

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ  
СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Кафедра истории и теории литературы**

**Л.Ф. Илеева**

**ПРАКТИКУМ  
ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ЛИТЕРАТУРЫ**

**Учебное пособие для студентов**

Бишкек 2012

УДК 82/821.0  
ББК 83  
И 43

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент *Низовская И.А.*  
канд. филол. наук, доцент *Озмитель В.М.*

Рекомендовано к изданию  
Учёным советом гуманитарного факультета и НТС КРСУ

**Илеева Л.Ф.**

**И 43 Практикум по методике преподавания литературы:**  
учеб. пособие для студ. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2011. 302 с.

ISBN 978-9967-05-776-0

Практикум ориентирован на основные разделы вузовского курса методики преподавания литературы. Акцентированы особенности учебного интерпретирования художественных произведений в практике преподавания литературы, представлены приёмы интерактивного обучения на уроках литературы, отражены некоторые особенности преподавания в школе с нерусским языком обучения.

В пособии даны планы практических занятий, примеры конкретных уроков, задания по теории и практике преподавания литературы.

И 4603000000-11

ISBN 978-9967-05-776-0

УДК 82/821.0

ББК 83

© Илеева Л.Ф., 2012

© ГОУВПО КРСУ, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	6
<b>Раздел I. Методика преподавания литературы в высшем учебном заведении</b> .....	8
Программа курса «Методика преподавания литературы» .....	8
<b>Раздел II. Практические и лабораторные занятия</b> .....	21
<i>Тема 1. Современный урок литературы. Интерактивное обучение</i> .....	21
<i>Тема 2. Развитие методики преподавания литературы в XX–XXI вв.</i> .....	47
<i>Тема 3. Анализ школьных программ по литературе. Госстандарты по литературе</i> .....	50
<i>Тема 4. Анализ школьных учебников и учебно-методических комплексов по литературе</i> .....	52
<i>Тема 5. Вступительные занятия в системе изучения литературы как учебного предмета</i> .....	54
<i>Тема 6. Изучение биографии писателя в школе</i> .....	64
<i>Тема 7. Разбор художественного произведения на уроке литературы</i> .....	89
<i>Тема 8. Заключительный этап работы с художественным текстом</i> .....	130
<i>Тема 9. Вопросы в системе изучения литературы как учебного предмета</i> .....	136
<i>Тема 10. Изучение эпических произведений в школе</i> .....	152
<i>Тема 11. Изучение лирики на уроках литературы</i> .....	158
<i>Тема 12. Драматические произведения на уроках литературы</i> .....	178
<i>Тема 13. Изучение теории литературы в школе</i> .....	184
<i>Тема 14. Внеклассные занятия по литературе</i> .....	195
<b>Лабораторные занятия</b> .....	219

<b>Раздел III. Образцы уроков и внеклассных занятий.</b>	
<b>Тексты. Тестовые задания</b> .....	221
<i>Приложение 1. Схема анализа и самоанализа урока литературы</i> .....	221
<i>Приложение 2. Поэма А.Т. Твардовского «По праву памяти»</i> .....	222
<i>Приложение 3. Исаак Ильич Левитан</i> .....	232
<i>Приложение 4. На путях учебного формирования начальной читательской интерпретации школьников. Актуализированное прочтение повести Ч.Т. Айтматова «Джамиля»</i> .....	235
<i>Приложение 5. И. А. Крылов на страницах учебника по литературному чтению</i> .....	251
<i>Приложение 6. Сценарий литературного вечера к 150-летию А.П. Чехова</i> .....	258
<i>Приложение 7. Тексты произведений</i> .....	276
<i>Приложение 8. Тестовые задания по методике преподавания литературы</i> .....	286
<b>Словарь терминов</b> .....	292

## ВВЕДЕНИЕ

Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей-словесников в настоящее время приобретает особое значение. Образовательная политика требует реализации принципов демократизации, гуманизации, гуманитаризации процессов обучения и воспитания. Переход школы от информативно-инструктивного обучения к личностно-ориентированному вносит изменения и в систему подготовки будущего учителя литературы. Становится особенно значимым формирование учителя нового типа, способного творчески мыслить, прокладывать новые пути в обучении и воспитании молодого поколения.

Данный практический курс методики преподавания литературы ориентирован на то, чтобы помочь воспитанию творческих начал личности учителя-словесника, дать представление о наиболее характерных видах профессиональной деятельности учителя и о новых методических подходах к преподаванию литературы в условиях изменившегося содержания образования. Изучение курса преследует следующую цель – овладение будущими учителями-словесниками современными теоретическими и практическими знаниями в области методики преподавания литературы, вводит будущих преподавателей в круг кардинальных теоретико-методических проблем.

Ориентация на воспитание творческого начала личности будущего учителя заставила особым образом организовать практические занятия со студентами (это по существу педагогические мастерские, в работе которых используются современные технологии обучения).

В данном пособии занятия имеют разную форму: форму практической работы (используется метод эвристический и исследовательский), форму модельного урока, представляющего собой имитацию настоящего школьного урока, форму лабораторного занятия. Но в каждом случае предпочтение в работе со студентами отдаётся интерактивным приёмам преподавания.

Изучение дисциплины эффективно лишь при условии разумно пропорционального сочетания лекционных занятий, дающих

общее концептуальное представление о методике преподавания литературы, её доминантных тенденциях; практических и лабораторных занятий, призванных сформировать навыки практической работы, принципиально важные для профессиональной деятельности учителя русской литературы, и самостоятельной работы.

Отличие данного учебного пособия от книг подобного рода состоит в том, что здесь акцентированы особенности учебного интерпретирования художественных произведений, а материалы, которые предлагаются для анализа на практических занятиях, берутся из практики работы учителя литературы. Много внимания уделено обучению интерактивным приёмам преподавания литературы как учебного предмета. В пособие также вошли материалы, имеющие отношение к методике преподавания русской литературы в национальной (в нашем случае киргизской) школе.

Данный практикум позволяет реализовать принцип коммуникативно-деятельностного подхода к изучению дисциплины, создаёт возможность подготовить будущих учителей ещё на студенческой скамье к участию в динамичном учебном процессе изучения литературы в школе, научить их организации интерактивной деятельности учащихся, решению задач развивающего обучения.

# **РАЗДЕЛ I МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

---

## **ПРОГРАММА КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ»**

### **Методика преподавания литературы как научная дисциплина**

Цель, задачи, специфика, объём курса. Предмет, объект, методы исследования методики преподавания как научной дисциплины.

Теоретические, методологические и дидактические основы МПЛ.

Взаимосвязь методики преподавания литературы с общественными науками, литературоведением, лингвистикой, методикой преподавания русского языка, педагогикой, психологией, эстетикой, социологией. Роль передового опыта учителей-словесников в развитии методической науки.

Литература как учебный предмет в современной школе. Задачи изучения литературы. Взаимодействие изучения литературы с опытом освоения других видов искусства.

### **Этапы развития методической мысли. Становление методики преподавания литературы как научной дисциплины**

Становление, содержание и особенности предмета «Литература» в учебных заведениях с древнейших времён до XX века. Эволюция способов освоения литературного произведения в до-революционной школе.

Основные этапы развития теории и методики обучения литературе. Творческое развитие методических традиций – одно из условий совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Зарождение словесности как школьного предмета и методики как науки. Словесные науки в Древней Руси.

М.В. Ломоносов – зачинатель отечественной методики преподавания словесности. Преподавание словесности в XVIII веке.

Характер преподавания словесности в XIX веке, развитие школьного преподавания. Значение прогрессивных методистов в развитии отечественной науки (Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, В.И. Водовозов и др.). Филологическое чтение Ф.И. Буслаева.

Расцвет методологической мысли во второй половине XIX века. В.Я. Стоюнин как создатель системы изучения литературных произведений в школе.

Образовательно-воспитательное направление методических работ В.И. Водовозова. Эвристическая беседа как средство усвоения нравственного содержания литературного произведения. Теория и практика эстетического воспитания в трудах В.П. Острогорского. Л.Н. Толстой и его вклад в развитие педагогики.

Методические искания в 60–80-е годы XIX века. Роль литературы и литературной критики в становлении школьного литературного образования. Влияние работ В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского на школьное преподавание.

Развитие методической мысли на рубеже XIX–XX веков (Ц.П. Балталон, Б.М. Эйхенбаум, М.О. Гершензон).

## **Методика преподавания литературы в XX веке**

Содержание и основные задачи предмета «Литература» XX века.

Разнообразие методических исканий в 20-е годы XX века. Методика преподавания литературы в советский период. МПЛ в послереволюционный период (М.А. Крупская, А.В. Луначарский).

Обзор трудов методистов XX века: М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Н.И. Кудряшова.

Актуальность теоретического наследия М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Н.М. Соколова.

Методические искания 50-60-х годов. Изучение читательского восприятия.

Развитие школьного литературоведения и методической науки во второй половине XX века. Причины и характер дискуссий о



преподавании литературы (проблемы содержания школьных программ по литературе, соотношения конкретного, исторического и общечеловеческого содержания художественных произведений, личностного и научного прочтения литературных текстов). Изучение читателя как проблема методики. Проблема активного воздействия литературы на формирующуюся личность (нравственные идеалы, ценностные ориентации). Дискуссии 80-х годов о преобразовании школы. Педагогика сотрудничества. Реформа 1984 года.

Методисты второй половины XX века: Л.С. Айзерман, Г.И. Беленький, О.Ю. Богданова, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Маранцман и др.

Развитие МПЛ в Киргизии. Методисты Киргизии: Л.А. Шейман, В.Г. и Н.Г. Каменецкие, З.С. Смелкова, А.П. Селивёрстова, О.Г. Симонова и др.

Влияние литературоведческих школ на развитие МПЛ.

### **Методика преподавания литературы на современном этапе**

Развитие методической мысли в первом десятилетии XXI века.

Проблемы преподавания литературы на современном этапе. Теоретические проблемы современной методической науки.

Традиционное обучение и современные педагогические технологии.

Пути решения проблем преподавания литературы. Личностно-ориентированное обучение. Деятельностный подход к преподаванию литературы. Диалоговые основания обучения.

Литература как учебный предмет в современной средней школе. Многообразие социальных и эстетических функций литературы. Задачи изучения литературы в школе: формирование личности гражданина, приобщение к культуре человечества, духовному опыту народа, развитие нравственных и эстетических начал личности, формирование критериев оценки явлений искусства и жизни, воспитание читателя, развитие творческих начал личности. Сложность художественного языка литературы.

Взаимодействие изучения литературы в школе с опытом освоения других видов искусства, представленных в школьной программе.

Литературное развитие школьников

Литературное развитие читателя-школьника. Возрастные особенности и этапы литературного развития учащихся. Обогащение духовного мира учащихся в процессе изучения литературы. Современная наука о читательской деятельности. Чтение как труд и творчество. Изучение и совершенствование читательских интересов и способностей школьников.

Литературные способности школьников.

Критерии литературного развития, методика определения уровня литературного развития.

Периоды развития читателя-школьника.

Содержание литературного образования

Содержание курса литературы в общеобразовательной школе. Основные цели литературного образования – приобщение учащихся к богатствам отечественной и мировой классики, развитие способностей эстетического восприятия и оценки произведений искусства слова, формирование на этой основе нравственно-ценностных ориентиров, вкусов, потребностей, культуры речи и общения.

Содержание литературного образования в изменившихся социокультурных условиях. Принципы отбора литературного материала и его концентрации в каждом классе.

Государственный образовательный стандарт.

Программа литературного образования, принципы построения, содержание, структура.

Характеристика современных программ по литературе.

Этапы литературного образования. Первый концентр: 5–9 классы. Построение программ по хронологическому принципу в сочетании с жанровым и тематическим.

Предшествующие историко-литературному курсу этапы обучения. Решение задач, связанных с особенностями возрастного развития и подготавливающих последовательное рассмотрение развития литературы как искусства.

