

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Уссурийское суворовское военное училище
Министерства обороны Российской Федерации»

**Методическое пособие для преподавателей
по теме «Самостоятельная работа учащихся над литературным
произведением»**

Составил преподаватель русского языка и литературы Муравьев О.А.
Рассмотрено на заседании преподавателей
отдельной дисциплины (русский язык и литература)
«__» _____ 2012г. протокол № ____

г. Уссурийск
2012 г.

Содержание

1. Методическое обоснование	3
2. Познавательная самостоятельность, возрастные и типологические ее уровни	5
3. Принципы системы самостоятельной работы	10
4. Первые шаги	11
5. Наиболее продуктивные приемы самостоятельной работы в 9 классе	20
5. Успехи в познавательной деятельности учащихся	28
6. Список литературы	32

Методическое обоснование

Приобщение к искусству слова старших подростков в девятом классе, когда начинается изучение систематического курса литературы, — задача чрезвычайно ответственная и сложная. Ее решение требует от учителя не только высокой профессиональной квалификации, но и живого интереса к личности учащегося, переживающего в этом возрасте знаменательный переход к осознанному эстетическому восприятию искусства.

Самостоятельность учащихся в прочтении, анализе, оценке литературного произведения обеспечивается в обучающей системе органическим взаимодействием непосредственных образных читательских представлений и необходимых теоретических, историко-литературных знаний.

Тщательное изучение учеников как читателей, определение типов их художественного восприятия дало возможность предусмотреть индивидуальные задания для учащихся с ярко выраженным образно-эмоциональным или аналитическим складом мышления, для тех, кто отстает в развитии речи или, наоборот, заметно опережает весь класс. Индивидуальное руководство сочетается с групповой и фронтальной работой всего коллектива.

В разработке есть задания, рассчитанные на развитие как тех способностей, которые помогают юному читателю познавать мир в его чувственных формах, так и тех способностей, которые обеспечивают необходимые образные и понятийные обобщения. Основные типы заданий раскрыты, так сказать, в действии; вся система развития самостоятельности воспроизведена в специальной главе данного пособия.

Развитие самостоятельности прочтения классики прямо и непосредственно ведет к решению задач идейного, нравственного, патриотического воспитания учащихся. Учась проникать в глубины идейно-художественного содержания, учащиеся приобщаются к нравственным исканиям писателей прошлого, пытаются вместе с ними и с высоты нашей современности решать важные вопросы, поставленные передовой русской литературой XIX века.

Одной из актуальных проблем современной школы является, таким образом, совершенствование методики преподавания литературы. На уроках литературы дается не только определенная сумма знаний, но и пробуждается интерес и любовь к искусству слова. Это очень важно, ибо художественное слово вдохновляет людей, оказывает на них глубокое нравственное воздействие.

Литературное развитие — это не просто начитанность и определенная сумма историко-литературных знаний. Разумеется, без этого нельзя говорить о литературном развитии. Но имеет значение не столько объем знаний, сколько способность восприятия и усвоения литературных и связанных с ними жизненных впечатлений, способность умственных и эмоциональных реакций на художественные произведения. Наш выпускник должен научиться самостоятельно разбираться в произведениях искусства, а для этого необходимо развивать его художественное и научное мышление, культуру восприятия эстетических и нравственных чувств, формировать правильное понимание сущности художественной литературы, закономерностей ее развития.

Основные критерии литературного развития — высокий уровень образной конкретизации и образного обобщения в процессе восприятия литературного произведения.

Задача учителя — предусмотреть в системе уроков развитие воссоздающего и творческого воображения, способствующего возникновению новых образных представлений, участвующих в образовании читательского обобщения, критического осмысления эстетической оценки читаемого. Развитие речи — обязательный компонент литературного развития. Суворовец должен понимать язык художественного произведения, он должен уметь грамотно и образно выражать свое понимание и отношение к произведению литературы. Решение этой сложной, двойной задачи достигается только в процессе непосредственного восприятия произведений словесного искусства, его изучения и оценки, причем в этот процесс входят различные упражнения и по развитию собственной речи учащихся.

Методика конца XX века накопила достаточно богатый опыт в области развивающего обучения литературе: в трудах наших методистов раскрыты пути пробуждения интереса к чтению, широко разработаны проблемы идейного и нравственного воспитания на уроках литературы, многие исследования посвящены анализу художественного текста, усвоению литературно-теоретических знаний.

Этот опыт нашей передовой методической науки можно воплотить в жизнь лишь при одном условии — при условии творческой активности учащихся.

Познавательная самостоятельность, возрастные и типологические ее уровни

Развивающее обучение имеет своей целью формирование самостоятельности учащихся. Как же понимать термин «самостоятельность»?

Многие психологи и дидакты относят самостоятельность к стержневым свойствам личности, из которых складывается характер, они указывают на тесную связь самостоятельности как с мышлением, так и с волевыми процессами, и с эмоциональной стороной жизни человека. Стремление к самостоятельности — характерное свойство растущего человека, особенно в старших классах, когда сильнее, нежели прежде, проявляются новые черты личности, выше становится способность учащихся к анализу, синтезу, обобщению и т. д.

Познавательная самостоятельность входит в комплекс личностных свойств человека и проявляется в процессе учения, самообразования, в непосредственном интересе подростка и юноши к науке, в потребности приобретать знания и активно их применять.

Познавательная самостоятельность определяется как такая деятельность учащихся, которая обязательно несет в себе элементы творчества, включает в себя творчество как необходимое условие и обязательно подразумевает активность обучаемого, хотя активность может и не сочетаться с самостоятельностью. Активность может носить характер преобразующий и воспроизводящий: слушание лекции, например, не носит преобразующего характера; если же учащийся составляет по ходу лекции ее план, то преобразующая деятельность налицо; участие в беседе — проявление активности, но если вопросы беседы направлены только на воспроизведение полученных знаний, то активность носит воспроизводящий характер; если же в беседе ставятся, например, проблемные вопросы, несущие в себе поиск, то активность имеет преобразующий характер. То же самое можно сказать и о самостоятельности. Если ученик переводит картинку, переписывает в тетрадь цитаты, заучивает стихотворение, то все это делается, естественно, без помощи учителя, следовательно, проявляется самостоятельность. Однако это самостоятельность воспроизводящего характера. Если же ученик подбирает цитаты для аргументации тезисов своего доклада или сочинения, это уже самостоятельность преобразующего характера. Работу по заучиванию наизусть тоже можно считать преобразующей, если дано задание обдумать, как читать стихотворение выразительно, чтобы передать его образно-идейную и эмоциональную силу. Как видим, только на первый взгляд кажется, что более высокая степень самостоятельности обеспечивается меньшей долей участия со стороны. Если учитель задал выучить стихотворение наизусть, то ученик делает это без всякой помощи учителя, но это лишь воспроизводящая самостоятельность. Объясняя, как выразительно читать стихи, учитель оказывает помощь ученику, которому дано задание перенести приемы выразительного чтения на новый объект. Однако такая самостоятельность качественно гораздо выше — это преобразующая деятельность.

Если мы имеем в виду построение системы самостоятельных работ в процессе развивающего обучения литературе, то мы обязаны ориентироваться на активность и самостоятельность именно преобразующего характера, ибо активность и самостоятельность лишь воспроизводящего характера могут привести только к накоплению знаний, что само по себе необходимо, но еще не обеспечивает развития.

Развитие учащихся в процессе реализации предлагаемой системы обучения проявлялось в трех сферах познавательной самостоятельности: в правильном восприятии художественного образа, в результатах анализа литературного произведения, в речевом выражении образно-понятийного обобщения. Движение же учащихся вперед, к новым ступеням понимания художественного текста, может быть выражено через уровни познавательной самостоятельности. Уровни эти двоякого типа: возрастные и индивидуально-личностные.

Однако имеются разные уровни познавательной самостоятельности учащихся внутри одного возраста. Одна, довольно малочисленная группа (пять-шесть человек в обычном классе) отстает от своих сверстников: эти суворовцы мало читали, обычно круг их чтения не выходит за пределы тех книг, которые рекомендуются в младшем и среднем звене, восприятие находится на уровне учащихся средних классов, соответственно плохо развита и речь.

Вторую группу составляет большинство ребят. В целом их восприятие правильно, они способны к полноценному обобщению, могут не только пересказать произведение, но и осмыслить его идею, тему.

Третья группа — наиболее художественно одаренные школьники, они обгоняют по уровню литературного развития своих сверстников: у них тонкое понимание всех образных компонентов текста, они легко улавливают авторскую позицию, чутки к ритмической и звуковой стороне текста, часто способны к сотворчеству. Таких учащихся обычно немного: два-три человека при обычном контингенте. Разумеется, цифра эта условна.

