпиграфы к произведению и его частям и т.д.). При анализе пушкинской «Капитанской дочки» невозможно пройти мимо эпиграфов, не только возвращающих нас к наиболее характерным примерам из отечественной словесности XVIII столетия и тем самым дополняющих портрет времени, но и определенным образом направляющих наше восприятие. Роман А.Белого «Петербург», открытие которого школой еще впереди, наполненный цитатами, реминисценциями и образами из русской классики XIX века, не доверит своих многочисленных тайн читателю, незнакомому с произведениями Пушкина, Гоголя, Л.Толстого, Достоевского.

Т.Манн говорил об особом значении для автора «подкрепляющего чтения», высоких образцов литературы, «чтение которых поддерживает в нем творческий дух и которым он стремится подражать». Столь же необходимым оказывается такое «подкрепляющее чтение» и для читателя, познающего литературный текст.

Лекция 15. Факультативы как процесс общения учеников с искусством

Факультативные занятия, как правило, ведутся в старших классах. Однако средние классы могли бы успешно заниматься в факультативе по литературному краеведению. Ситуация поиска очень увлекает детей этого возраста. Литературное краеведение помогает в привычном, обыденном окружении обнаружить высокую культурную традицию. Культура начинается с памяти. Человек, чувствующий слои прошлых времен, которые его окружают повседневно, не может себя вести, как дикарь. Литературное краеведение оживляет опыт прошлых поколений в непосредственной, конкретной, наглядной форме. Однако программа факультатива по литературе в средних классах может быть шире, чем краеведение, связанное с одним конкретным местом, где живут школьники.

Для школьников V - VII классов доступен и интересен факультатив, который условно можно назвать «Воображаемые путешествия». Сюжет путешествия увлекателен для школьников этого возраста. Вне сюжета они часто не могут остановить свое внимание на художественном смысле произведений искусства. Кроме того, жанр путешествия позволяет включить в факультатив произведения разных видов искусства. В этих занятиях более значительное место может быть уделено архитектуре. В воображаемые путешествия войдет и природа. Так, например, заочное путешествие «Полуденные волны» позволяет проследить странствия Пушкина по Югу, увидеть картины русских художников, воспроизводящих эти места (Кавказ, Крым, Одесса, Молдавия), познакомиться с отрывками из опер Моцарта и Россини, которые так пленили Пушкина в Одессе, послушать стихотворения Пушкина и романсы («Фонтану Бахчисарайского дворца», «Нереида» и др.), увидеть отрывки из опер и балетов, возникших по мотивам пушкинских произведений.

Программа такого факультатива должна быть тесно связана с уроками литературы, но не повторять их.

- Поле Бородина (перед изучением стихотворений Лермонтова).
- «Волшебница-зима» в лирике русских поэтов.

- Весна и осень в поэзии С.Есенина.
- Лес в изображении русских художников.
- Дворянская усадьба (в связи с изучением «Дубровского»).
- Запорожская Сечь (в связи с изучением «Тараса Бульбы»).
- Летний день в средней полосе России (в связи с изучением «Бежина луга»

Тургенева).

- Море в изображении русских художников, поэтов, композиторов.
- С Пушкиным по следам Пугачева.
- Лермонтовский Кавказ.
- Александринский театр 19 апреля 1836 года (первое представление «Ревизора»

Гоголя).

- Провинциальный город в изображении русских художников.
- Чеховский Таганрог.
- Горький в Нижнем Новгороде.
- Старинные здания нашего города.

Занятия такого факультатива не должны быть слишком часты, может быть раз в месяц, но подготовительная работа к каждому занятию должна быть еженедельной и протекать в формах индивидуальных бесед учителя с учениками.

Воображаемые путешествия помогут обострить восприятие реальных вещей, обогатить литературным опытом. Во внеурочное время мы предлагаем учащимся выбрать из многочисленных фото- и художественных репродукций картины, близкие по настроению к пейзажным зарисовкам зимней лирики. В другой заочной экскурсии мы ищем те картины природы, которые помогли родиться стихотворению («Весна и осень в поэзии С.Есенина»).

Реальные впечатления, которые легли в основу произведения, могут обогатить сознание учащихся, придать литературному произведению неопровержимость достоверности.