Второй концентр: 10–11 классы. Краткий курс на историко-литературной основе.

Принципы построения программ по литературе, перспективы дифференцированного обучения. Задачи литературного развития ученика в связи с возрастной эволюцией школьника.

### **Методологическая характеристика действующих школьных учебников**

Требования к современному учебнику по литературе. Учебно-методические комплексы по литературе как путь к совершенствованию преподавания литературы.

Учебники, хрестоматии по литературе и пособия для учителя. Характеристика современных учебников литературы. Характеристика учебников по русской литературе для школы с киргизским языком обучения.

### **Общепедагогические требования к современному уроку**

Учитель и ученик. Основные требования к современному уроку литературы. Дискуссии о преподавании литературы. Урок литературы в разных дидактических системах.

Урок литературы в современной средней школе. Критерии оценки урока литературы. Обдумывание темы, задачи, методики проведения урока, его структуры, организации деятельности учащихся. Структура уроков литературы. Типология уроков.

Основные этапы урока. Отбор и расположение материала. Различные классификации урока литературы: в зависимости от его места в системе работы по изучению художественного произведения (вступительные занятия, чтение, уроки анализа, заключительные уроки); от вида работы: урок-лекция, беседа, экскурсия и т.д. (В.В. Голубков); от содержания предмета: уроки изучения художественных произведений, уроки изучения истории и теории литературы, уроки развития речи (Н.И. Кудряшев). Анализ основных классификаций уроков, их сильные и слабые стороны.

Формы обучения школьников на уроках литературы.

Подготовка учителя к уроку. Виды планирования. Конспект урока и требования к нему. Планирование как основа творческого

преподавания. План и импровизация в преподавании. Научная организация труда учителя. Замысел урока и его реализация. Связь урока с другими видами занятий. Виды опроса. Учет и оценка знаний и умений учащихся как средство обратной связи и стимулирования активной деятельности школьников.

Анализ и самоанализ урока литературы.

Практическое освоение разных видов планирования, коллективной, групповой и индивидуальной форм деятельности школьников.

Характер труда учителя-словесника, его творчества. Словесник как педагог-исследователь. Роль самообразования в совершенствовании профессиональной подготовки учителя, в повышении уровня художественного восприятия произведений литературы и искусства.

## **Методы преподавания литературы**

Сущность и определение метода обучения. Приёмы обучения.

Разнообразие подходов к обоснованию методов обучения. Принципы обоснования.

Классификация методов обучения литературы.

Методы преподавания литературы в школе. Метод преподавания литературы – его дидактическая основа и предметная специфика. Основные системы в дидактике: по источникам передачи и характеру восприятия информации (С.И. Перовский); по дидактическим задачам (М.А. Данилов, В.П. Есипов); в зависимости от уровня активности и характера познавательной деятельности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер); по сочетанию методов преподавания и методов учения (М.Н. Махмутов); по видам деятельности (Ю.К. Бабанский).

Создание системы специфических методов преподавания литературы. Система В.В. Голубкова (метод лекционный, метод литературной беседы, метод самостоятельной работы учащихся); система Н.И. Кудряшева (метод творческого чтения и творческих заданий, эвристический метод, исследовательский метод, репродуктивный или излагающий метод).

Пути активизации преподавания литературы в школе.

Практическое освоение методов преподавания. Осознание того, что в основе лекции лежит передача и восприятие информации, в основе обдумывания проблем – познавательные процессы. Моделирование и обсуждение уроков, подбор дидактического материала к ним – это виды деятельности, характерные для профессии учителя.

### **Методика работы над вводными и обзорными темами**

Вводные занятия и их разновидности. Своеобразие вводных занятий в V–VIII и в IX–XI классах.

Вступительные занятия в средних и старших классах. Функция вступительных занятий: «создание установки» на чтение, осмысление жизненных впечатлений школьников, связанных с проблемами изучаемых произведений. Общая ориентация учащихся в объеме и характере предстоящей работы («вхождение в текст»).

Вступительная лекция. Её содержание, методика проведения. Способы активизация восприятия лекции.

Обзорная лекция, её своеобразие. Историко-литературные сведения в монографических и обзорных темах.

Различный характер обзорных тем в старших классах: вводные и обобщающие темы, краткие историко-культурные обзоры, обзорные характеристики литературы определенного периода.

Этапы изучения монографической темы в старших классах. Отбор материала. Активизация деятельности школьников. Использование наглядности. Формы «обратной связи». Место уроков-лекций, уроков-семинаров и уроков-зачетов в структуре монографической темы.

### **Изучение биографии писателя в школе**

Принципы изучения биографии писателя, связь мировоззрения с общественными событиями эпохи, гражданский и духовный облик художника, его творческая индивидуальность.

Источники информации о биографии писателя. Изучение жизни и творчества писателя как фактор гражданского и нравственного воспитания школьников.

Биография писателя в V–VII и в IX–XI классах.

Методические приёмы изучения биографии писателя в школе.

### **Чтение художественного произведения школьниками**

Виды и формы чтения художественного текста на уроке литературы.

Чтение произведения и ориентировочные занятия. Чтение, анализ, интерпретация художественного произведения как взаимосвязанные виды учебной деятельности школьников. Классное и домашнее чтение. Выразительное чтение, его роль в процессе изучения литературного произведения. Выразительное чтение учителя и учащихся на уроках литературы. Подготовка к выразительному чтению текста.

Работа по усвоению текста художественного произведения. Работа над планом и пересказом. Виды пересказов.

Комментированное чтение. Виды комментария.

Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений. Чтение как социальная и методическая проблема. Усиление нравственно-эстетического и эмоционального воздействия уроков литературы на учащихся как важнейшая задача преподавания литературы. Возрастные и индивидуально-типологические особенности читательского восприятия.

Проблема организации чтения школьников и пути решения проблемы.

### **Анализ художественного произведения на уроке литературы**

Анализ как необходимый этап изучения литературного произведения.

Чтение, анализ и интерпретация как основные способы освоения литературного произведения. Анализ художественного произведения, особенности и трудности школьного анализа. Отличие

школьного анализа от литературоведческого по целям, объему, средствам изучения художественных текстов. Литературоведческая концепция – основа анализа художественного произведения. Учебное интерпретирование.

Формирование умений многоуровневого анализа поэтического текста: использование теоретико-литературных понятий и историко-бытового комментария, осмысление образно-композиционной и лексико-семантической специфики поэтики стихотворения.

Пути анализа и интерпретации художественного произведения в школе.

Приёмы анализа художественного текста.

### **Заключительные занятия в системе изучения литературного произведения. Восприятие литературного произведения как методическая проблема**

Роль заключительных занятий в системе изучения литературного произведения в школе.

Приёмы работы учителя и ученика на заключительных занятиях.

Заключительное занятие по изучению литературного произведения. Итоговый характер заданий. Воссоздание целостности восприятия текста. Сочетание работы над выводами с развитием умений и навыков учебной деятельности, формирование образных и понятийных обобщений.

Понимание и восприятие. Единство эмоционального и рационального в постижении произведений литературы.

Взаимосвязь восприятия и анализа.

Создание условий для углублённого восприятия литературного произведения в школе.

### **Изучение произведения в его родовой специфике. Методика изучения эпических произведений**

Изучение эпических произведений. Особенности восприятия и изучения эпических жанров (роман, повесть, рассказ, бас-

ня). Сюжет и повествователь. Работа над эпизодом и образом-персонажем в русле общей концепции анализа произведения. Персонаж, способы его выражения.

Роль понимания авторской позиции и индивидуального стиля писателя в развитии интереса к чтению и анализу художественных произведений. Художественный образ.

Пути анализа и интерпретации эпического произведения в школе. Приёмы изучения эпического произведения.

Освоение теоретических сведений в аспекте изучения эпического рода литературы.

### **Методика изучения лирических произведений в школе**

Изучение лирических произведений. Общность жизненно-го и духовного опыта поэта и читателя как условие восприятия лирики. Выразительное чтение на уроках лирики. Изучение стихосложения, стихотворных размеров. Необходимость активного сопереживания как условие постижения сути стихотворения.

Особенности восприятия лирического произведения школьниками.

Жанровое своеобразие лирики и специфические трудности изучения лирических произведений. Задачи изучения лирических произведений.

Пути анализа и интерпретации поэтического текста. Приёмы изучения лирического произведения.

Освоение теоретических сведений в аспекте изучения лирического рода литературы.

### **Методика изучения драматических произведений**

Изучение драматических произведений. Особенности восприятия драматургического произведения учащимися. Трудности выявления авторской позиции при восприятии драмы. Свобода читательской интерпретации. Активизация деятельности воображения. Мизансценирование. Жанры драматических произведений (трагедия, комедия и др.). Выявление конфликта в драме и



способы создания характеров. Использование сценической истории пьесы, наглядности и ТСО на уроках по изучению драмы.

Пути анализа и интерпретации драматического текста.

Приёмы изучения драматического произведения.

Теория литературы на уроках изучения драматического текста.

### **Изучение теории литературы в школе**

Место теоретических сведений в курсе предмета «Литература».

Этапы формирования теоретических понятий.

Программа изучения теории литературы в школе. Теория литературы в школьном изучении. Теория литературы и ее значение в школьном литературном образовании. Система теоретико-литературных понятий, изучаемых в школе. Наглядно-образная основа историко- и теоретико-литературных понятий в школе.

Роль теоретико-литературных понятий в совершенствовании читательского опыта учащихся, овладении критериями оценок художественных явлений.

Последовательность в формировании теоретико-литературных понятий: от первоначальных наблюдений к пониманию основных признаков и формулировке понятия, от обогащения понятия к сознательному использованию его в анализе литературного произведения.

Методика изучения критических статей на уроках литературы.

Обучение школьников конспектированию, тезированию и другим видам работ на материале критических статей.

### **Использование наглядных пособий и аудиовизуальных средств обучения на уроках литературы**

Значение средств наглядности и ТСО для преподавания литературы в школе.

Виды и средства наглядности. Характеристика слуховых, зрительных и синтетических средств наглядности.

Методика работы с наглядными пособиями. Условия их использования.

Использование Интернета и сетевых ресурсов при изучении литературы в школе.

### **Развитие речи школьников на уроках литературы. Развитие устной речи школьников**

Развитие речи учащихся в системе литературного образования Развитие речи школьников как социальная и методическая проблема. Психолого-педагогические и литературно-лингвистические основы работы по развитию речи в связи с занятиями по литературе. Особенности речевых ситуаций на уроках литературы. Способы стимулирования речевой деятельности учащихся на литературном материале.

Устная речь ученика и её особенности. Приёмы работы над развитием устной речи. Оценка устных ответов школьников.

Пересказ художественного текста, его роль в изучении литературы, виды пересказа.

### **Развитие письменной речи школьников**

Особенности письменной речи школьников. Развитие письменной речи школьников.

Изложение в связи с изучением художественного текста как форма овладения основами письменной литературной речи. Методика проведения изложения на уроке литературы.

Сочинения различных форм – основной вид письменных работ по литературе. Роль сочинения в формировании творческой самостоятельности, мировоззрения учащихся, в углубленном познании литературного произведения. Тематическая классификация сочинений: на литературные темы; по жизненным впечатлениям; по картине; сочинение о посещении музеев, об экскурсиях; отзывы и рецензии на прочитанные книги, на спектакли, их роль в воспитании читателя и зрителя. Жанровая специфика сочинений. Требования к сочинениям. Подготовка учащихся к написанию сочинений. Анализ и критерии оценки работ учащихся. Овладение жанрами письменной речи (письмо, дневник, воспоминание, эссе и др.). Виды сочинений по литературе: анализ эпизода, ана-

лиз образа, сравнительная характеристика, анализ произведения в целом, сопоставление произведений, сочинение по историко-литературной проблеме и др.

Приёмы работы над развитием письменной речи.

**Уроки внеклассного чтения.  
Факультативные курсы по литературе.  
Внешкольная работа**

Уроки внеклассного чтения, приёмы и формы проведения.