Для пояснения приведем таблицу.

	Первоначальное образное восприятие	Результаты анализа	Речевое выражение образно-понятийного восприятия
Первая группа	Наивно-образное восприятие (оперирование внеконтекстными образами, ведущее к искажению образного восприятия; неадекватный или неполный читательский образ)	«Чтение по объекту», пропуск важных смысловых звеньев, наивное или неверное обобщение, иногда полное отсутствие обобщения.	Последовательная передача содержания по линии событий, связанных с образом-персонажем. Нарушения логики. Ошибки в смысловой и интонационной связи между предложениями. Бедность словаря. Ошибки в словоупотреблении и стиле
Вторая группа	Правильное видение образа (отсутствие внеконтекстных образов; адекватность и полнота читательского образа).	Отсутствие пропусков важных смысловых звеньев, наличие причинного объяснения событий, понимание темы, идеи, композиции. Правильное обобщение.	Словесно сформулированная мысль; пересказ отходит на второй план. Есть нарушения логики, ошибки в смысловой и интонационной связи между предложениями. Достаточно богатый словарь, но встречаются ошибки в стиле и словоупотреблении.

Третья группа	Адекватное, полное, яркое воспроизведение художественного образа; правильное видение образа и дополнение его «своими» деталями. Выделение всех образных компонентов текста. Понимание образного подтекста. Чуткость к ритмической и звуковой стороне текста.	Осмысление образа как конкретного отражения действительности и носителя идеи, понимание его типичности. Понимание связи и обусловленности всех компонентов текста. Умение рассмотреть произведение в его историко - литературных связях и в теоретико-литературном аспекте (литературное направление и т. п.). Понимание личности и позиции автора. Правильная оценка произведения в целом. Умение поставить проблему анализа самостоятельно.	Выражение образнопонятийного понимания литературного произведения в единстве формы и содержания. Богатство словаря. Отсутствие ошибок в словоупотреблении и стиле, в смысловой и интонационной связи между предложениями. Логичность и последовательность высказывания. Воздействие стиля писателя на стиль читателя.
---------------	--	---	---

Кроме различных уровней познавательной самостоятельности, преподаватель должен еще учитывать типологические особенности учащихся в области восприятия произведения искусства.

Можно выделить три основных типа учащихся по художественному восприятию.

1. Учащиеся, способные к художественно-аналитическому восприятию. Это подростки, наделенные способностью внутреннего видения образа, с хорошо развитым воссоздающим и творческим воображением. Читательский образ у них характеризуется яркостью, полнотой, максимальным приближением к авторскому. Это обеспечивает правильное и глубокое образное обобщение, связанное со способностью к анализу и синтезу. Словесное выражение образного обобщения отличается точностью в выборе слов, богатством словаря, эмоционального стиля, обычно близкого к авторскому.

Такие суворовцы могут сделать самостоятельно очень многое, минимально используя помощь учителя. Они значительно раньше своих сверстников (на год-два) способны достигнуть высшего уровня восприятия, которое ярче всего проявляется в анализе художественного произведения.

Однако таких учащихся в обычном, «среднем», классе немного — три-четыре человека. По своим индивидуальным художественно-творческим возможностям они стоят выше учащихся своего возраста. Эти суворовцы должны постоянно получать индивидуальные задания повышенной трудности, иначе

их развитие не будет обеспечено обучением (постоянно — не значит на каждом уроке: задание может быть дано по ходу изучения крупной темы и рассчитано на работу в течение, например, месяца).

2. Суворовцы с хорошо развитым логическим мышлением, с ярко выраженными способностями к анализу и синтезу, обобщению, абстрагированию. Они могут делать самостоятельные выводы, результаты своих размышлений обобщающего характера излагать последовательно, логично, лаконично. В литературном произведении они стремятся прежде всего выявить мысль, идею — художественные средства ее выражения им представляются фактором несущественным. Воспроизводящее и творческое воображение у них развито сравнительно слабо. Отсюда проистекают их затруднения в анализе художественного текста в единстве его формы и содержания. Такие учащиеся нуждаются в постоянных заданиях на развитие воображения, художественного видения образа.

3. Учащиеся с художественным, или субъективно-экспрессивным, типом восприятия. Это суворовцы с хорошо развитым воспроизводящим и творческим воображением. Они понимают позицию автора, читательский образ у них ярок и полон. Подростки видят образ настолько отчетливо, так сильно соперничают, что у них часто появляется стремление передать свои впечатления не только словесно, но в виде рисунка, мелодии. Как правило, эти учащиеся способны к самостоятельной творческой деятельности в области искусства.

При этом они слабо обобщают; синтез у них значительно отстает от анализа. Словесное выражение понимания художественного текста у них эмоциональное, красочное, но они часто сбиваются с логики, иногда последовательность их рассуждений ассоциативная.

Таким ребятам надо давать для самостоятельного выполнения индивидуальные задания на развитие логического мышления, формулирование выводов, абстрагирование. Они довольно быстро приходят к высшему уровню художественного восприятия и догоняют учащихся первой группы.

Таким образом, рассмотрев возрастные и типологические уровни восприятия художественного текста, приходим к выводу: в 9 классе нужно целенаправленно учить правильному и полному восприятию литературного произведения, его идейно-образному осмыслению; 9 класс является важнейшим звеном такого обучения. Учитель должен внимательно следить за литературным продвижением своих учеников, направлять его, давать, кроме общих, индивидуальные задания с целью развития «недостающих» способностей. Иными словами, необходима специальная система обучения, достаточно гибкая и многогранная, построенная на учете психологических особенностей восприятия художественного произведения учащимися и на их самостоятельной работе.

Принципы системы самостоятельной работы

Современные программы старших классов предусматривают изучение сложного систематического курса литературы, который базируется на текстуальном изучении художественных произведений, их анализе.

Обучение литературе имеет свою специфику, т.к. оно вынуждено опираться не только на созревающие функции абстрактного, понятийного мышления, но и на развившиеся уже функции образного художественного мышления, которое при этом должно не вытесняться мышлением понятийным, а совершенствоваться. Эти две стороны умственного развития учащихся, их способности к восприятию и оценке художественной литературы надо постоянно сочетать в процессе литературного анализа. Это первый и основной принцип построения системы самостоятельной работы учащихся.

Добиться умения анализировать художественный текст в единстве содержания и формы нелегко. Эта задача не вполне решена даже профессиональной критикой. Но учитель-словесник должен ориентироваться на сегодняшний день литературоведения, должен продумать систему работы, в процессе которой молодые читатели научатся правильно воспринимать и анализировать произведения, глубоко понимать единство языка и мысли, осознавать, что в строе речи, в ее структуре, устойчивых свойствах синтаксиса, стилистических фигурах и т. д. выражается характерное для автора восприятие жизни, понимание человека и общества. Трудность для учителя-словесника заключается в том, что в 9 классе бурно развивается теоретическое мышление, усваиваются научные понятия, и это в известной мере тормозит развитие художественного мышления учащихся старших возрастов. Поэтому задача развития образного мышления в этом возрасте становится особенно актуальной: если в это время не обратить должного внимания на совершенствование воображения, творческой фантазии, внутреннего «видения» образа, то в дальнейшем эти способности могут совсем угаснуть. Учащиеся будут подходить к литературе как к любому другому учебному предмету, и эстетическая сущность литературы потеряется.

Чтобы осуществить восприятие художественного текста в единстве формы и содержания, необходимо предупредить ошибки восприятия. Самостоятельная работа должна, во-первых, предваряться подготовительным этапом. Именно с него начинается весь процесс освоения произведения. Если его миновать, ошибки восприятия неизбежны.

Итак, второе условие построения системы самостоятельной работы в процессе развивающего обучения литературе - это организация сознания ученика таким образом, чтобы оно было готово воспринять произведение искусства как можно глубже и полнее.

Наконец, третье условие - сокращение чисто репродуктивной, воспроизводящей работы учеников. Нецелесообразно слишком опираться на репродуктивную деятельность учащегося, когда преподаватель в классе, например, анализирует стихотворение, суворовцы заучивают анализ по учебнику, а на следующий день на уроке рассказывают выученное. Здесь нет места ни ра-

боте мысли, ни, тем более, эмоциям и воображению.

Современная методика преподавания литературы требует организовать обучение так, чтобы знания, полученные от учителя в классе, применялись к другому материалу, чтобы навыки и умения закреплялись в процессе самостоятельной работы, самостоятельного решения новых задач.