Факультативы должны не только наследовать изучаемое в классе на уроках, но и опережать их, подготавливая впечатления, необходимые для программного изучения темы. Так создается установка на изучение темы, вызывается ожидание ее в классе.

Другой факультатив для школьников VI - VII классов «Выразительное чтение и рассказывание» ставит перед учениками новые задачи.

Литературное образование школьников должно сказаться и в расширении их знаний, и в культуре чувств, и в углублении эстетической мысли. Вместе с тем сдвиги в развитии школьников должны сказаться в реальной эстетической деятельности, важными видами которой в VII - VIII классах являются выразительное чтение и рассказывание.

Выразительное чтение и рассказывание связаны с оценкой актерской интерпретации художественного текста, поэтому, в VII классе делая акцент на выразительном чтении и рассказывании по жизненным и литературным наблюдениям, в VIII классе можно усложнить работу, сопрягая выразительное чтение и рассказывание с другими видами искусства (музыка, театр, изобразительное искусство). Подготовительная работа такого типа идет на факультативе и в VII классе. В VIII же классе она получает законченное выражение в форме рассказа о картине и художнике, ее создавшем, сочинения по впечатлениям о музыкальном произведении.

В результате проведения такого факультатива у учеников формируются качества, помогающие изучению литературы на уроках и способствующие общению с искусством вне рамок школы:

- Умение уловить основную эмоциональную тональность художественного текста и динамику авторских чувств.
- Умение оправдать содержанием литературного произведения смену эмоциональных мотивов в чтении.
- Умение «видеть» читаемое в воображении, представлять себе образы текста.
- Умение соединять образы, мысли, чувства, наполняющие текст, с собственным личным опытом, с пережитым в реальности.

■ Умение правильно читать художественный текст (отчетливость произнесения слов, логические ударения, паузы, темп речи, соблюдение интонаций, зафиксированных пунктуацией и т.д.).

■ Умение соотнести характер чтения со стилем писателя.

■ Умение оценить и мотивированно высказать суждение о чтении товарища.

■ Умение выявить интерпретацию художественного текста, за интонацией услышать и понять концепцию прочитанного.

■ Умение выделять особенности речи при чтении эпоса и драмы.

■ Умение услышать и передать своеобразие речи персонажа и авторской речи.

■ Умение по содержанию и интонационному строю, «музыке речи» услышать, кому из персонажей произведения, какому писателю она принадлежит.

■ Умение соотносить музыкальную, театральную, изобразительную интерпретацию текста с авторской мыслью произведения.

Приведем возможную программу факультатива в VIII классе, где шире, чем на уроках, включается художественная деятельность учеников.

VIII класс

■ Чтение народных русских песен.

«Ты взойди, взойди, красное солнышко», «Не шуми, мати зеленая дубравушка».

Определение общей тональности песни и движения чувств в ней. Чтение отрывков из романа Пушкина «Дубровский» и повести «Капитанская дочка» и сравнение впечатлений от песни в этих произведениях. Сопоставление музыки и исполнения песни «Матушка, что во поле пыльно...» Н. Обуховой, Л. Зыкиной, Ж. Бичевской.

Ф Гомер. Чтение отрывков из «Одиссеи».

Данте. 26-я песнь «Ада». Рассказ Одиссея. Пересказ поэтического текста с сохранением общей интонации автора (Гомер и Данте).

■ Шекспир. «Ромео и Джульетта».

Чтение монолога в драматическом произведении (Ромео, Меркуцио, Лоренцо, Джульетта). Диалоги в трагедии. Связь интонаций и действий героев. Мизансценирование. Сравнение сценических интерпретаций образов Шекспира (например, М.Бабанова и А.Фрейндлих).

■ Шиллер. «Перчатка».

Особенности чтения баллады как лироэпического жанра. Сравнение перевода Жуковского и Лермонтова. Нахождение эмоционального лейтмотива в каждом переводе. Рассказ о необычайном случае (по жизненным впечатлениям).

■ А.С.Пушкин. «Зимнее утро», «Осень».

Рассказ о любимом времени года (по жизненным впечатлениям). Зима в изображении художников (Шишкина, Сурикова, Коровина и др.). Выявление настроения пейзажа в цвете и композиции картины. Сопоставления «зимних» пьес по «Временам года» Чайковского и Вивальди.