Организация и приёмы активизации самостоятельного чтения.

Литературные факультативные курсы, школьные спецкурсы, их особенность и роль в обучении.

Внеклассная и внешкольная работа по литературе. Формы внешкольной работы

Взаимодействие уроков, факультативных занятий и внеклассной работы. Организация внеклассного чтения. Стимулирование читательских интересов школьников. Читательские дневники, проведение читательских конференций, литературных композиций, тематических вечеров, межпредметных праздников; их роль в развитии творческой инициативы учащихся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Виды и формы внеклассной работы учащихся.

Межпредметные связи. Кабинет литературы.

## РАЗДЕЛ II ПРАКТИЧЕСКИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

---

### ТЕМА 1 СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

*(В ходе занятия используется приём беседы, а также интерактивный приём работы – двучастный дневник)*

#### План

1. Современный урок литературы, его особенности.
2. Интерактивное обучение, приёмы создания личностно-значимой ситуации восприятия художественного текста на уроках литературы в школе.
3. Анализ и учебная интерпретация художественного текста.
4. *Модельный урок.* Использование *двучастного дневника* при изучении литературного произведения (М. Лермонтов. «К\*\*\*»).

#### Материал к занятию

Методика преподавания литературы традиционно решает вопросы: чему учить, как учить и зачем, с какой целью, – то есть рассматривает принципы, материал и методы работы учителя. Но идёт время, меняется содержание преподавания, цели обучения, а, следовательно, меняются методы и приёмы преподавания предмета. Современный урок направлен на личностно-ориентированное, развивающее обучение, которое достигается с использованием приёмов, получивших название инновационных, интерактивных. Интерактивные методы – это «методы, предполагающие взаимодействие между учащимися, преподавателем и информацией»<sup>1</sup>. Такие методы предполагают работу в режиме *диалога* с учителем, ученика с учеником и всех участников процесса обучения с информацией. Использование интерактивных методов предполагает организацию следующих форм общения:

---

<sup>1</sup> *Низовская И.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Бишкек, 2003. С.13.

«учитель–ученик», «ученик–ученик», «ученик – информация». Итак, взаимодействие и диалог – вот отличительные особенности методики проведения современного урока.

Какие же изменения происходят в содержании преподавания литературы как учебного предмета? Прежде всего меняются принципы анализа художественного текста на уроках литературы.

Изучение литературного текста в школе – одна из наиболее актуальных проблем школьного преподавания. В последние десятилетия, когда критическая ситуация в школьном изучении литературы стала очевидной, возникла необходимость изменения традиционного подхода к анализу художественного произведения. Анализ, в той форме, в которой он практикуется сейчас в школе, становится составной частью более широкого понятия – интерпретации литературного произведения. *Интерпретация* (эмоционально-смысловое толкование произведения в определённой историко-культурной и личностной ситуации его прочтения), наряду с аналитически-доказующим рассмотрением произведения, предполагает моменты избирательности, самовыражения и оценки. Это как раз те аспекты изучения литературного текста, которые позволяют реализовать требования личностно-ориентированного обучения.

Слово «интерпретация», в наше время широко употребительное, характеризует разные явления. Им обозначают определённую методологию, с его помощью характеризуют определённый аспект рассмотрения произведения. Интерпретация текста – это «раскрытие того содержания, которое в нём заложено... и то, которое потенциально содержится в нём помимо авторской воли»<sup>1</sup>.

Чрезвычайно важен в связи с этим педагогический аспект интерпретации. Восприятие художественного текста школьниками зачастую бывает поверхностным. Неполнота восприятия и понимания литературного произведения выражается в неглубоком, произвольном его толковании. Это наиболее характерно для школьников, не обладающих в достаточной степени опытом внимательного чтения, опытом анализа, необходимым культурным и жизненным кругозором. Умение интерпретировать, рассказать о

---

<sup>1</sup> Долинин К.А. Интерпретация текста. М., 1985. С. 5.

чувствах и ассоциациях, которые вызвал текст, требует достаточно высокого уровня культуры человека, речевой в особенности, и требует хотя бы минимальных навыков литературоведческого анализа. На уроке литературы важно и то, как прочитан текст, и то, как ученик понял произведение, как его оценил, то есть, состоялся ли диалог читателя с автором произведения. Постижению содержания произведения сопутствует «духовное общение читателя с автором, при этом активно участвует интуиция и присутствует оценочное отношение к искусству»<sup>1</sup>.

Интерпретация – всегда собственное истолкование, «любая интерпретация, – замечает известный методист В.Г. Маранцман, – требует эмоционально-образного постижения литературного произведения, включения работы воображения, а не только осознания художественной формы и смысла текста. Разумеется, в научных и литературно-критических интерпретациях работа чувств, воображения, образного мышления носит характер свернутого, предварительного и впоследствии подавленного этапа творчества. В школьных условиях именно эти элементы читательской интерпретации становятся содержанием процесса погружения в текст и его оценки»<sup>2</sup>.

Что же способствует развитию умения анализировать, интерпретировать художественный текст? Прежде всего, создание определённых условий для его восприятия, такой ситуации прочтения, которая поможет «откликнуться» на художественное произведение собственными переживаниями. Глубокой интерпретации произведения школьниками способствует создание лично-значимой ситуации прочтения художественного текста.

В арсенале приёмов преподавания учителя, способствующих созданию такой благоприятной ситуации восприятия, должны быть и традиционные приёмы, испытанные временем, и приёмы интерактивного обучения<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Обучение написанию сочинений разных жанров. М., 2001. С. 28.

<sup>2</sup> *Маранцман В.Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Лит. в школе. 2003. № 4. С. 22.

<sup>3</sup> *Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Чтение, письмо и дискуссия в каждом учебном предмете. Пособия 1–8. Бишкек, 1998.

В массовой общеобразовательной школе анализ художественного произведения представляет собой разбор текста и, по возможности, выявление авторского замысла. В традиционной практике преподавания литературы используются разные пути рассмотрения художественного текста в зависимости от родовой принадлежности произведения: «вслед за автором», «анализ по образам», «проблемно-тематический». Разнообразны и *традиционные приёмы анализа: чтение с комментированием, выразительное чтение, беседа, сопоставление произведения с другими, близкими по теме, проблемам, сопоставление с иллюстрациями к произведению, с его сценическим и киновоплощением.*

Чем же отличается традиционный школьный анализ от учебной интерпретации художественного текста? Прежде всего, целью, которая определяет и методику реализации разбора художественного произведения в школе.

Традиционный школьный анализ текста сориентирован на расчленении целого на составляющие элементы. Интерпретация – на творческое раскрытие, прочтение художественного произведения, художественного образа, истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. Оба подхода к изучению произведения не исключают друг друга: в основе интерпретации лежит анализ, но всё же именно интерпретации предполагает рождение личностного отношения к художественному тексту, обуславливает целостность восприятия литературного произведения. В школьном анализе особенно важно учитывать личностные аспекты восприятия произведения читателями-учениками. Именно *читательского сотворчества*, соучастия на многих уроках литературы недостает.

**Обучение интерпретации текста – это, прежде всего, обучение чтению** как специфическому виду познавательно-эстетической деятельности, которая позволяет разглядеть, воспринять, постичь позицию автора, выстроить своё собственное суждение о художественной действительности произведения, исходя из тех сигналов, которые есть в тексте. Начальная читательская интерпретация целенаправлена на дальнейшее саморазви-

тие. Она существенно влияет на развитие творческих и речевых возможностей школьника.

Как же происходит учебная интерпретация? При работе с художественным произведением на уроках литературы выявляются такие элементы структуры текста, работа с которыми способна оказать наибольшее воздействие на читателя-школьника, активизируя его интеллектуальную и эмоциональную реакции.

Обязательным становится создание ситуации прочтения произведения – «культурно-исторической» и «личностной». Интерпретации доступна личностная истина, укоренённая в определённом времени. Интерпретация предполагает моменты избирательности, самовыражения и оценки, поэтому без возникновения личностной ситуации прочтения произведения интерпретация произведения невозможна.

Личностная ситуация прочтения создаётся на всех этапах интерпретационной работы:

- на этапе подготовки к восприятию текста;
- на этапе чтения текста и комментирования эмоционально-смыслового содержания художественного произведения;
- на этапе создания собственной интерпретации, сопряжённой с его акцентированной актуализацией.

Восприятие ученика, особенно при первичном чтении, может быть далёким от общего смысла произведения, произвольным, поэтому *требуется специальная, углублённая работа над текстом, целеустремлённая на то, чтобы школьники смогли приблизиться к авторской мысли и освободиться от произвола случайных читательских впечатлений.* В школьных условиях именно учитель сближает собеседников, писателя и читателя, помогая преодолеть границы времени и пространства, открывает путь к таким сведениям, которые обогащают культурный фонд ученика, обеспечивают достаточно адекватное понимание текста, углубляют восприятие произведения в его исторической обусловленности.

В процессе интерпретационно-направленного учебного постижения объективного смысла произведения помощь учителю и ученику оказывают в основном сложившиеся методы и приёмы



преподавания. Это, прежде всего, *выразительное и комментированное чтение, а также приёмы аналитической беседы*, которые включают ответы на проблемные вопросы, связанные с осмыслением содержания произведения, и вопросы на осознание содержательности художественной формы. Но актуализировать прочтение, обогатить понимание произведения обоснованным субъективным отношением помогают как *приёмы творческие*, зачастую необычные и неожиданные, которые стремятся использовать развивающиеся дидактические системы, так и традиционные приёмы аналитической беседы, которые в данном случае предполагают ответы на вопросы проблемные, вопросы, побуждающие выразить читательские эмоции, и вопросы, стимулирующие работу воображения. И в том, и в другом случае важную роль играет применение наглядного метода.

Обогащение обоснованным субъективным отношением происходит через приёмы методики новых дидактических систем, эти приёмы называют интерактивными<sup>1</sup>. *На этапе подготовки к восприятию текста используется эссе по личным впечатлениям, мозговой штурм, различные прогнозы (по названию, по опорным словам, по жанру). На этапе работы с текстом – двучастный дневник, чтение с остановками (направляемое чтение), дискуссии, формы групповой работы (в парах, в группе). На этапе обобщения, рефлексирования – синквейн, творческие миниатюры.*

**Применение таких приёмов требует определённой корректировки.** Без тактичной помощи учителя учебная интерпретация произведения может оказаться поверхностной. Произведение – это эстетический феномен, обладающий особенностью образной формы, – в развивающихся дидактических системах эта специфика художественного текста зачастую не учитывается, произведение рассматривается как предлог для этических бесед. Педагог же призван не только восполнить лакуны, пробелы, в понимании текста произведения, не только помочь его осмыслению как эстетического факта, но и выступить в качестве наставника (а не только лишь организатора процесса обучения), представляя

---

<sup>1</sup> Например: «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

своё мнение как одно из возможных, и корректно направляя работу по анализу текста. Он поощряет самостоятельное мышление учеников, но соотносит его с объективным смыслом произведения, способствуя рождению многостороннего и целостного отношения к художественному творению, вовлекая в интерпретацию разнообразные сферы читательского восприятия.

Создание собственной читательской интерпретации также сопряжено с акцентированной **актуализацией** произведения. Чтобы открыть новое, нужно испытывать к этому глубочайший интерес, оно должно стать особо значимым для личности. Поэтому и в тексте, и вне его необходимо найти то, что содействует подключению к современному, историческому контексту, становится личностно-значимым. Именно тогда возникает диалог с писателем, диалог времён и национальных культур.

### **Вопросы для беседы на практическом занятии**

1. Какие требования предъявляются к современному уроку литературы?
2. Какое обучение можно назвать интерактивным?
3. Что такое учебная интерпретация художественного произведения?