Первые шаги

Первые шаги в построении системы развивающего обучения в работе с суворовцами 9 класса были особенно трудны, и вот почему. Уже на первом уроке была предпринята попытка ознакомиться с учениками как с читателями: им было предложено написать «читательскую биографию», и, как ни печально это признавать, выявился довольно узкий читательский кругозор ребят в области русской классики. Очень немногие прикоснулись к «большой» литературе — круг чтения многих составляли сказки, фантастика, приключенческая литература. И работа по воспитанию квалифицированного читателя была начата с беседы о значении литературы, причем учитель опирался на высказывания ребят, взятые из «читательских биографий». Получился живой разговор, а не оторванная от интересов слушателей, отвлеченная «вводная беседа».

Затем начались уроки по «допушкинскому» периоду русской литературы, и именно тогда были сделаны первые робкие шаги по пути самостоятельного анализа художественного текста.

Остановимся на уроках, посвященных «Слову о полку Игореве». В начале первого урока, стремясь сразу ввести учащихся в эпоху, а также передать эмоциональную, образную сторону памятника литературы, учителем был прочитан на древнерусском языке отрывок, повествующий о бое русских с половцами. Необычное, напевное звучание древней героической песни, красота и образность языка сразу создали в классе эмоциональную настроенность. После чтения задается вопрос: «На каком языке, по-вашему, написано то, что вы слышали?» Ребята ответили, что язык это русский, только древний. «О чем рассказывается в прочитанном отрывке?» — «О битве русских с половцами». Далее учитель излагает материал, освещающий историческую основу «Слова...», знакомит с летописным свидетельством о событиях тех дней, рассказывает об истории открытия и напечатания «Слова...», о спорах по поводу датировки памятника.

Вновь обращаясь к описанию битвы, учитель отмечает ритмичность, певучесть, запоминающуюся метафоричность, образность, удивительную выразительность языка: выбранный отрывок дает возможность хорошо показать это. Разговор о языке «Слова...» на первом уроке, в эмоциональной обстановке, созданной чтением, гораздо более естествен, нежели изучение этого материала после того, как мы уже сделали определенное понятийное обобщение, — пусть обобщение возникнет именно на образном материале и углубит его!

Итак, преподаватель обратился прежде всего к своеобразному синтак-

сису предложенного отрывка. В двух первых его предложениях глагол-сказуемое стоит в конце, создавая эпическую напевность зачина повествования о битве: «Другаго дни велми рано кровавые зори свет повьдають, черныя тучи с моря идутъ». В следующих предложениях глаголы перемещаются к началу, чем они особенно подчеркиваются: «**Быти** грому великому, **идти** дождю стрьлами съ Дону великаго!» Здесь так и слышится приближение беды, создается тревожное настроение. И тут же яркая метафора: гром, дождь, идущий стрелами, — это страшная битва. А далее мы встречаем олицетворение, столь характерное для устного народного творчества, с которым связано «Слово...»: «Се вьтри, Стрибожи внуци, вьют съ моря стрьлами на храбрыя пльки Игоревы!» И как аккорд, — переход от образного языка к простому, страшному своей реальностью заключению: «...Половци идутъ отъ Дона, и отъ моря, И отъ всьхъ странъ Рускыя пльки оступиша».

И вот начинается битва. И снова дается удивительно впечатляющая картина, нарисованная языком тропов: «Дьти бьсови кликомъ поля прегородиша, а храбрии русици преградиша чрьлеными щиты».

И именно в этой образной тональности характеризуется бой Всеволода с половцами, изображена его былинная фигура. Автор использует, рисуя его, чисто фольклорные эпитеты: «яр тур», «золотой шелом», «сабля каленая».

И заключает описание авторское резюме, выражающее отношение певца к событиям. С горечью говорит он о княжеских усобицах, прибегая к эмоциональным средствам речи, к метафорам: «сыяшеться и растяшеть усобицами», «погибашеть жизнь Даждь-божа внука», «чрьна земля подь копыты костью была посяна, а кровию поल्याна». «тугою въздоша по Русской земли».

В конце урока учитель делает краткий обзор содержания «Слова...», связав в «монтаж» его основные части и прочитав по ходу рассказа наиболее значительные отрывки («Золотое слово Святослава», «Плач Ярославны», «Побег Игоря»).

Классу задается вопрос: «Почему автор назвал слово Святослава «золотым»?» Суворовцы ответили, что в этих словах — основная мысль автора, идея «Слова...» Они определили, в чем именно она заключается.

Задание : 1. Прочитать полностью поэму. 2. Самостоятельно сформулировать ее тему и идею. 3. Дать цитатную характеристику главных героев: I группа учащихся — Святослава; II группа — Игоря и Всеволода; III группа — Ярославны.

Третье задание связано с закреплением образного восприятия произведения, по своему типу оно не окажется для ребят новым: подобную работу они не раз выполняли в среднем звене школьного курса. Но второе задание трудно для них. Здесь надо знать и применить литературоведческие понятия: тема и идея. И такую связь теоретических знаний с практикой школьного анализа надо осуществлять с первых же шагов, ибо без этого невозможен даже самый элементарный разбор произведения.

Поэтому второй урок мы начинаем именно с проверки этого задания.

Вызываем несколько суворовцев для прочтения своих формулировок. Класс обсуждает эти формулировки и выбирает наиболее правильные, точные.

Осветив образ автора, преподаватель переходит к характеристике поэтического жанра «Слова...», и на этом урок завершается.

На самоподготовку — задание, направленное опять-таки на закрепление образного восприятия, впечатления, созданного у учеников древней песнью о героях прошлого: выбрать из «Слова...» понравившийся отрывок и выучить его наизусть.

Третий урок посвящен значению «Слова...» в истории русского искусства. После краткого вводного слова преподаватель читал разные переводы одного и того же отрывка из героической поэмы (в одном классе читалось «Золотое слово», в другом — описание битвы). Очень плодотворный материал для обсуждения дают переводы В. А. Жуковского и А. Н. Майкова. На вопрос, какой перевод лучше, суворовцы высказали разные интересные соображения, свидетельствующие о том, что подростки уже включились в сферу самостоятельных суждений о художественном произведении (например, они говорили, что Майков не сумел сохранить древнюю напевность — «у него больше похоже на современные стихи», а В. А. Жуковскому это удалось).

Затем учитель указал, что каждый из писателей, обращавшийся к тематике «Слова...», по-своему осмысливал его образы, давая им свою, индивидуальную интерпретацию. Для иллюстрации этой мысли обратимся к вариациям писателей на тему «Ярославна». В. Брюсов видит в Ярославне родоначальницу всех прекрасных женских образов русской литературы: «Ты — Наташа, ты и Лиза, и Татьяна — ты!» А. Прокофьев рисует Ярославну как русскую женщину, выделяя в ней верность, нежность, что сближает героиню с современными женщинами, по мнению поэта. В. Звягинцева особенно подчеркивает патриотизм, искусно рисует портрет жены Игоря. Л. Татьяничева говорит как бы от имени Ярославны; главное в ее героине — любовь и помощь любимому.

Затем учитель обращается к картинам Васнецова на тему «Слова...», к гравюрам Фаворского, к музыке оперы Бородина «Князь Игорь», поясняя на примерах личностное восприятие героев «Слова...» нашими художниками и композиторами.

На самоподготовку — задание, рассчитанное на развитие воображения, художественного видения; предлагается написать сочинение на одну из следующих тем (в каждой раскрыть идею «Слова...»): «В Путивле на городской стене»; «Игорь и Всеволод на поле боя»; «В гриднице Святослава»; «Певец и его слушатели».

Это сочинение должно было показать, как осмыслены образы поэмы, как их видят ученики.

Я подробно остановился на описании уроков по данной теме, т.к. это дает

возможность на небольшом по объему материале охарактеризовать предлагаемую систему работы, основанную на самостоятельной деятельности учеников по анализу художественного текста.

Действительно, учащиеся с первого урока были введены преподавателем в образную, эмоциональную сферу восприятия. Все задания были направлены на то, чтобы не «уничтожить» первоначальное образное восприятие, но развить и углубить его.

Понятийное обобщение строилось на этой образной основе, и сами понятия формировались как результат самостоятельной работы. Таким же образом формировались и литературоведческие понятия — они «возникали» из практики разбора как определенная необходимость.

Важно и то, что эти понятия фиксировались (записывались в тетрадях) и потом учащиеся обращались к ним при анализе других произведений. Фиксировался в сочинениях и читательский образ.

Каковы же результаты проделанной работы? При просмотре ученических тетрадей выяснилось, что лишь пять из тридцати девяти учащихся роты не справились с определением идеи и темы «Слова о полку Игореве».