## **МОДЕЛЬНЫЙ УРОК**

*(Проводится со студентами и представляет собой имитацию школьного урока литературы)*

### **Любовная лирика М. Лермонтова.**

#### **Стихотворение “К\*\*\*”<sup>1</sup>**

**Комментарий.** Поискам читателем личностного варианта поэтического текста способствует использование приема **«двухчастный дневник»**. Это один из эффективных приёмов, которые помогают создать личностную ситуацию восприятия художе-

---

<sup>1</sup> В данном случае даётся разработка практического занятия для студентов вузов. При небольшой корректировке материал можно использовать в 9 классе средней общеобразовательной школы с русским языком обучения.

ственного произведения и способствуют возникновению глубокой читательской интерпретации произведения.

*Технология применения приёма.* В начале занятия участники пишут эссе по личным впечатлениям, погружаясь в воспоминания, актуализируя опыт жизненных впечатлений. Темы эссе перекликаются с темой предложенного для изучения произведения: «Любовь в моей жизни» или «Уроки первой любви». Творческие работы зачитываются вслух. Таким образом создаётся особая атмосфера, способствующая восприятию поэтического текста, востребован и собственный жизненный опыт читателя.

*Текст стихотворения раздаётся участникам и прочитывается ими самостоятельно.* Выразительное чтение – вариант интерпретации стихотворения чтецом, поэтому пока, чтобы не навязывать чужого восприятия, стихотворение прочитывается каждым участником «про себя». Важно, чтобы у читателя возник собственный диалог с автором, родилось собственное отношение к произведению, иначе говоря, родилась первоначальная индивидуальная читательская интерпретация. Она еще недостаточно глубока, потому что рождается только из впечатления, но именно она станет основой для более глубокого освоения и проникновения в мир поэтического текста.

*Далее выписываются 2–3 фразы стихотворения, наиболее впечатлившие читателя. Фразы комментируются – фиксируются мысли, чувства, ассоциации по поводу прочитанного.* Работа эта индивидуальна, личностна, а поэтому особенно значима, она плодотворна в любом случае, потому что увлечённость силой поэтического слова и параллели с собственными переживаниями снимают страх перед трудностью самовыражения.

Следующий этап работы, наиболее важный, – обогащение, углубление первоначальной читательской интерпретации<sup>1</sup>.

*Стихотворение выразительно прочитывается преподавателем. После чтения выясняется, насколько понравилось сти-*

---

<sup>1</sup> В дидактической системе «Чтение и письмо для развития критического мышления» работу рекомендуется строить на ученических комментариях. Мы по мере необходимости позволяем включать в работу и учительский комментарий в виде дополнения, уточнения, углубления.

*хотворение школьникам, определяется первоначальное читательское впечатление, первый эмоциональный отклик.*

*Преподаватель вновь читает произведение по условно выделенным фрагментам, предлагая послушать комментарии к прозвучавшим строчкам текста, обогащая и углубляя восприятие, побуждая участников к размышлению. Важно выслушивать весь комментарий, даже если участники повторяют мысли, высказанные другими. Только в самых необходимых случаях преподаватель, углубляя восприятие, комментирует сам.*

Такова технология применения приёма.

Мы представляем возможный комментарий к разным фрагментам текста и ответы на вопросы, которые могут возникнуть у участников занятия.

– *Стихотворение М. Лермонтова не имеет особого названия («К\*\*\*»), и не указано, кому оно посвящено. Как вы думаете, почему?*

– Вероятно, автор хочет оставить имя адресата в тайне. Может быть, он желает, чтобы стихотворение имело общезначимый смысл, в этом случае имя адресата не имеет значения. Должно быть, с именем адресата связана какая-то тайна.

Я не унижусь пред тобою;  
Ни твой привет, ни твой укор  
Не властны над моей душою.  
Знай: мы чужие с этих пор.

– Уже первая строчка – это открыто выраженное заявление лирического героя, своеобразный императив. Первое слово стихотворения – «я»; именно собственная личность, её переживания особенно важны для автора. Фраза «Я не унижусь» перекликается с другой: «Знай: мы чужие с этих пор». Лирический герой оскорблён, обижен, он заявляет, что чувство любви не имеет над ним власти, но в это не очень верится.

Ты позабыла: я свободы  
Для заблужденья не отдам;  
И так пожертвовал я годы  
Твоей улыбке и глазам,  
И так я слишком долго видел

В тебе надежду юных дней  
И целый мир возненавидел,  
Чтобы тебя любить сильней.

– Расставание с любимой – это освобождение от унижающего и порабощающего чувства.

– *Какие слова подбирает автор, определяя чувство любви?*

– «Заблуждение», для героя любовь – это жертва, несвобода.

– *О реалистическом или романтическом мировосприятии говорят строки стихотворения: «И целый мир возненавидел, / Чтобы тебя любить сильней?»*

– Это восприятие романтика, именно для него свойственна предельная эмоциональность, максимализм, стремление к крайностям. Контраст между высоким чувством героя и «коварной изменой» героини в самом строе стиха, насыщенном антитезами, характерен для романтической поэзии.

– *Как вы думаете, почему лирический герой «возненавидел мир?»*

– Вероятно, мир – «свет» не одобрял отношений героев стихотворения. Может быть, любовь была настолько сильна, что не оставляла герою сил, чувств для других людей.

Как знать, быть может, те мгновенья,  
Что протекли у ног твоих,  
Я отнимал у вдохновенья!  
А чем ты заменила их?  
Быть может, мыслию небесной  
И силой духа убеждён,  
Я дал бы миру дар чудесный,  
А мне за то бессмертье он?

– Поэт жалеет о потерянном впустую времени, растроченных душевных силах, неиспользованном творческом даре. Поэзия для лирического героя – «дар чудесный», который реализуется, когда человек «мыслию небесной», «силой духа убеждён». Он чувствует своё высокое предназначение и не бескорыстен в ожиданиях: «Я дал бы миру дар чудесный, / А мне за то бессмертье он?»

– *Герой обвиняет возлюбленную в напрасно растроченных силах. Прав ли он? Можно ли создать настоящее произведение*

*искусства, если не пережиты потери и разочарование, если не пройдены жизненные испытания?*

– Обвинения напрасны. Даже неразделённая любовь – это дар для человека.

Зачем так нежно обещала  
Ты заменить его венец,  
Зачем ты не была сначала,  
Какою стала наконец!

– Действительно ли изменилась героиня? Может быть, изменился герой?

– Возможно, да, она стала другой. Но, скорее всего, изменился герой – его взгляд на мир и любимую женщину стал реалистичнее. Он сам наделил её достоинствами, которые позже уже не мог в ней найти.

*– Кого обвиняет лирический герой в несчастной любви? Прав ли он?*

– Обвиняет женщину. Вероятно, лирический герой не совсем прав: в разрыве отношений двоих, как правило, виноваты оба.

Я горд! – прости! люби другого,  
Мечтай любовь найти в другом;  
Чего б то ни было земного  
Я не соделаюсь рабом.  
К чужим горам, под небо юга  
Я удалюсь, может быть;  
Но слишком знаем мы друг друга,  
Чтобы друг друга позабыть.

– Снова открытое заявление и обращённость к самому себе – «Я горд!»

– *С каким чувством герой произносит слова: «...люби другого, / Мечтай любовь найти в другом»?*

– С упрёком, с укоризной, с подсознательной мыслью, что лучше его она уже никогда не найдёт.

– *О чём говорит тот факт, что в стихотворении, и в данном фрагменте в частности, повторяется местоимение «я»?*

– Герой более всего занят собой, своими переживаниями.

Исследователи отмечают такую особенность любовной лирики Лермонтова, как стремление передать в ней собственные

переживания, своё отношение к миру, вызванное любовью. Это не признание в любви, не создание образа любимой женщины, а рассказ о себе. В.С. Соловьёв так писал об этой особенности лирики поэта: «Во всех любовных темах Лермонтова главный интерес принадлежит не любви и не любимому, а любящему «Я», – во всех его любовных произведениях остаётся неразтворённый осадок торжествующего, хотя бы и бессознательного, эгоизма»<sup>1</sup>.

– *Какие синонимы можно подобрать из данного фрагмента текста к слову «любовь»?*

– «Рабство», «земное чувство».

– *Есть ли в данном фрагменте признаки, которые показывают, что перед нами произведение романтическое?*

– Да, прежде всего характерный пейзаж: «чужие горы», «небо юга». Герой хочет бежать на лоно экзотической природы. Его решимость смягчается словами – «может быть».

– *О чём говорят строки: «Но слишком знаем мы друг друга, / Чтобы друг друга позабыть»?*

– Лирический герой не верит в то, что чувство пройдёт, хотя ранее он заявлял, что они «чужие с этих пор». В этом есть противоречие.

– *Почему в тексте стихотворения так много восклицаний и вопросов? Какую роль они играют?*

– Стихи передают накал чувств. Это эмоциональная речь. Вопросы обращены к самому себе. Они не требуют ответов. Это вопросы риторические.

Отныне стану наслаждаться  
И в страсти стану клясться всем;  
Со всеми буду я смеяться,  
А плакать не хочу ни с кем;  
Начну обманывать безбожно.  
Чтоб не любить, как я любил, –  
Иль женщин уважать возможно,  
Когда мне ангел изменил?  
– Как вы оцениваете поведение героя?

---

<sup>1</sup> Соловьёв В.С. Лермонтов // Философия искусства и литературная критика. М., 1991. С. 385–386.

– Он оскорблён и, вероятно, имеет право на месть: «Иль женщин уважать возможно, / Когда мне ангел изменил?» Лирическому герою больно от разочарования, он закрывается от других людей, уходит в одиночество, не желая ни с кем делить горечь потери: «... плакать не хочу ни с кем».

Но его решение – «в страсти стану клясться всем», «обманывать безбожно», «не любить, как я любил» – не совсем справедливо: другие женщины не виноваты в его драме.

*– Для него любимая женщина – «ангел», он возвёл её на пьедестал, а она оказалась земной женщиной. Чья вина в этом? Только ли женщины?*

– Вина не только героини, но и влюблённого в неё юношу, он слишком требователен.

Я был готов на смерть и муку  
И целый мир на битву звать,  
Чтобы твою младую руку –  
Безумец! – лишний раз пожать!  
Не зная коварную измену,  
Тебе я душу отдавал;  
Такой души ты знала ль цену?  
Ты знала – я тебя не знал!

– С чем для героя была сопряжена любовь?

– Он «...был готов на смерть и муку / И целый мир на битву звать». Это крайность, характерная для романтического героя, экзальтация.

*– Каким словом в данном фрагменте текста определён лирический герой?*

– «Безумец». Это не совсем реальная самооценка, скорее, самолюбование, которое находится в ряду слов: «горд», «не унижусь», «я дал бы миру дар чудесный».

Последние строки: «Такой души ты знала ль цену? / Ты знала – я тебя не знал», – истолковываются следующим образом: «Ты не оценила, не поняла моей души, ты коварна, поэтому ты виновата».

*– Так каким предстаёт перед нами лирический герой стихотворения? (Ученики стараются подобрать определения, все ответы принимаются).*



– Гордым, одиноким, романтическим, противоречивым, эмоциональным (экзальтированным), непримиримым, непрощающим, чувствительным, бескомпромиссным, самовлюбленным, несколько эгоистичным, высоко себя оценивающим, непонятым, не оцененным другими, умеющим сильно любить, сильно чувствовать, несколько высокомерным, озлобленным по отношению к жизни, пессимистичным...

– *Каким он предстаёт в вашем воображении? А героиня?*

(Ученики рисуют словами образы, созданные их воображением).

– *Так какой изображается любовь в стихотворении М. Лермонтова?*

– Несчастливая, неразделённая, земное чувство, рабское чувство.

Следующий этап работы – сопоставление стихотворений, близких по теме. Это необходимый приём. Сопоставление позволяет оттенить различия, делая их очевидными. Мы предлагаем прочитать стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил: любовь ещё, быть может...» и определить, что между ними общего и в чём различие. (Имеется в виду особенность лирического героя, форма выражения лирического чувства и т. д.).

Я вас любил: любовь ещё, быть может,  
В душе моей угасла не совсем;  
Но пусть она вас больше не тревожит;  
Я не хочу печалить вас ничем.  
Я вас любил безмолвно, безнадежно,  
То робостью, то ревностью томим;  
Я вас любил так искренно, так нежно,  
Как дай вам бог любимой быть другим.

Общим, по мнению учеников, является тема стихотворения – неразделённая любовь и обстоятельства – прощание с возлюбленной.

Различие, прежде всего, в том, что лирический герой Пушкина никого не упрекает, он желает счастья любимой с другим. Несмотря на то, что форма выражения лирического героя – тоже личное местоимение «я», тем не менее акцент в стихотворении

сделан не на героя, а, скорее, на героине, она оберегается от страданий. Неразделённая любовь лишена всякого эгоизма, поэт желает, чтобы чувство её будущего избранника было таким же искренним и нежным, как любовь поэта. Мысль проста: я любил, будьте счастливы. Это стихи о том, что делает человека человеком: великий и простой смысл любви заключается в том, чтобы отказать себе ради любимого человека. Ни тени упрёка, ни обвинения в стихотворении нет. Тональность мягкая, светлая, печальная, а не надрывная, экспрессивная, как в стихотворении М. Лермонтова. Стихотворение строится не на контрасте, а на использовании близких по значению слов: безмолвно, безнадежно; искренно, нежно.

*– Чем же объясняется такое разное мировосприятие, такая разница в выражении чувства в стихотворениях Пушкина и Лермонтова?*

– Разные характеры авторов, разные обстоятельства жизни, разное время, в котором им довелось жить.

*– Обратите внимание: сколько лет было авторам, когда они создавали анализируемые нами стихи?*

– Лермонтову было девятнадцать лет (стихотворение «К\*\*\*» написано в 1832 году), Пушкину – тридцать (стихотворение «Я вас любил: любовь ещё, быть может...» написано в 1829 году). Несомненно, что количество прожитых лет сказалось на отношении героев к жизни и к любви.

Любовь в изображении Пушкина ровнее, приятнее, гармоничнее, она – источник счастья; любовь Лермонтова порывистее, острее, она неразрывно связана с печалью. Стихотворение Пушкина по форме выражения чувства более реалистичное, стихотворение Лермонтова – романтическое.

Лермонтов слишком остро воспринимал любую несправедливость, обман, и болезненнее всего чувствовал раны, нанесённые обманом любимой женщины. Утрата взаимности для него была утратой веры. Там, где Пушкин с грустной и всепрощающей улыбкой мудреца, прощаясь с бывшей любовью, говорит о неверной женщине тоном утешителя, с рыцарским смирением, там для Лермонтова наступает катастрофа, душа бунтует, она в разладе и с миром, и с самим собой.

По мнению Б.М. Эйхенбаума<sup>1</sup> (а ещё ранее то же утверждал И.Л. Андроников<sup>2</sup>), стихотворение Лермонтова «К\*\*\*» посвящено Наталье Фёдоровне Ивановой. Ей же поэт посвятил более двадцати стихотворений, которые обладают признаками цикла. Можно проследить все перипетии развития любовного чувства от зарождения к разрыву отношений между героями<sup>3</sup>. Перед нами словно страницы дневника, где запечатлены все оттенки переживания: от вспыхивающей безумной надежды до горького разочарования.

Годы 1831–1832 для Лермонтова был особенно сложными: измена и разрыв с Натальей Фёдоровной, смерть отца, резкие перемены в жизни (переезд в Петербург, юнкерская школа). Всё это наложило отпечаток страдания на творчество Лермонтова, окрасило его произведения в трагические, пессимистические тона, но многие особенности любовной лирики Лермонтова этого периода прослеживаются и в более поздних его стихотворениях.

Всегда трагична судьба любящих, постоянен контраст между высоким идеалом и низкой действительностью, в которой любовь существовать не может. В поэтическом мире Лермонтова не найти счастливой любви в её обычном понимании. Душевное родство возникает здесь вне «чего б то ни было земного», даже вне обычных законов времени и пространства. Любовь – прикосновение к вечности, а не земное счастье.

---

<sup>1</sup> *Эйхенбаум Б.М.* Лирика Лермонтова // Хрестоматия критических материалов: Русская литература XIX века. М., 1998. С. 414.

<sup>2</sup> См.: Андроникашвили И. К биографии М.Ю. Лермонтова // Труды Тифлис. ун-та. 1936. № 1. С. 200–214.

<sup>3</sup> С историей любви М. Лермонтова к Н.Ф. Ивановой Б.М. Эйхенбаум связывает следующие стихотворения: «7-го августа», «Я видел тень блаженства», «К\*\*\*» («О, не скрывай!»), «Стансы» («Я не могу ни произнестъ»), «Настанет день – и миром осуждённый», «Раскаянье», «Песня» («Не знаю, обманут ли был я»), «11 июля», «Солнце осени», «К\*\*\*» («Не ты, но судьба виновата была»), «Ночь» («В чугун печальный сторож бьёт»), «К себе», «Душа моя должна про-жить», «Стансы» («Не могу на родине томиться»), «Она была прекрасна, как мечта», «Время сердцу быть в покое», «Романс» («Стояла серая скала»), «Когда последнее мгновенье», «Сонет», «Болезнь в груди моей». «К\*\*\*» («Я не унижусь пред тобою...») – это итог всей сложной истории любви и измены.

Урок может закончиться небольшой творческой работой, или заданием проанализировать выбранное участниками стихотворение М. Лермонтова, или (в отдельных случаях) сочинением собственного стихотворения.

**Комментарий.** В лирике, как и в стихотворениях Лермонтова, читатели ищут своё собственное отражение, которое помогло бы понять самих себя, как смотрятся в зеркало, чтобы уловить выражение своего лица.

В заключение хочется дать несколько советов. Вы, вероятно, обратили внимание, что в ходе беседы преподаватель прежде всего опирается на индивидуальный читательский опыт переживания, обращаясь к разным сферам восприятия и осмысления текста: и чувствованию, и мышлению, и воображению, и к осознанию особенности поэтической формы произведения. Это позволило углубить первоначальную читательскую интерпретацию стихотворения, сделав её более глубокой. Интерпретация основывается прежде всего на анализе и без него будет неполной, но и без рождения эмоционального, оценочного отношения восприятие поэзии огрубляется. Очень важно на уроке не превращать работу над произведением в разбор, выявление элементов формы без всякого понимания их роли и значимости. Лирика требует особого эмоционального фона восприятия, особой атмосферы урока, доверия, искренности отношений учителя и ученика.

### Вопросы и задания к занятию

1. Прочитайте фрагмент разработки урока «Поэтический мир А.А. Фета» (10 класс, школа с русским языком обучения), приведённый ниже. Оправдано ли, на ваш взгляд, использование приёма *двучастный дневник* при изучении стихотворения А.А. Фета?
2. Обратите внимание на ученические комментарии. Родилась ли глубокая интерпретация художественного текста в данном конкретном случае?
3. Какова должна быть степень вмешательства учителя при анализе данного произведения?

## Поэтический мир А.А. Фета

(10 класс, школа с русским языком обучения)

А.А. Фет

\*\*\*

На стоге сена ночью южной  
Лицом ко тверди я лежал,  
И хор светил, живой и дружный,  
Кругом раскинувшись, дрожал.  
Земля, как смутный сон немая,  
Безвестно уносила прочь,  
И я, как первый житель рая,  
Один в лицо увидел ночь.  
Я ль несся к бездне полунощной,  
Иль сонмы звезд ко мне неслись?  
Казалось, будто в длани мощной  
Над этой бездной я повис.  
И с замираньем и смятеньем  
Я взором мерил глубину,  
В которой с каждым я мгновеньем  
Всё невозвратнее тону.

После самостоятельного чтения поэтического текста ученики выписывают наиболее впечатлившие каждого из них фрагменты, письменно комментируют их. Этот этап работы длится 15–20 минут.

Стихотворение прочитывается вслух, затем читается последовательно, с остановками. Все ученики, у которых есть комментарий к конкретным строчкам, знакомят класс с ним. Вот несколько комментариев к первой и второй строкам стихотворения А.А. Фета.

*При чтении первого четверостишия я представила себе теплую ночь на стоге сена под открытым небом. Мне очень понравилось, как автор описал звездное небо. Звезды тоже живут, живут в мире. При чтении возникает доброе, милое ощущение. (Каира А.).*

*У меня возникает такая ассоциация: будто, глядя на небо, человек размышляет о жизни, о нынешних проблемах, о будущем. Небо становится чем-то вроде основы для размышления, чем-то вроде музыки... (Кирилл К.).*

Ко второй строфе стихотворения было больше всего комментариев. Наиболее характерные таковы.

*Возникает ощущение полета, безмерной свободы и близости с небом, с вечностью. Ночь уносит куда-то высоко, в даль, «в никуда». Он чувствует небо, ночь, себя частью вселенной. (Света П.).*

*Когда остаешься наедине с природой, проникаешься ею, становишься ее неотъемлемой частью. Когда смотришь на небо, кажется, что оно бездонно, и, если слиться душой с ним, покажется, что проваливаешься в бездну. Земля и небо словно меняются местами. Но при падении на землю знаешь, что будет твердь, а при падении в небесную бездну не знаешь: приземлишься или будешь лететь вечно? (Ира Ж.)*

*Очень нежные строчки. Представляешь себя смотрящей на звезды. И в простых вещах находишь удивительное. Чем больше смотришь на небо, тем ближе звезды, тем дальше земные заботы, тем больше сам пронизываешься поэзией. (Алтынай С.).*

*На мой взгляд, эти строчки раскрывают мысль о воссоединении человеческой души с природой, погружают в какое-то безмолвное оцепенение. Все существо приближается к чему-то возвышенному и поэтичному. (Алина З.).*

**Комментарий.** В основе композиции изучаемого стихотворения Фета – не жесткая логика повествования, а логика ассоциаций (заметим, что это – один из аргументов в пользу обращения в данном случае к приему «двучастный дневник»). Такая поэзия будет культивироваться в XX веке (Б. Пастернак, О. Мандельштам, М. Цветаева). Стихотворение представляет смену запечатленных мгновений. Тема произведения – человек и вселенная. По убеждению Фета, все самое глубокое, что есть у человека, связано с тем, что он – человек мира. Лирический сюжет (развитие чувств, переживаний, закрепленное в интонации) в двух первых строфах движется от интонации возвышенной, через восхищение и любование (первая строфа) – к ощущению тревоги и страха оди-

ночества (вторая строфа). Интуитивно десятиклассники смогли воспринять лирический сюжет, но самостоятельно разобраться в том, каким образом произведение «говорит с ними», им было сложно.

Учитель должен обратить внимание учеников, в частности, на метрический рисунок стихотворения. Это четырехстопный ямб, правильный, мерный. Чистота размера содействует чеканности стиха. Дважды встречаются пиррихии, они благоприятствуют возникновению ощущения мягкости, спокойствия. Не зря в последней строфе их будет в два раза больше – и интонация успокоения станет преобладающей...

Вернёмся к началу стихотворения. Что же способствует созданию возвышенной интонации? В первой и в третьей строчках – инверсия, она «возвышает» интонацию. Так же, как и старинная лексика, упомянутая выше («твердь», «светила»...). Метафора «хор светил» настраивает звучать образное содержание стиха в том же эмоционально-смысловом ключе. Романтический герой Фета стремится слиться с природой. Растворяясь в природном мире, погружаясь в самые таинственные его глубины, герой словно обретает способность видеть прекрасную душу окружающего мира.