Что же касается образного читательского воспроизведения художественного текста, то здесь дело обстояло значительно хуже: всего две трети от общего числа учеников показали умение видеть, чувствовать, входить в эпоху.

Вот одно из удачных сочинений:

«В гриднице Святослава.

Раннее утро над Киевом. Тишина. Туманом окутан терем Святослава. Князь спит. Но вот первый луч солнца проник через слюдяное оконце в покои. Заиграла позолота на стенах. Веселые солнечные зайчики запрыгали по полу, устланному коврами. Все засияло. Веселей стал и придворный люд, который уж давным-давно проснулся. Где-то вдали кричали, стучали, пели. А здесь, в покоях, стоит тишина. Но вот проснулся и князь. Забежали слуги, захлопали двери. Вскоре великий князь Киевский уже сидел на престоле. Его окружали бояре. Они рассказывали Святославу обо всем, что случилось за последнее время. Страшную весть сообщили напоследок: боялись говорить. Враз все померкло. Потемнело лицо Святослава. Не зря он, значит, видел страшный сон. Ах, зачем же пошли его племянники на землю половецкую, не сказав ничего, словом не обмолвившись!

Тишина кругом. Не видать в Киеве людей. Приуныли все. И природа, кажется, горе чувствует. Горы стали зловещими. Небо тучами покрылось. Темно в гриднице Святослава. Лишь свечи тьму немного рассеивают. Зловеще поблескивают украшения на стенах, на потолке».

Нетрудно заметить, что в этом сочинении запечатлелись читательские образы, навеянные «Словом...». Это особенно проявляется во внимании суворовца к деталям, и ряд этих деталей воссоздает картину, которую он видит, но которая не была нарисована автором. Здесь уже читатель как бы участву-

ет в процессе сотворчества, дорисовки образа в своем воображении. Для стиля сочинения характерны инверсии, сообщающие речи особую ритмизацию. Это тоже свидетельствует о наличии читательского образа, о внутреннем видении далекой эпохи.

Однако такого результата достигли далеко не все. Большая часть учеников, хотя и видит образ правильно, но не дополняет его, он слабо детализирован, недостаточно ярок. Не находя нужных слов, эти ученики прибегают к цитатам. Вот пример подобной работы:

«Всеволод на поле боя.

Давно, почти семь веков назад, на русскую землю совершали свои набеги половцы. Их орды опустошали русскую землю. В это время и была написана героическая песня «Слово о полку Игореве».

В «Слове...» говорится о двух князьях: Игоре и Всеволоде. Братья решили пойти в поход против половцев.

Особенно красочно автор «Слова...» показывает Всеволода на поле боя. Он показывает Всеволода мужественным и храбрым воином: «Стоишь ты на поле брани, осыпашь вражеских воинов стрелами, гремишь о шлемы булатными мечами». Всеволод успевает везде. Где он проскачет на своем коне, там лежат головы половцев поганых. Он горячо стремится к победе. Ничто теперь не может его остановить. Уже разбит почти весь его отряд, а он все носится по полю, рубя поганых половцев. Вот-вот упадет, сраженный кривой саблей. Но Игорь заворачивает войска: «ведь жаль ему милого брата Всеволода».

Поход этот кончился неудачей, потому что не было единства княжеств в борьбе с половцами».

Однако и такого уровня не достигли многие учащиеся. Треть их совсем не справилась с работой, не дала правильного видения образа — чаще всего это образ не увиденный, не представленный конкретно, а сконструированный на понятийной основе.

Вот сочинение одного из суворовцев, очень работоспособного, но не обладающего развитым воображением, фантазией.

«В Путивле на городской стене.

Образ русской женщины дан в «Слове...» в лице Ярославны, жены князя Игоря. Ярославна — высокая, стройная, с черной косой, с голубыми, как бездна моря, глазами, алыми красивыми губами, речь — словно журчание ручейка.

Стоит она на городской стене и взывает милость бога к своему Игорю. В ее зове слышится и чувствуется пламенная любовь к мужу, тоска и печаль. В Ярославне как будто собраны все чувства русских женщин: здесь и печаль и грусть Татьяны, и красота черт Ольги из «Евгения Онегина».

Ярославна умоляет Днепр, солнце, ветер, чтобы они вернули к ней ее милого Игоря. И в это время природа как бы ожила, услышав печальный голос Ярославны. Все силы небесные спешат помочь Игорю бежать из пле-

на.

И Ярославна своим терпеливым ожиданием, верностью помогает Игорю. Самая главная черта характера Ярославны, которая из всех ее достоинств запомнилась мне, это верность любимому человеку».

Отсутствие образного видения приводит и к слабости читательского обобщения, неправильности языка, к полному отсутствию чувства стиля великого памятника.

Даже на этих трех примерах ясно видна зависимость речи учащегося от характера его образного восприятия.

Как видим, система заданий по «Слову о полку Игореве» позволила не только сделать первые шаги по пути самостоятельного анализа художественного текста, но и помогла создать представление о читательском восприятии. Получилась следующая картина.

В классе оказались: 1. Ученики, способные к моментальному, правильному читательскому восприятию при минимальной помощи учителя (10% состава класса). 2. Ученики, способные к правильному читательскому восприятию, возникающему при постоянной направляющей помощи учителя (60% всех учащихся класса). 3. Ученики с неразвитым образным мышлением (30% всех учащихся класса). Среди них оказались: а) суворовцы с рационалистическим складом мышления — им не удалось даже после разбора сочинения переделать его так, как нужно. Это группа «логистов» — они «не видят» образов, не вводят их в текст своих сочинений, оперируют логическими определениями (10% состава класса), б) Ученики с неразвитым воображением. Для них характерны ошибки образного мышления, иногда дополнение образа деталями, которых не могло быть у автора. У них плохо развита речь (20% состава класса). 4. Ученики с плохо развитым логическим мышлением — им трудно дается овладение понятиями (10% состава класса). I

Выявив такую картину, мы получили возможность индивидуально работать со своими суворовцами, развивая их в нужном направлении. Расскажем об этой работе на нескольких примерах.

При изучении творчества Д. И. Фонвизина преподаватель ставил целью проделать на небольшом по объему материале весьма важную работу — показать специфику русского классицизма, выявить те его черты, которые оказали влияние на дальнейшее развитие русской литературы.

В трактовке этого вопроса я опирался на мнение литературоведа, считающего Д. И. Фонвизина представителем просветительского реализма. Именно социальный аспект изображения жизни, создание сатирических образов, наличие глубокой нравственной оценки действительности являются теми важными сторонами творчества Д.И. Фонвизина, которые определили его влияние на А. С. Гривна и Н. В. Гоголя.

В связи с этим необходимо обратить особенное внимание на анализ идейно-художественного содержания комедии «Недоросль» и сопоставительную характеристику образов положительных и отрицательных героев.

В процессе этой работы учащимся даются индивидуализированные задания, которые способствуют развитию определенных сторон художественного восприятия.

1. Те ученики, которым не удалось «сочинение на развитие сражения» по «Слову о полку Игореве», получили задание подготовиться к чтению определенных ролей в некоторых эпизодах. Чтение по ролям должно было предваряться рассказом этих суворовцев о том, какими им представляются «их» герои.
2. Задание определить идею и тему комедии получили те учащиеся, которым не удалась аналогичная работа по «Слову...».
3. Остальные ученики должны были подготовить сообщение на тему «Сравнительная характеристика Стародума и Скотинина» по опорным вопросам:
 - а) Как вы представляете себе этих двух героев комедии? Сопоставьте их речь, внешний облик, манеры, используя высказывания других персонажей комедии, авторские ремарки;
 - б) Какие черты их характеров драматург противопоставляет?
 - в) Каково отношение к жизни этих двух людей?
 - г) Почему Фонвизин дал им именно такие фамилии?

Эти вопросы предусматривали такой анализ, который был бы одновременно направлен на образное восприятие и на осмысливание идей, которые воплощены в комедии.

Поскольку нарисовать портреты героев комедии было поручено тем, кому это трудно, ответы получились односложными («Скотинин — большой, розовый, жирный, как свинья, и нос у него курносый, как у свиньи...»; «Стародум — сухой весь, одни жилы да мускулы, глаза живые, как у молодого, а голова седая»), классу пришлось дополнять эти портреты.

После выступлений по первому и третьему заданиям учителем даётся заключение о Стародуме и Скотинине как о двух контрастных типах того времени и делается переход к обобщению, предложив выступить по второму заданию. Во время беседы по этому вопросу было конкретизировано понятие «идейно-тематическое содержание», ибо ««Недоросль» — комедия много-темная.

Таким образом, литературоведческое понятие «ложилось» на основу внутреннего художественного видения, основу, которая специально создавалась системой индивидуализированных заданий для самостоятельной работы.

Несколько усложненный вариант работы проводился при чтении в классе и анализе комедии «Горе от ума». Анализ комедии был направлен на то, чтобы раскрыть особенности реалистической драмы Грибоедова, специфику отражения в ней острейших проблем эпохи начала XIX века, дать понятие об образной и языковой структуре этого шедевра русской драматургии. Центральной литературоведческой проблемой анализа была проблема художе-

ственного выражения внутреннего и внешнего конфликта.

После этого предлагаем индивидуализированное задание тем, кто отстал в области образного восприятия.

1. Описать обстановку комнаты, в которой происходит действие. 2. Описать внешний облик действующих лиц, используя высказывания других персонажей и ремарки. 3. Прочитать явление, снабдив ремарками речь персонажей.

Остальные учащиеся были разбиты на две группы и получили задание: 1-я группа — написать изложение на тему «Барская Москва по монологам и репликам Фамусова»; 2-я группа — написать изложение на тему «Барская Москва по монологам и репликам Чацкого».

Урок начался с проверки индивидуального задания. Вот как выполнил его один из учащихся:

«Действие происходит в гостиной Фамусова. На дверях и окнах тяжелые портьеры. Посредине комнаты стол, вокруг него стулья красного дерева. У стены старинный секретер. На стенах — портреты дедов и прадедов. Пол устлан ковром.

Фамусов в домашнем халате сидит, развалившись, в кресле у секретера. В это время входит Чацкий. На нем черный сюртук, белоснежная манишка. Фамусов движением руки отпускает стоящего за креслом слугу и приглашает Чацкого сесть.

Ф а м у с о в: А! Александр Андреич! Просим.

Садись-ка.

Ч а ц к и й (вежливо): Вы заняты?

Ф а м у с о в (недовольно): Да, разные дела на память в книгу вносим.

Забудется того гляди.

Ч а ц к и й (взволнованно). Вы что-то невеселы стали.

Скажите, отчего? Приезд не в пору мой?

Уж Софье Павловне какой

Не приключилось ли печали?

У вас в лице, в движеньях суета...

Ф а м у с о в (раздраженно). Ах! Батюшка, нашел загадку!

Не весел я! В мои лета

Не можно же пускаться мне впрысядку!

Ч а ц к и й (сдержанно). Никто не приглашает вас.

Я только что спросил два слова

Об Софье Павловне. Быть может, нездорова?

Ф а м у с о в (ворчливо). Тьфу, господи, прости! Пять тысяч раз

Твердит одно и то же!

То Софьи Павловны на свете нет пригоже,

То Софья Павловна больна.

Скажи, тебе понравилась она?

Обрыскал свет; не хочешь ли жениться?

Ч а ц к и й (смущенно). А вам на что?

Ф а м у с о в (с иронией в голосе).

Меня не худо бы спроситься,
Ведь я ей несколько сродни,
По крайней мере искони
Отцом недаром называли.

Ч а ц к и й (с затаенной надеждой). Пусть я посватаюсь, вы что бы мне сказали?

Ф а м у с о в (который ждал этого вопроса, важно).

Сказал бы я во-первых: не блажи,
Именьем, брат, не управляй оплошно,
А главное, поди-тка, послужи!

Ч а ц к и й (твердо, строго). Служить бы рад, прислуживаться тошно» и т. д.»

Сцену суворовец закончил так: «Фамусов ужасается, хватается за голову, вскакивает, садится, наконец, затыкает уши. Чацкий этого не замечает. Увлеченный своей речью, он бегаёт по комнате, говорит быстро и громко (приводятся последние реплики). И т. д.

Как видим, учащийся более или менее справился с заданием. Другие ребята сделали замечания и добавления к этим ремаркам.

Затем было прочитано два изложения — по одному от каждой группы, получившей задание. Следующий этап — беседа по вопросам: «В чем заключается разница в оценке барской Москвы Фамусовым и Чацким? Какова, по вашему, позиция автора в этом вопросе?»

Учитель заключает беседу таким образом: «В оценке барской Москвы Фамусовым и Чацким сказались их разные взгляды на жизнь. Фамусов весь «в веке минувшем», он считает идеалом жизни карьеру Максима Петровича, человека ценит не по уму, а по положению в свете, по богатству. Он ярый крепостник, противник истинного образования. Чацкий же — новый человек: он выступает против низкопоклонства, лести, карьеризма, крепостничества, он за гуманность и просвещение. В Чацком и Фамусове воплотилось столкновение двух общественных сил. Это — два типа людей того времени. Противоречие их взглядов, конфликт этих двух общественных сил — главный конфликт, на котором зиждется действие всей пьесы». Показав это на материале комедии, учитель формулирует новое литературоведческое понятие («конфликт»), и эта формулировка записывается в тетради учениками.

Урок заканчивается беседой по вопросу, кто же победил в конфликте, возникшем между Чацким и «фамусовцами». Ребята считают, что Фамусов и его окружение. Прочитаем о своеобразной трактовке образа Чацкого актером Мамонтом Дальским, который впервые создал роль Чацкого-победителя.

Задание на самоподготовку — прочитать статью Гончарова «Миллион терзаний» и найти в ней ответ на вопрос о том, почему актер играл Чацкого как победителя.

Так, идя от образного восприятия, развивая и углубляя его в процессе са-

мостоятельной работы учеников над текстом комедии Грибоедова, преподаватель подводил учеников к серьезным идейным выводам. При этом необходимость усвоения литературоведческих понятий и работы над критической статьей возникает как бы сама собою, не являясь навязанной, и имеет свое продолжение на следующих уроках.

Работа над портретными характеристиками подготовит учеников к восприятию образа, упрочивая и формируя, а не разрушая иную сущность художественного произведения и подводя в то же время к образованию сложных понятий.

Показав таким образом на нескольких примерах, как «работает» данная система уроков и заданий, перейдем к вопросу о выборе приемов самостоятельной работы внутри этой системы.

Наиболее продуктивные приемы самостоятельной работы в 9 классе

По моим наблюдениям, наиболее доступным приемом самостоятельного анализа в 9 классе, в начале изучения систематического курса истории русской литературы, является анализ художественного произведения по предложенным учителем вопросам. Как правило, такие вопросы направляют мысль учащегося. Мы называем их опорными. Этот прием очень гибок, им удобно пользоваться, анализируя произведения любого жанра.

Выше мы уже давали образцы анализа по опорным вопросам на драматургическом материале. Остановимся теперь на разборе лирических стихотворений, ибо здесь необходимо особенно тонко учитывать специфику жанра и восприятия его учащимися.

Впервые мы обращаемся к анализу лирического произведения при изучении творчества В. А. Жуковского, К. Ф. Рыльева. Но обзорные темы дают возможность только беглого знакомства с поэтами. По-настоящему оценивать поэзию мы учим, изучая произведения А. С. Пушкина.

Анализ лирических произведений А. С. Пушкина надо построить так, чтобы система опорных вопросов предусматривала освещение особенностей художественного мышления великого поэта, его эстетической позиции.

Надо стремиться также учесть особенности лирического произведения как литературного вида (рода).

Лирика рисует не законченные характеры, не действие, а отдельные состояния характера, переживания, не процесс развития, а отдельный момент жизни, относительно законченный. Этим объясняются такие черты жанра, как краткость, одноголосность (единство речевого строя), эмоциональность, концентрированность речевых средств, передающих напряженность переживания.

Следовательно, первая задача преподавателя — создать определенное пе-

реживание, настроение у учащихся. Именно через сопереживание, сильное эмоциональное воздействие лирического стихотворения следует идти в этом случае навстречу искусству, вести учеников к глубокому освоению образно-идейной структуры произведения.

Конечно, большую роль играет выразительное чтение стихов самим учителем или прослушивание грамзаписи в исполнении хорошего чтеца. Именно поэтому тему «Творчество А. С. Пушкина» лучше открыть лекцией учителя «Многогранность личности и творчества А. С. Пушкина», сопровождаемой чтением стихов и прослушиванием грамзаписей. В ней словесник расскажет о многих циклах лирических произведений великого поэта, покажет, как по-разному в разных стихотворениях интерпретируется подчас одна и та же лирическая тема (тема любви — в стихотворениях «Кокетке» и «Ночь»; тема дружбы — в стихотворениях «Дружба» и «19 октября»; тема будущего России — «К Чаадаеву» и «Свободы сеятель пустынный»; тема поэта и общества — «Эхо» и «Памятник»; тема философских рассуждений о жизни — «Если жизнь тебя обманет...», «Дар напрасный, дар случайный», «Воспоминание», «Элегия» 1830 года).