Комментарии учеников ко второй строфе стихотворения более разнообразны и интересны, чем их комментарии к первой строфе. Они, дополняя один другой, в целом создают объемный образ восприятия художественного текста. Но никто из школьников не обратил внимания на особенность звуковой организации строфы, которая в данном случае во многом и предопределяет особенность восприятия этого фрагмента текста. Учитель должен обратить внимание школьников на то, что в первой строчке второй строфы много сонорных звуков, и именно они помогают рождению чувства некоторой загадочности интонации. Во второй строке – другой звуковой образ: свистящие звуки создают ощущение стремительного движения, и в душе читателя возникает тревожное чувство. Доминантное состояние определяется тем, что земля уносится и оставляет героя **одного**. Ученики обратили внимание на сравнения («я, как первый житель рая», «земля, как смутный сон немая») и смогли объяснить их обусловленность.

А.А. Фет стремится передать в слове доступное разве что музыке: такие оттенки чувств и ощущений, для которых не существует нужных слов, – передать невыразимое. То, что нельзя назвать прямо, он передавал намеком, причудливой ассоциацией, звучанием слова. Обратит внимание учеников на эти стилевые особенности при работе с текстом просто необходимо.

Аналогично постигается текст последующих четверостиший стихотворения Фета. В качестве следующего шага используется *сопоставление двух стихотворений, близких или контрастных по теме, мыслям, образам*. Это, действительно, весьма эффективный прием: «Чем больше связей, ассоциаций, взаимно перекрещивающихся сопоставлений, тем лучше воспринимается каждое из встретившихся в курсе произведений»<sup>1</sup>. В данном случае ученикам предлагается сопоставить рассмотренное выше лирическое произведение А. Фета с другим, близким по теме, – «Еще майская ночь». Сравнение позволяет выявить новые стороны творческой манеры поэта, а у читателя-школьника углубляется восприимчивость к поэтическому тексту.

## А. Фет

### Ещё майская ночь

Какая ночь! На всём какая нега...  
Благодарю, родной полночный край!  
Из царства льдов, из царства вьюг и снега  
Как свеж и чист твой вылетает май!

Какая ночь! Все звёзды до единой  
Тепло и кротко в душу смотрят вновь,  
И в воздухе за песнью соловьиной  
Разносится тревога и любовь.

Берёзы ждут. Их лист полупрозрачный  
Застенчиво манит и тешит взор.

---

<sup>1</sup> Голубков В.В., Рыбникова М.А. Изучение литературы в школе 11 ступени. М., 1930. С. 33.



Они дрожат. Так деве новобрачной  
И радостен и нов её убор.

Нет! Никогда нежней и бестелесней  
Твой лик, о ночь, не мог меня томить.  
Опять к тебе иду с невольной песней,  
Невольной и последней, может быть.

*В двух стихотворениях Фет изображает ночь по-разному. Одно и то же время суток мы видим с иной стороны. «Еще майская ночь» – более восхищенное, восторженное. Произведение «На стоге сена ночью южной...» носит более философский характер. И в нем остается что-то неопределенное, недосказанное. (Гаухар Д.).*

*Я считаю, что произведение «Еще майская ночь» – более восхищенное, тут даже говорится о любви, о песне соловьиной. Ночь описывается как-то необычно-сказочно. Она настолько красива, что не верится, что такое бывает. Фет говорит, что жизнь прекрасна, и даже ночью его окружает полнота жизни. В стихотворении «На стоге сена ночью южной...» чувствуется что-то холодное и загадочное, автор говорит об одиночестве. Он описывает ночь как мрак, наполненный звездами, называя ночь бездной, в которой он один. (Алексей П.).*

*Стихотворение «Еще майская ночь» – более светлое, восторженное и умиленное. Ночь здесь – что-то доброе, теплое сердцу, долгожданное; это – избавление. Майская ночь – это луч света, тепла в царстве льдов, вьюг и снега. Эта ночь – жизнь. В свою очередь, «На стоге сена ночью южной...», как мне кажется, насыщено более страхом, душевной бурей, борьбой. Ночь здесь – это что-то великое, божественное, таинственно-завораживающее. (Артур С.).*

*В стихотворении «Еще майская ночь» человек видит природу в ночи, ее движения, ее звуки. Здесь разные картины, чувства, мысли. А стихотворение «На стоге сена...» – философское. Оно все пронизано чувством одиночества. В нем мало деталей, и оно говорит, что человек в этом мире одинок. (Алтынай С.).*

По мнению учеников, в одном из стихотворений поэта (лирического героя) захватывает эстетическое переживание природы, он восхищён ею и говорит на её языке («Ещё майская ночь»). В другом же стихотворении («На стоге сена ночью южной...») он постепенно отходит от реальности, он в известной мере отчуждается от земного бытия. Оба произведения написаны в одном и том же году, но говорят о разных гранях поэтического мира Фета.

*Комментарий.* Для анализа произведения, способствующего созданию глубокой интерпретации, недостаточно одних лишь ученических комментариев. К примеру, первое четверостишие стихотворения при самостоятельном чтении привлекло внимание немногих учеников. К тому же, в силу неглубокой сформированности навыка анализа и возрастных особенностей восприятия, они не смогли увидеть в тексте некоторых важных для осознания особенностей. Здесь явно напрашивалась помощь учителя, который, дополнительно, объяснял бы значение некоторых старинных слов, во многом определяющих стилистическую тональность текста («твердь», «длань», «сонмы»).

Таким образом, становятся очевидными возможности использования двучастного дневника (как и приема сопоставления двух художественных текстов) в школьном преподавании литературы. С его помощью создается личностная ситуация прочтения текста, в активную творческую работу включается каждый ученик. Но без тактичной помощи учителя, без его дополнительных комментариев, как уже говорилось выше, интерпретация произведения может оказаться поверхностной.

Работа с отдельными фразами вообще чревата некоторыми опасностями. Оторванные от целого, от бесчисленного лабиринта художественных сцеплений, они утрачивают немалую долю своей поэтической значимости. Ведь художественное целое всегда больше суммы частей, его составляющих.

Арсенал школьных приемов интерпретации литературного произведения широк. Но каждое значительное художественное явление порою ведет к поиску новых способов его постижения. Выбор, предварительное «взвешивание» гармоническое сочета-

ние приемов анализа и интерпретации художественного текста – процесс творческий.

Итоговые вопросы и задания:

- Определите этапы «шаги» (этапы) урока с использованием *двучастного дневника*.
- Почему при использовании приёма *двучастный дневник* выразительное чтение практикуется только на этапе групповой, а не индивидуальной работы?
- Какие положительные и отрицательные стороны применения этого приёма вы видите?
- Как вы думаете, может ли учитель участвовать в разборе текста со своими комментариями или его роль ограничивается ролью организатора, координатора обсуждения?
- Подберите художественный текст, который можно было бы изучать с использованием данной стратегии, продумайте возможный комментарий.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Оцените целесообразность использования приёма «*двучастный дневник*» при анализе поэтического текста в школе с киргизским языком обучения: «Поэма А.Т. Твардовского “По праву памяти” (11 класс, школа с киргизским языком обучения)» (См. приложение 3).
- Какие ещё методические приёмы были использованы на этом уроке?
- Достаточен ли, на ваш взгляд, комментарий к художественному тексту?
- Критически оцените урок: определите его положительные и отрицательные стороны.

### **Литература<sup>1</sup>**

*Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее значком \* отмечена литература для обязательного изучения.

- Коноржевский Ю.А.* Анализ урока. – М., 1999.
- Копылова Г.В.* Активные формы обучения на уроках литературы в школе. – М., 1989.
- Махмутов М.И.* Современный урок. – М., 1985.
- Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М., 1995\*.
- Онищук В.А.* Урок в современной школе. – М., 1981.
- Петрова В.Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. – М., 1999.
- Современный урок русского языка и литературы / Под ред. З.С. Смелковой. – Л., 1990.
- Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии.– М., 1998.
- Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Основы критического мышления. Пособия 1–8. – Бишкек, 1998.
- Урок литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М., 1984\*.
- Асмус В.Ф.* Чтение как труд и творчество // *Вопр. литературы.* – 1961. – № 2.
- Илеева Л.Ф.* Опыт интерпретационно-ориентированного анализа стихотворения М. Лермонтова «К\*\*\*» (В IX) классе русской школы // *РЯШЛК*<sup>1</sup>. – 2006. – № 3. – С. 64–70.
- Низовская И. А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». – Бишкек, 2003. – С.13.

---

<sup>1</sup> РЯШЛК – журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана».

## ТЕМА 2

### РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В XX–XXI вв.

*(Обзор по сообщениям, самостоятельно  
подготовленным студентами<sup>1</sup>)*

#### План

I. История развития методики преподавания литературы в России. Выдающиеся методисты и их труды.

1. М.А. Рыбникова. Методическая и исследовательская деятельность. Книга М.А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения».

2. В.В. Голубков. Методическая и исследовательская деятельность. Обзор труда В.В. Голубкова «Методика преподавания литературы».

3. Книга Г.А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе».

4. В.Ф. Асмус. «Чтение как труд и творчество».

II. История развития методики преподавания литературы в национальной школе.

1. История развития МПЛ в Киргизии.

2. К.В. Мальцева, А.А. Липаев и их вклад в развитие методики преподавания литературы в национальной школе.

3. Л.А. Шейман, – литературовед, методист, издатель, автор «Методики преподавания литературы» для школ с киргизским языком обучения.

4. В.Г. и Н.Г. Каменецкие. Их роль в развитии МПЛ в Киргизии.

5. Методисты Киргизии: З.С. Смелкова, А.П. Селивёрстова, О.Г. Симонова.

---

<sup>1</sup> Круг тем определяется преподавателем. Здесь предлагается расширенный вариант тематики сообщений.

## Тематика сообщений

1. М.А. Рыбникова. Методическая и исследовательская деятельность.
2. Обзор книги М.А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения».
3. В.В. Голубков. Методическая и исследовательская деятельность.
4. Обзор труда В.В. Голубкова «Методика преподавания литературы».
5. Обзор книги Г.А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе».
6. Л.С. Айзерман и его вклад в методику преподавания литературы.
7. В.Ф. Асмус. «Чтение как труд и творчество».
8. Е.Н. Ильин – педагог-новатор.
9. Н.И. Кудряшов как редактор журнала «Литература в школе». Обзор монографии Н.И. Кудряшова «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы».
10. История развития МПЛ в Киргизии.
11. Л.А. Шейман, литературовед, методист, издатель, автор «Методики преподавания литературы» для школ с киргизским языком обучения.
12. В.Г. и Н.Г. Каменецкие. Их роль в развитии МПЛ в Киргизии.

## Литература

- Асмус В.Ф.* Чтение как труд и творчество // *Вопр. литературы.* – 1961. – № 2.
- Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. – М., 1962.
- Гуковский Г.А.* Изучение литературных произведений в школе. – М., 1966.
- Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М., 1995.
- Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.

Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Б.А. Ланин. – М., 2003.

Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе: Хрестоматия: В 2 ч. Ч. 2 / Сост. Л.Ф. Илеева. – Бишкек. – 2010.

*Рыбникова М.А.* Избранные труды. – М., 1985.

*Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.

*Черкезова М.В.* Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. – М., 2007.

*Шейман Л.А.* Краткий очерк истории становления методики преподавания русской литературы в национальной школе // Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе: Пособие для учителей: В 2 ч. Ч.1 – Фрунзе, 1981. – С. 9–61.

*Шейман Л.А.* Из истории разработки проблем методики приобщения к русскому языку и русской литературе в киргизской школе. – Бишкек, 2002.

### ТЕМА 3

## АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ЛИТЕРАТУРЕ. ГОССТАНДАРТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*(Занятие проводится в форме групповой работы.  
Студенты каждой группы получают программы разных  
авторов, анализируют и рассказывают о результатах работы)*

### План

1. Отражение в школьной программе специфики литературы как учебного предмета.
2. Требования к формированию умений и навыков учащихся и их реализация в школьной программе по литературе.
3. Содержание, структура, особенности общепринятой в Кыргызстане программы Т.Ф. Курдюмовой. Госстандарты.
4. Аналитическое рассмотрение альтернативных программ А.Г. Кутузова, В.Я. Коровиной, Н.Н. Костянина, Г.И. Беленького и др. – *работа студентов в группах.*
5. Обзор программы и стандарта по русской литературе для школ с киргизским языком обучения – *самостоятельная работа студентов.*

### Литература

Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по литературе / Сост. Э.А. Красновский. – М., 2001.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по литературе / Сост. Э.А. Красновский. – М., 2001.