К разбору произведения ребята приступают самостоятельно.

Предлагая учащимся опорные вопросы для самостоятельного анализа, не следует их мельчить и гнаться за количеством. Многочисленные, «дробные» вопросы поведут к препарированию художественного текста, исчезновению эмоционального настроя, что будет противоречить задаче, которая ставится перед учениками, — осмыслить произведение так, чтобы анализ углубил и усилил эмоциональное воздействие, чтобы сам процесс разбора вел ребят навстречу лирике как самому интимному, эмоциональному роду литературы.

Вопросы должны отвечать следующим задачам:

- 1) организовать репродуктивную деятельность ученика, который должен мобилизовать необходимые для разбора знания в области истории и теории литературы;
- 2) стимулировать развитие воссоздающего и творческого воображения, помочь формированию яркого, полного читательского образа;
- 3) помочь читателю овладеть гражданственным пафосом стихотворения;
- 4) направить рассуждения ученика по пути анализа к синтезу, обобщению.

Вся система вопросов должна быть построена так, чтобы они подводили сузовца к анализу художественного текста в единстве формы и содержания. В число вопросов должно непременно войти задание выразительно прочитать стихотворение, с тем чтобы в самом чтении проявилось читательское понимание художественного текста.

Вот какие вопросы были поставлены, например, к стихотворению «К Чаа-

даеву»: Когда написано стихотворение? Какой гражданственный идеал получил воплощение в стихотворении? Почему оно обращено именно к П. Я. Чаадаеву? Какими вы представляете себе А. С. Пушкина и П. Я. Чаадаева в эту пору их жизни? Какие строки послания кажутся вам наиболее значительными и почему? Какой образ рисуется в вашем воображении, когда вы читаете последнее четверостишие? Как выражается настроение произведения в его синтаксисе, лексике, ритме?

Как видим, задание требует большой и разносторонней работы над текстом. Прежде всего, чтобы ответить на первый и второй вопросы, ребята должны припомнить рассказ учителя о том периоде жизни и творчества поэта, к которому относится данное стихотворение, заглянуть в комментарий к тому изданию стихов, которым они пользуются. Кроме того, учитель рекомендует, кроме учебника, прочитать книгу А. Лебедева «Чаадаев» (М., 1965), которая раскроет эпоху и личность не только П. Я. Чаадаева, но и А. С. Пушкина.

Таким образом, прежде всего вступают в действие процессы репродуктивного характера. Однако это не «фотографическое», а творческое воспроизведение услышанного и прочитанного: ученик самостоятельно отбирает нужный материал, активно его осмысливая, приобретая навыки исследовательской работы.

Обращаясь к третьему вопросу, учащиеся должны не просто рассказать об А. С. Пушкине и П. Я. Чаадаеве, их надеждах и разочарованиях, но и нарисовать их образы такими, какими они представляются читателю. Пятый вопрос также «работает» на воображение, требуя сотворческой фантазии подростка. Наконец, четвертый и шестой вопросы — аналитического характера: они ведут к осмыслению единства содержания и формы стихотворения.

После такой углубленной работы над текстом произведение легко запоминается, и запоминается осмысленно. Это является основой для выразительного его чтения (объясняя задание на самоподготовку, учитель подчеркнет, что вначале надо ответить на вопросы, а затем уже учить стихотворение, — при ответе же в классе следует начать с чтения наизусть, что придаст стройность ответу в целом и сконцентрирует внимание класса на эмоциональной интерпретации стихотворения).

Итак, можно видеть, что задание эвристического характера требует одновременного использования различных приемов, действующих взаимосвязанно и взаимообусловленно.

Приведем в качестве примера запись ответа на поставленные вопросы. Ожидание свободы поэт сравнивает с трепетным ожиданием молодого любовника, ожиданием первого свидания — тоже хорошо!

И это настроение надежды и верного свидания со счастьем выражается в твердом, четком ритме, который подчеркивает уверенность в победе святого дела».

Какие результаты давал анализ стихотворений А. С. Пушкина по предложенным вопросам? Вначале ответы были не очень связными, недостаточно глубокими. Каждый дополнялся и рецензировался классом. Через некоторое время (примерно, урока через три) ответы стали гораздо лучше (таков ответ,

приведенный выше): они радовали эмоциональностью, четкостью, правильным осмыслением. Теперь можно ставить опорные вопросы по целому лирическому циклу.

Таким образом, с помощью опорных вопросов ученики могут самостоятельно анализировать довольно сложные произведения лирического жанра — они умело пользуются комментариями, воссоздают по ним историю написания стихотворения, проникаются авторским настроением, правильно воспринимают образы и строят понятийное обобщение. И только однажды они не сумели проанализировать стихотворение «Я вас любил». Одни сказали, что в нем «звучит разочарование в любви», другие — «укор возлюбленной». Пришлось самому преподавателю разобрать стихотворение, объяснить его смысл. Видимо, у ребят нет еще опыта подобных переживаний и предлагать это стихотворение для самостоятельного разбора было ошибкой. Во всех остальных случаях класс с работой справлялся, направляющая же работа учителя состояла в том, чтобы продумать систему вопросов, а потом обобщить, дополнить или, если надо, исправить ответы учеников, но исправления чаще всего вносились самими учениками, так как каждый ответ обязательно рецензировался устно или письменно.

Наиболее сложные стихотворения не давались для самостоятельного разбора на самоподготовку, а рассматривались в классе — в этом случае опорные вопросы были основной канвой эвристической беседы. Так мы сочли необходимым разобрать стихотворение «Поэт и толпа». Урок был построен следующим образом.

1. Вступительное слово учителя о существовании в послепушкинскую эпоху разных представлений о роли поэта в жизни общества, о школе «чистого искусства» и гражданской поэзии, о влиянии творчества и личности А. С. Пушкина на поэтов этого времени. Затем выступили ученики по материалам задания самоподготовки (самостоятельный анализ по опорным вопросам стихотворения «Пророк»).

2. После разбора этого стихотворения учитель читает стихотворение «Поэт и толпа» и ставит перед ребятами вопросы: какие строки этого стихотворения могли бы написать на своем знамени поэты «чистого искусства»? Соответствует ли содержание этих строк творческой практике самого А. С. Пушкина, его поэтическому гражданскому облику? Соответствует ли отношение А. С. Пушкина к народу характеристике, данной народу в стихотворении («хладный и надменный», «малодушны», «коварны», «бесстыдны, злы, неблагодарны», «сердцем хладные скопцы», «клеветники, рабы, глупцы»)? Был ли в то время народ читателем и поэтическим собеседником А. С. Пушкина? К кому же относится пушкинская характеристика? Как понимать позицию А. С. Пушкина в этом стихотворении?

Здесь нет вопросов на углубление образного восприятия, так как разбор в этом исключительном случае проходил сразу после чтения стихотворения в классе. Учащиеся не успели его еще эмоционально пережить, поэтому должны были разобраться лишь в поэтической идее стихотворения.

Завершив беседу по этим вопросам, учитель говорит, что окончательно

уяснить взгляды А. С. Пушкина на роль поэта в обществе нам поможет его итоговое стихотворение «Памятник», написанное незадолго до смерти. Стихотворение читается в классе, и предлагается проанализировать его по опорным вопросам, среди которых такие: кто в этом стихотворении понимается под словом «народ»? Почему Пушкин обращается к людям будущего, какими он их видит? Как осмысливает и оценивает он свою поэтическую деятельность? В результате анализа составляется на уроке план ответа на вопрос: «Образ поэта в лирике А. С. Пушкина».

Итак, прием постановки опорных вопросов весьма эффективен в системе самостоятельной работы, ибо он наиболее доступен для учеников этого возраста. Кроме того, он носит подготовительный характер по отношению к приемам, например, исследовательского метода. Но означает ли это, что удельный вес работы «по опорным вопросам» будет возрастать от темы к теме? Разумеется, нет. Напротив, он будет падать, ибо материал усложняется к концу учебного года, и здесь будут необходимы приемы репродуктивного метода. С другой стороны, у ребят появляются умения самостоятельного анализа, и можно на доступном материале (например, на произведении Н. В. Гоголя «Мертвые души») давать больше заданий исследовательского характера.