Программно-методические материалы. Литература. 5–11 классы / Сост. Т.А. Калганова. – М., 2000\*.

Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лысого. – М., 2001.

Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Под ред. В.Я. Коровиной и др. – М., 2006\*.

Программы по русскому языку для X–XI классов и по русской литературе для IX–XI классов школ с кыргызским языком обучения. – Бишкек, 2006.



Русская литература. Программы. 5–11(2) классы общеобразовательных учреждений / Под ред. М.В. Черкезовой. – М., 2010.

Русский язык и русская литература (Макет Государственного образовательного стандарта для школ с кыргызским языком обучения) // РЯЛШК. – 2004. – № 4.

## ТЕМА 4

### АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

*(Занятие проводится в форме групповой работы. Студенты каждой группы получают разные учебники и пособия для одной параллели, анализируют и рассказывают о результатах работы; также используется просмотр фрагмента видеурока)*

#### План

1. Роль учебников и учебно-методических комплексов в преподавании литературы как учебного предмета.
2. Назначение учебной хрестоматии по литературе для V–VIII классов, особенность её содержания, структуры, системы заданий и полиграфического оформления?
3. Учебники для IX–XI классов.
4. Обзор учебно-методических комплексов разных авторов по одной из параллелей преподавания – *практическая работа студентов-филологов.*
5. Демонстрация фрагмента видеурока<sup>1</sup>.

#### Литература

Литература. 5 класс: Учебная хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч./ Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – 9-е изд., перераб. – М.; 2009.

Литература. 5 класс: Учебник-хрестоматия: В 2 ч./ Авт.-сост. А.Г. Кутузов и др. – М.; 2010.

Литература. 5 класс: Учебное пособие для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев / Авт.-сост. М.Б. Ладогин, Т.Г. Трелина. – М., 1996.

Литература. 5 класс: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. /Авт.-сост. В.Я. Коровина и др. – М.; 2010.

---

<sup>1</sup> *Илеева Л.Ф., Каипова В.П.* Методическое руководство к видеурокам по русскому языку и литературе. Бишкек, 2006.

Литература. 5 класс: Метод. советы / В.Я. Коровина, И.С. Збарский; Под ред. В.И. Коровина. – 8-е изд. – М.; 2004.

Литература. 6 класс: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. /Авт.-сост. В.П. Полухина. – 11-е изд. – М.; 2004.

Литература. 7 класс: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. /Авт.-сост. В.Я. Коровина. – М.; 2010.

Литература. 8 класс: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. /Авт.-сост. В.Я. Коровина и др. – 7-е изд. – М.; 2009.

Литература. 9 класс: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений / В.Я. Коровина, И.С. Збарский; Под ред. В.И. Коровина. – М.; 2004.

Русская литература XIX века. 10 класс: Учеб. для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. /Авт.-сост. Ю. В. Лебедев. – М.; 2004.

Русская литература XX века. 11 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. / Л.А. Смирнова, О.Н. Михайлов, А.М. Турков и др.; Сост. Е.П. Пронина; Под ред. В.П. Журавлёва. – 9-е изд. М.; 2004.

Русская литература XX века. 11 класс: В 2 ч. / Авт.-сост. В.П. Журавлёв. – М.; 2010.

## ТЕМА 5

### ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

#### План

1. Этапы постижения литературного произведения.
2. Вступительные занятия, их функции и разновидности.
3. Подготовка к восприятию художественного произведения.
4. Приёмы работы на вступительных занятиях.

#### Материал к занятию

Существуют разные классификации этапов постижения литературного произведения школьниками. О.И. Никифорова исследовала стадии, звенья «спирали познания» (Н.Д. Молдавская) с точки зрения психологии восприятия: «Первая стадия – непосредственное восприятие произведения, т. е. воссоздание и переживание образов». Здесь ведущим является воображение. «Вторая стадия – понимание идейного содержания произведения». На этой стадии восприятия ведущим становится мышление, но поскольку оно оперирует тем, что было эмоционально пережито, оно не убивает эмоциональности. Третья стадия восприятия литературы – «влияние художественной литературы на личность читателя как результат восприятия произведений»<sup>1</sup>.

Свою характеристику опорных звеньев непосредственной работы над художественным произведением предложила Т.Ф. Курдюмова<sup>2</sup>. По её мнению, в этом процессе можно выделить следующие этапы: 1) подготовка восприятия, 2) направленное воздействие на восприятие при чтении, 3) углубление первоначального восприятия и подготовка мотивированного и осознанного целостного восприятия, 4) этап итогов.

---

<sup>1</sup> Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972. С. 7–8.

<sup>2</sup> Курдюмова Т.Ф. Проблема восприятия художественного текста на уроках литературы // Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе. М., 1984.

Хотя границы этапов формирования читательской культуры учащихся достаточно условны, обобщённая классификация опорных звеньев учебной работы над литературным произведением, с учётом выводов, названных выше, выглядит примерно следующим образом:

1. Подготовка к восприятию произведения, мотивация чтения.
2. Первичное, педагогически направленное чтение-восприятие.
3. Анализ произведения (сопровожаемый углублённым чтением).
4. Осознание и развитие чтения и анализа.

В практике преподавания литературы первый и второй этапы часто соединяются в один – восприятие произведения, а третий и четвёртый складываются в анализ. И хотя порой трудно бывает определить, где кончается чтение и начинается анализ, для интерпретации чрезвычайно важно, что на первом этапе создаётся установка на осознанное, заинтересованное чтение, на втором анализируется сам текст, на третьем делаются выводы и обобщения, корректируется восприятие.

Подготовка к восприятию произведения в школе проводится на вступительных занятиях. Целью таких занятий является создание установки на чтение, его мотивировка и создание ориентиров восприятия художественного текста. Вступительные занятия подготавливают учеников к восприятию произведения, вызывают интерес к теме, создают благоприятную эмоциональную атмосферу, которая впоследствии будет располагать к более эффективной работе с художественным текстом.

В методической литературе определены различные способы подготовки школьников к чтению художественного текста.

В зависимости от того, как будет воспринят текст при первом знакомстве с ним (и будет ли вообще воспринят), должна строиться вся дальнейшая работа учителя.

Известно, что вступительные занятия выполняют ряд функций:

- 1) помогают понять историческую эпоху, отражённую в произведении;

2) создают определённый угол зрения на литературный текст;

3) рождают ассоциативные связи с художественным произведением через оживление личных впечатлений учащихся;

4) располагают к восприятию текста через биографический материал, который вызывает интерес к личности автора.

Покажем, какие методические приёмы могут быть наиболее эффективными на каждом из названных этапов работы с художественным текстом.

*Приёмы работы на вступительных занятиях* должны способствовать созданию ассоциативных связей с изучаемым произведением.

Уже первая встреча с художественным текстом в основе своей должна быть педагогически подготовленной, целеустремленной на формирование по возможности адекватного, первичного, но перспективно ориентированного восприятия. Создание должной установки на соразмышляющее и сопереживающее чтение литературного текста вызывает не только интерес к произведению, но и определенную направленность восприятия. Подготовительная работа призвана стимулировать некоторый минимальный круг ассоциаций, важных для восприятия произведения, вовлечь в суть проблем, наметить путь, по которому сможет двигаться читатель.

Один из способов создания установки на такое чтение, как представляется, особенно эффективный при изучении лирических произведений, – это **оживление личных впечатлений учащихся**. Сосредоточим внимание на двух приёмах: *эссе по личным впечатлениям и создание проблемной ситуации*.

I. Один из наиболее распространенных приемов подготовки к восприятию нового материала – это *эссе по личным впечатлениям* – один из наиболее распространенных приемов подготовки к восприятию нового материала.

Важно, что, погружаясь в собственные переживания, воспоминания, читатель-школьник скорее сумеет позже, при непосредственном восприятии текста, найти ассоциативную связь между своими эмоциями, мыслями, представлениями, с одной стороны,

и образами и чувствами поэта – с другой. Такой прием включает в чтение эмоциональный опыт ученика, создает определенную эмоциональную «преднастройку».

### Вопросы и задания к занятию

1. Оцените эффективность приёма, использованного для подготовки к восприятию художественного текста.

2. Какие из процитированных ниже фрагментов эссе наиболее близки по ассоциациям стихотворению А. Фета «На стоге сена ночью южной...» и какие – стихотворению А. Фета «Ещё майская ночь»?

### Поэтический мир А.А. Фета

*(10 класс школы с русским языком обучения)*

I. Восприятие лирических текстов «На стоге сена ночью южной...» и «Ещё майская ночь», анализ которых помогает понять особенности поэтического мира А.А. Фета, можно предварить заданием, которое выполняется в начале урока, – написать **эссе по личным впечатлениям**: «Наедине с ночным небом», «Наедине с ночью», «Какая ночь!...». Это и поможет разбудить ассоциации. А перед изучением стихотворения Ф.И. Тютчева «К. Б.» («Я встретил вас – и всё былое...»), адресат стихотворения – баронесса Амалия Крюднер (тема «Поэтический мир Ф.И. Тютчева», 10 класс школы с русским языком обучения) ученикам можно предложить написать небольшую творческую работу (эссе): «Я вспоминаю нашу первую встречу» или «Самое яркое впечатление моей жизни».

Чтение вслух сочинений-миниатюр создает особую доверительно-эмоциональную атмосферу начала урока. Через собственные воспоминания и личные переживания ученики будут готовы к встрече с поэтическим текстом. Таким образом учитель сможет углубить личностную ситуацию прочтения произведения.

В качестве примера эссе приведём несколько работ учеников X класса.

*Какая ночь! Звёзды сверкают мягко и нежно, и понимаешь, что ты далеко-далеко от них и в то же время так близко. Страшно и чудесно, когда сидишь на берегу Иссык-Куля одна; и только сверкание звезд мягко пронизывает черный плащ темноты. Легкий ветерок. Мурашки по коже, зябко; и вдруг понимаешь, что песок-то холодный, а от озера веет теплом.*

*Нет ничего... Черный плащ темноты скрыл все: и радости, и горести, и переживания... Какая ночь! (Алтынай С.).*

*Темно. Луна почти красная и очень большая, на заднем плане, а впереди – обнаженные ветки деревьев – как с японской картины: нет ничего лишнего, в пейзаже главенствует линия. Звезд почти не видно, они тусклые. На небе еще можно увидеть пояса серебристо-белых облаков, они медленно плывут. Воздух неподвижен и холоден. Все звуки замерли, как будто боятся откликнуться – ночь слишком тяжело сдавила их. (Елена Г.).*

*Я люблю смотреть на звезды. Это завораживающее зрелище несравнимо ни с чем. Когда прохладный ночной ветерок обдувает лицо, ощущаешь, легонько поеживаясь, прилив сил, энергии. Какое-то странное чувство переполняет тебя, хочется целую вечность смотреть на это безграничное темное небо с золотыми огненными звездами. Кажется, ночь овладевает тобой и, словно загипнотизированная, не можешь оторвать глаза от звезд. А когда закрываешь глаза, то ощущение свежести, прохлады, безграничности не отпускает тебя. Это восхитительно, ведь ночь – что-то необыкновенное, непознанное, таинственное... (Назира Т.).*

*Редко, очень редко современный человек смотрит на звезды. А они прекрасны! Эта бездна манит, подмигивая светилами. И земля исчезает, и мир исчезает; есть только ты и эти россыпи драгоценных камней на черном бархате. И кажется: они ближе, и кажется: ты паришь. Протяни руку и почувствуешь жар; будь осторожен, не обожгись. Вот так бы вечно!.. (Алексей К.).*

*Очевидно, что такое погружение в личные воспоминания настраивает на определенную эмоциональную волну, приоткрывает душу, делая ее более восприимчивой для общения с поэзией. Это – «тематически» ориентированная эмоционально-личностная под-*



готовка. Соотнесение «своего» с «авторским» позволит потом уловить какие-то грани своеобразия «авторского» и протянуть к нему нити как созвучия, так и контраста со «своим» опытом переживания.