Наиболее доступной формой такого задания на первых порах знакомства с курсом литературы в 9 классе стал прием постановки одного вопроса, в плане которого рассматривается все произведение в целом. Так, прочитав учащимся лекцию о творчестве В. А. Жуковского, учитель на материале баллады «Людмила», прочитанной классу в отрывках, дает понятие о романтизме (для формирования понятия «романтизм» было обращение именно к этой балладе, ибо она является образцом чисто романтического произведения).

На самоподготовку было предложено прочитать балладу «Светлана», пересказать ее содержание, по ходу пересказа прочитывая самые яркие, понравившиеся места, и указать на романтические и реалистические черты, присущие этой балладе.

Ребята удачно справились с этим заданием, ни в одном классе не было сделано неверного вывода, хотя вопрос, как видим, довольно сложен. Это произошло потому, что выполнение задания было предварено лекцией учителя и соответствующими записями в тетрадях учащихся на тему урока. Ребятам оставалось перенести полученные знания на новый, более сложный материал. Здесь есть доля репродуктивной деятельности, но в то же время это и самостоятельная работа творческого характера. Ребята отметили реалистичность описаний народных обычаев, крещенских гаданий, романтичность эпизода страшного сна Светланы, в духе романтизма, по их мнению, звучит и вывод поэта в конце баллады:

«Лучший друг нам в жизни сей
Вера в провиденье.
Благ зиждителя закон,

Здесь несчастье — лживый сон,
Счастье — пробужденье».

Другой, доступный суворовцам прием исследовательской работы— сопоставительный анализ двух стихотворений, подчиненный опять-таки одному вопросу. Так, после обзора творчества В. А. Жуковского преподаватель знакомит ребят с поэзией Байрона, прочитав лекцию о творческом пути и личности поэта; после комментированного чтения ряда стихотворений вниманию учащихся были предложены два произведения, относящиеся к разным периодам творчества Байрона:

1. «Встревожен мертвых сон — могу ли спать?
Тираны давят мир — я ль уступлю?
Созрела жатва — мне ли медлить жать?
На ложе колкий терн; я не дремлю.
В моих ушах, что день, поет труба,
Ей вторит сердце».

«Из дневника в Кефалонии». Перевод Л. Блока

2. «Конец! Все было только сном,
Нет света в будущем моем.
Где счастье? Где очарованье?
Дрожу под ветром злой зимы,
Рассвет мой скрыт под тучей тьмы.
Ушла любовь, надежд сиянье.
О, если б и воспоминанья!»

«Воспоминание». Перевод Вс. Рождественского

Было дано задание: сопоставить эти два стихотворения, высказать и доказать свое мнение о том, в какой период творчества Байрона каждое из них написано.

Верными оказались все письменные ответы. Вот один из них: «Второе стихотворение Байрона написано им в первый период творчества. Это видно по содержанию. В нем чувствуется разочарование в жизни, одиночество. Уже в первой строке видно отношение поэта к жизни: «Конец! Все было только сном» - это была не жизнь, а сон. Все, что было, не было действительностью, это только мираж, призрак. Байрон уже не верит и в будущее: «Нет света в будущем моем...» И вообще все стихотворение пронизано тоской, одиночеством. О прошлом остались одни воспоминания, но поэт тяготится и ими: «Ушла любовь, надежд сиянье! О, если б и воспоминанья!»

В дальнейшей работе была попытка пользоваться исследовательским методом и после изучения лирики А. С. Пушкина. Ученикам было предложено написать сочинение, самостоятельно проанализировав любое понравившееся стихотворение поэта, не разобранные в классе или в учебнике. Ребята справились с этим заданием: сказали навыки, приобретенные в процессе самостоятельной работы над лирикой А. С. Пушкина. Без всяких опорных вопросов

ученики разбирали стихи, в их работах отразилось правильное восприятие и образной системы, и идейного содержания. Вот одно из таких сочинений:

«Стихотворение Пушкина «Предчувствие».

Почему я избрал это стихотворение? Просто потому, что оно волнует меня, мне близки чувства поэта.

Вот сопоставим две части стихотворения. В первой части чувствуется какое-то напряжение, поэт ждет бури, он не в силах отклонить ее. И ждет бури он потому, что она обязательно кончится — пусть даже будет очень плохо, но не будет этого напряженного ожидания страшного впереди. И как точны слова: «Снова тучи надо мною собрались в тишине» — действительно, перед грозой всегда тишина, но тишина эта тревожная, беспокойная. Все в ожидании, в тоске, в страшном предчувствии.

Подбор слов помогает понять это настроение: «Рок завистливый бедою угрожает», «тучи собрались», «поэт утомленный», «равнодушный» ждет «спасенья в неизбежный, грозный час».

И как по-иному звучат слова во второй части стихотворения, они нежны: ведь здесь поэт пишет о любимой. И слова совсем другие: «ангел кроткий, безмятежный», «взор твой нежный»... Читая эти строки, я ее вижу, нежную, прекрасную, какую-то прозрачную.

Предчувствуя беду, поэт прощается с ней, и тихая грусть разлуки сменяет тревогу и страх. По-настоящему я понял Пушкина, читая это стихотворение».

После того как получены такие результаты при анализе без опорных вопросов, можно как будто считать, что ребята уже получили достаточно прочные навыки разбора лирического стихотворения и могут анализировать стихотворения М. Ю. Лермонтова самостоятельно. Но оказалось, что торжествовать победу рано: ни в одном классе ребята не справились ни с заданием провести сопоставительный анализ стихотворений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова «Пророк», ни с другими подобными заданиями. Пришлось вновь прибегнуть к опорным вопросам, и тогда результат получился вполне удовлетворительный.

Как можно видеть из приведенных выше примеров, обращение учащихся к творческому самостоятельному анализу без опорных вопросов требует серьезной подготовительной работы. Однако отдельные учащиеся способны быстрее других овладеть приемами собственно самостоятельного анализа, т. е. анализа без направляющей помощи учителя.

Развитие литературно одаренных, способных учащихся тормозить нельзя; держать их на уровне средне подготовленного ученика данного класса было бы педагогической ошибкой. Необходимо предлагать им индивидуальные задания повышенной трудности. Например, одному суворовцу было поручено сделать сопоставительный анализ стихотворений «Певец во стане русских воинов» В. А. Жуковского и «Бородино» М. Ю. Лермонтова. Другой ученик подготовил сообщение на тему «Свет в «Маскараде» М. Ю. Лермонтова и в

комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

В расчете на таких учеников предлагаются и довольно сложные темы сочинений (среди других тем): «Чацкий, Онегин, Печорин»; «А он, мятежный, просит бури (по творчеству М. Ю. Лермонтова)»; «Творение чисто русское, национальное, выхваченное из тайника народной жизни» (о «Мертвых душах» Н. В. Гоголя); «Вопросы, которые мрачат душу, леденят сердце (о творчестве М. Ю. Лермонтова)»; «Автор и его герой (Пушкин и Онегин)» и другие.

Интересно отметить, что трудные темы вызвали наибольший интерес учеников, они охотнее всего брались именно за них — брались и те, для кого они были явно трудны. За неудавшуюся работу никогда не ставилась плохая оценка, даже тройка ставилась лишь в том случае, когда ученик отказывался переработать сочинение, а таких случаев было очень мало. Работы, отрецензированные учениками или учителем, возвращались авторам и дорабатывались.

Процесс доработки сочинения, на мой взгляд, и есть то условие, при котором осуществляется обучение сочинению. В этом случае ученик все время работает сам, сам исправляет указанные ошибки, потом привыкает к саморецензированию, начинает сам видеть недостатки своей работы. Такое обучение сочинению представляется более продуктивным, нежели традиционное «обучающее сочинение», когда в классе вырабатывается общий план, подбирается эпиграф, цитаты, обсуждается вступление и заключение — в результате получают одинаковые работы, тот стереотип ученического сочинения, который приводит в отчаяние учителя, сетующего на серость, бесцветность ученических работ и забывающего, что он сам научил так писать.

Работа, о которой мы говорили выше, требует от ребят применения исследовательских приемов, что для них интересно, ибо пробуждает самостоятельную мысль.

Успехи в познавательной самостоятельности учащихся

Каковы же сдвиги в познавательной самостоятельности суворовцев в результате использования учителем системы самостоятельных заданий? Каков характер этих сдвигов?

Первая, немногочисленная группа учеников усвоила наиболее широкий круг знаний и навыков, ибо развитие их стимулировалось не только общими для всего класса заданиями, но и индивидуальными. Именно эти ребята выбирали самые трудные темы для сочинений и удачно справлялись с ними.

Итак, учащиеся первой группы значительно продвинулись в литературном развитии.

Вторая группа, составляющая абсолютное большинство (это те, которые способны к правильному читательскому восприятию, возникающему при направляющей работе учителя), ярче, нежели первая, проиллюстрировала успехи в литературном развитии. Поясню это на примере работы одного из суворовцев второй группы, который написал в своей читательской биографии следующее: «Читать начал между первым и вторым' классом. Но в это время еще мало читал. Помню только, что прочитал «Маугли», а остальное вылетело из головы. После четвертого класса стал читать больше. Сейчас я читаю книгу «Старая ведьма». Книги я люблю, ну а как предмет ставлю литературу на четвертое-пятое место. Из таких книг я люблю приключенческие. Из классиков люблю Лермонтова. О других писателях судить не могу, так как читал их мало. Очень мне понравилась книга «Пленники барсова ущелья». Не помню автора. На автора я не смотрю, редко запоминаю».

Первая работа — по «Слову о полку Игореве» — этому ученику не удалось. Но уже к концу второй четверти подросток стал участвовать в беседах на уроках, посвященных «Евгению Онегину». И вот его сочинение на тему: «Мог ли Онегин стать декабристом?»

«По улицам ночного Петербурга медленно движется одинокая фигура... Да, это Онегин. Мысли о Татьяне не покидают его, перед глазами стоит ее образ. Незаметно для себя он подходит к одинокому особняку с красивым фасадом — это дом Татьяны. В нем уже не горят огни.

Онегин любит, любит нежно и искренне, но ответа не будет, он это знает. Постарается все забыть: и этот нежный профиль, и этот роскошный дом... Но нет, это невозможно. Он идет прочь. Все чаще и чаще становится шаг... Но как неудобен этот военный мундир, как он тесен!

Да, завтра Онегин уезжает на Кавказ.

И вот это завтра наступило... Уже Петербург виден маленькой точкой... Может быть, и эту маленькую точку на сером фоне облачного неба он видит в последний раз.

Прекрасен Кавказ, пушкинский Кавказ! Но перед Онегиным он встает иным: за окном пищит флейта, бьет барабан, мерно шагают солдаты.

Приехав сюда, Онегин встретился с миром жестокости, разврата, пьянства, и это вызвало в нем отвращение. Но здесь он встретил удивительных

людей. Это были тоже офицеры. Но не карты и не вино занимали их досуг. В Петербурге они были связаны с Рылеевым. Они-то и помогли ему найти ответ на вопрос: зачем жить?»

Автор сочинения, как видим, заметно продвинулся в развитии познавательной самостоятельности, особенно в области творческого воображения, на основе которого и строится образно-понятийное обобщение. Гораздо обширней стал круг его знаний, богаче язык, появилось умение правильно выражать свое впечатление, мнение.

К сожалению, на прежнем уровне остались ученики третьей — немногочисленной, но самой «неподдающейся» в отношении литературного развития группы «логистов» (учеников с недостаточно развитым творческим воображением).

Когда таким ученикам давались индивидуальные задания, направленные на развитие образного мышления, они добросовестно старались их выполнить, но эти задания, как правило, всегда их затрудняли: они пытались подойти к своей теме через рассуждение, и поэтому зафиксированный ими образ был ложным, искусственным.

Ряд контрольных работ, проведенных в конце учебного года, показал следующее: год работы по системе развивающего обучения способствовал продвижению учащихся в области идейно-образного понимания художественного произведения, создал довольно прочные навыки идейно-художественного анализа, приучил опираться на текст в процессе рассуждений и обобщений, довольно свободно оперировать поэтическим текстом; усилилось внимание к личности автора и стилю произведения, улучшился язык и стиль изложения. Все это сказалось на результатах выпускных экзаменов.

Теперь попытаемся взглянуть на результаты самостоятельной работы учеников их собственными глазами, обратясь к материалу анкет, выясняющих личное отношение ученика к предложенной ему системе занятий и степени трудности заданий. В анкетах содержались следующие вопросы: дает ли вам что-нибудь разбор литературного произведения? Трудно ли было выполнять задания по литературе? Какие виды заданий были для вас более интересны? Какие виды уроков были для вас более интересны? Будете ли вы в будущем году посещать факультативные занятия по литературе?

Смысл вопросов был разъяснен суворовцам (что имеется в виду под «видами заданий», «видами уроков» и т. д.); было разрешено отвечать не на все вопросы и не подписываться.

Приведем ответы на первый вопрос. Подавляющее большинство учащихся пишет, что разбор литературного произведения им многое дает: «Разбирая, находим лучшие места книги, и она кажется интереснее. Лучше понимаем автора. Разбор заставляет мыслить, больше увлекаешься, лучше и тщательнее разбираешься в книге. При разборе выразительно читают, поэтому произведение становится интереснее. Глубже вникаешь в текст, понимаешь лучше смысл. Обращаешь внимание на места, которых раньше не замечал. Когда читаешь один, обращаешь внимание только на интересные действия, а при разборе еще на многое: описания, авторские отступления» и т.д. «Разбор

многое дает, потому, что многое лучше воспринимается на слух. Герои становятся ближе. После разбора перечитываешь с интересом. После разбора произведение больше нравится. «Мертвые души» я пять раз начинал и бросал, а после разбора прочитал залпом. Разбор повышает интерес к произведению, даже если оно не нравилось раньше. После разбора вижу произведение по-новому. Иногда после разбора мнение о произведении совсем меняется. Входишь в мир писателя. Сопоставляешь свои мысли с чужими, а это интересно. После разбора появляется желание больше читать. Разбор — это ценная вещь, он дает понимание не только одного произведения, а и всей литературы в целом. Говорят, что после разбора уже получается неинтересно, а мне, наоборот, очень даже интересно» и т. д.

Проанализировав ответы, касающиеся наиболее интересных заданий и уроков, обнаружил, что учащиеся назвали буквально все в примерно равной степени; это обрадовало меня, ибо свидетельствовало о том, что уроки и задания были достаточно разнообразными.

Из всего сказанного видно, что интерес к литературе у учащихся повысился, что они сами осознают успехи в своем литературном развитии, а это очень много значит для изучения литературы в последующих классах.

Заключение

Достигнутый в 9 классе уровень литературного развития и полученные школьниками умения и навыки самостоятельной работы дают возможность в 10 и 11 классах увеличить долю самостоятельного анализа художественных текстов, который учащиеся осуществляют при минимальной помощи учителя.

Как было установлено, эвристические приемы являются основой самостоятельной работы учащихся в начале изучения курса литературы в старших классах: ведь подростки должны овладеть литературоведческим подходом к произведению, чтобы потом осуществлять разбор, пользуясь исследовательскими приемами. Именно беседа или сообщение, проведенные по «опорным» вопросам, подводят учеников к возможности овладеть более сложными методами и приемами самостоятельной работы.

В 10—11 классах мы все чаще будем обращаться именно к последним. Можно назвать некоторые, наиболее часто используемые учителем в практике школьного анализа, наиболее доступные для овладения суворовцами приемы исследовательского метода: анализ отдельных эпизодов произведения по некоторым (частным) вопросам без предварительного обсуждения в классе и без плана, предложенного учителем; сочинения обобщающего характера; подбор литературы к заданной теме; самостоятельная формулировка тем сочинений и подбор материала к ним.

Итак, стремясь к увеличению доли самостоятельной работы исследовательского характера, преподаватель должен внимательно отнестись к психологии восприятия учениками каждого произведения в отдельности, учесть особенности художественной структуры каждого литературного текста, даже отдельных его компонентов. При этом следует использовать возможности всех приемов самостоятельного анализа в их взаимодействии.

Чтение текста проходит в 10 классе на более высоком уровне: комментарий учителя заменяется самостоятельным чтением, подготовленным вопросами, и диктантом, который сосредоточивает внимание учеников на языке и стиле писателя. Материал излагается как обзорная лекция, которая принята в основном в высшей школе и к которой надо уже приучать старших школьников.

Советую применять в выпускном классе и семинарскую форму занятий — она удобна при изучении крупного эпического произведения. Это одна из сложных форм самостоятельной работы. Обычно на семинарах ставятся вопросы проблемного характера. Их разрешение требует исследовательского подхода к тексту.

Список литературы

1. И.В.Журова «Развитие навыков самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка и литературы...» в средних профтехучилищах
Москва «Высшая школа», 1997
2. Власова Е.Н. Самостоятельная работа учащихся V-VII классов на уроках русского языка. –
- М.: Просвещение, 2006
3. Нехаев А.В. Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в старших классах вечерней школы. – М.: Просвещение, 1989
4. Панфилова Г.С. Развитие самостоятельности школьников во внеклассной работе. – М.: Просвещение, 1984