### Вопросы и задания к занятию

- В каком из эссе, представленных ниже, на ваш взгляд, наиболее удачно передано эмоциональное состояние человека через изображение состояния природы?
- Приведите примеры изобразительно-выразительных средств языка из работ учеников. Какие средства, на ваш взгляд, оригинальны и интересны, какие – менее удачны?

Также эффективно использование приёма *эссе* не только на самом уроке, но и на этапе предварительной подготовки к нему.

Готовясь к предстоящему уроку по творчеству **М. Пришвина**, поэма «**Фацелия**» (11 класс, школа с русским языком обучения), учащиеся гуманитарного класса выполняли задание – создать небольшую творческую работу, пейзажную зарисовку, в которой через состояние природы нужно передать состояние (мысли, чувства) человека. Это задание давалось ученикам, которые уже имели некоторый опыт создания авторских текстов.

Дома они самостоятельно читали поэму «Фацелия», особое внимание обращая на три миниатюры: «Мышь», «Река под тучами», «Бедная мысль» (тексты миниатюр см. в приложении к пособию. – Л.И.). Смысл произведений, особенности формы, личные ассоциации в связи с прочитанным – вот что должно было быть в центре внимания школьников.

Ниже предлагается несколько зарисовок, созданных учениками одиннадцатого гуманитарного класса.

*Степь. Июльский день. Растрескалась земля, от зноя выцвело небо, над горизонтом повисла мгла, похожая на пыль от проходящего стада. Погорели луга, свернулись листья на кустарниках. Вдалеке видна пунктирная линия телеграфных столбов.*

*Нет ничего на свете скучнее этого пейзажа.*

*Расплавленный воздух словно давит на окружающие предметы. В душе возникает чувство отчаяния и безысходности.*

*Слышно, как разморенная от зноя и серости, точно в бреду, звенит мошкара. Под ослепляющим светом солнца степь пустынна и тиха. Кажется, все покрыто пылью: и сонные пчелы, и выгоревшие деревья, и увядшая полынь, и даже солнце и поблекшее небо. Время словно остановилось навсегда.*

*Скучно. Одиноко... (Ольга П.).*

*Сегодня она была похожа на горную реку. Такая же игривая, весёлая, бесстрашная. Настроение менялось мгновенно. Иногда она становилась спокойно-величавой, как река на равнине, порой была шумной и неуёмной. Бурлит от переполняющей все существо радости, хохочет, брызжет каскадами смеха на окружающих. Вдруг умолкает, становится тихой и печальной. Грусть и какая-то непонятная тоска видна в её глазах. В эти минуты она становилась словно прозрачной. Душа ее была распахнута.*

*Через минуту она снова искрилась и шалила. (Бажена Т.).*

*Весенний закат. Что может быть прекрасней? Ярко-алая река цвета разливается по светло-голубому небу и пытается заполнить своей насыщенной властью всё беспомощное, доверчивое пространство для того, чтобы стать еще сильнее.*

*Крутой обрыв, грозный и опасный на вид. Поначалу кажется, он хочет забрать и похоронить окружающие предметы в бездне, затянутой густым туманом.*

*Но всё не так! На самом деле крутой обрыв ласковый и заботливый. Его огромнейшая сила – во всепоглощающей доброте, с которой он бережет травинку, пробившуюся из-под оставшегося снега.*

*Горы, недремлющие стражники, охраняют и землю, и небо. Они-то прекрасно знают, что и закат добрый. Он не причинит зла голубому небу, а будет оберегать его и заботиться об этом светлом чуде, как бережно сохраняет жизнь маленькой травинке пугающая бездна обрыва. (Юля К.).*

**Комментарий.** В итоге обсуждения созданных учащимися пейзажных зарисовок делаются выводы о том, что, изображая природу, можно выразить душевное состояние человека. Обращается внимание на художественные средства и приемы, которые помогли авторам выразить свои мысли и чувства, – на олицетво-

рения, метафоры, эпитеты, сравнения. Вспоминаем о том, что в лирике часто используется прием параллелизма, например у Тютчева: природа – и человек.

Приём параллелизма ученики встретят и в произведениях М.М. Пришвина, о жизни и творчестве которого предстоит вести разговор на этом уроке.

Очевидно, что такое погружение в личные воспоминания настраивает на определенную эмоциональную волну, приоткрывает душу, делая её более восприимчивой для общения с поэзией. Это – **«тематически» ориентированная эмоционально-личностная подготовка**. Соотнесение «своего» с «авторским» позволит потом уловить какие-то грани своеобразия «авторского».

II. Камертоном, дающим предстоящей работе настройку, являются эпиграфы к уроку, взятые из дневниковых записей Пришвина: *«Я пишу о природе, а сам только о человеке и думаю»*, *«Сила творчества выводит одного человека навстречу другому»*. Можно предложить ученикам высказать своё отношение и своё понимание этих слов писателя.

Ученики не могут объяснить смысл этих фраз, опираясь лишь на свой прежний опыт, возникает потребность в новых знаниях, в более глубоком осмыслении материала. Так возникает установка на заинтересованное восприятие темы.

Разнообразие ученических мнений тоже может создать установку на чтение художественного произведения и его интерпретационно-ориентированный анализ. В этом случае в классе создаётся **проблемная ситуация**, в основе которой лежит **проблемный вопрос**. Он содержит многосторонние возможности для решения, предполагает многие варианты ответов. Проблемный вопрос становится увлекательной задачей для школьников, в какой-то степени входит в круг его интересов, но главное – должен быть достаточно ёмким, способным охватить широкий круг материала, быть связанным с общей концепцией произведения.

– Умён ли Чацкий? – этот вопрос может организовать весь процесс изучения комедии «Горе от ума». На вступительной беседе прозвучит мнение по этому поводу А.С. Пушкина: «Теперь вопрос. В комедии «Горе от ума» кто умное действующее лицо?»

ответ: Грибоедов. А знаешь, что такое Чацкий? Пылкий, благородный и добрый малый, проведший несколько времени с очень умным человеком (именно с Грибоедовым) и напитавшийся его мыслями, остротами и сатирическими замечаниями. Всё, что говорит он, – очень умно. Но кому говорит он всё это? Фамусову? Скалозубу? На бале московским бабушкам? Молчалину? Это непростительно. Первый признак умного человека – с первого взгляду знать, с кем имеешь дело, и не метать бисера перед Репетиловым и тому подоб.»<sup>1</sup>. Ученики привыкли безусловно доверять авторитету А.С. Пушкина, но в названии комедии явно обозначен предмет разговора: «Горе от ума». Так кто же прав: Пушкин или Грибоедов? Так в учениках пробуждается потребность в анализе произведения в целом, происходит углубление мотивов анализа на каждом последующем уроке.

Вспомним функции вступительных занятий, вступительной беседы, одна из них звучала следующим образом: такие занятия или такая беседа создают *определённый угол зрения на литературный текст*. Проблемный вопрос организовал в данном случае всю последующую работу на уроке, он определил угол зрения на произведение. Ту же функцию выполняет и *эвристическая беседа в связи с эпиграфом*, смысл которого поначалу не совсем понятен ученикам.

В начале уроков по изучению повести **Н.В. Гоголя «Шинель»** (*9 класс школы с русским языком обучения*) предлагаем девятиклассникам подумать над фразой, авторство которой обычно приписывается Ф.М. Достоевскому или И.С. Тургеневу: «Все мы вышли из “Шинели” Гоголя».

– Почему же «мы» (то есть лучшие писатели русской классической литературы XIX века) «вышли» из небольшой повести Гоголя?

Ответ на поставленный вопрос ученики найдут позже – возможно, только к концу изучения повести. Часто фразы эпиграфа перечитываются в финале урока, школьники при этом приглаша-

---

<sup>1</sup> Цит. по кн.: *Фомичёв С.А. Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»: Комментарий*. М., 1983. С. 27–28.

ются самостоятельно объяснить, почему именно эти фразы становятся ключом к пониманию темы.

Таким образом, вступительные занятия, или этап начала урока можно построить таким образом, что это будет интересно, полезно школьнику и эффективно подготовит его к восприятию художественного текста.

### **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы**

- Какую роль играют вступительные занятия в процессе изучения литературного произведения?
- Оцените эффективность приёмов, указанных выше, в процессе подготовки к восприятию художественного произведения?
- Какие приёмы подготовки восприятия художественного текста предлагают использовать авторы учебников «Методика преподавания литературы»?
- Подготовьте свой вариант начала урока с использованием интересных методических приёмов.

### **Литература**

*Курдюмова Т.Ф.* Проблема восприятия художественного текста на уроках литературы // Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под. ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1984.

Методика преподавания литературы: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М., 1994.

Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999\*.

Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Б.А. Ланин. – М., 2003.

*Никифорова О.И.* Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.

## ТЕМА 6

### ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ

*(Проводится с использованием приёма беседы, индивидуальной работы студентов и демонстрации фрагментов модельных уроков)*

#### План

1. Задачи изучения биографии писателя в школе.
2. Формы и приёмы изучения биографических сведений о писателе.
3. Подготовка учителя к уроку по изучению биографии писателя.
4. Аналитическое рассмотрение биографической справки о писателе (учебник для V–VIII кл.) и монографической статьи о писателе (учебник для IX–XI кл.) – *практическая работа для студентов-филологов.*
5. Приёмы работы над изучением биографии писателя. Фрагменты *модельных уроков* с демонстрацией приёмов изучения биографии писателя:
  - *мозговой штурм, кластер, видеофильм, лично-ориентированная лекция – «М. Пришвин»;*
  - *перепутанные логические цепи, таблица активного слушателя – «Ф.М. Достоевский»;*
  - *Insert – чтение с пометками – «А.А. Фет».*

#### Материал к занятию

Биография писателя изучается затем, чтобы найти объяснение чувствам и мыслям, которые владели писателем при создании произведения. Мировоззрение автора, его жизненные привязанности и антипатии находят продолжение в искусстве, в художественном тексте. Биография писателя, как правило, – ключ к пониманию его произведений. Вот почему уроки или фрагменты урока (в средних классах), на которых раскрывается своеобразие личности художника, единство его жизненного

поведения и творческой программы, оказываются столь необходимыми в процессе преподавания литературы как учебного предмета. На таких уроках особенно важно использовать иллюстративно-демонстрационный материал, аудиовизуальные средства, интернет-ресурсы.

**Замечания по организации практического занятия.** В ходе практического занятия проводится беседа по первым трём вопросам плана. Материал к ним имеется в учебниках по методике преподавания литературы. Аналитическое рассмотрение материалов учебников литературы проводится с использованием различных форм групповой работы (в парах или в группе). О некоторых приёмах изучения биографии автора, об особенностях лично-ориентированной лекции о М. Пришвине и методике её проведения студенты имеют возможность узнать ниже. Демонстрация интерактивных приёмов изучения биографии писателя проводится в форме фрагментов модельных уроков.

### **Модельные уроки с демонстрацией приёмов изучения биографии писателя**

#### **Творчество М.М. Пришвина. Поэма «Фацелия»** *(11 класс школы с русским языком обучения)*

Анализ поэмы «Фацелия» предваряется изучением биографии М. Пришвина. Задача данного этапа урока – выявить объём имеющихся у школьников знаний о Пришвине и определить круг их интересов в связи с изучаемой темой.

Достигается это с помощью приема **«мозговой штурм»**, описанного в методике развития критического мышления<sup>1</sup>.

*В течение нескольких минут ученики кратко записывают все, что вспомнили и знают о жизни и творчестве писателя, затем обсуждают материал в парах. Группам предлагается поделиться своими сведениями со всем классом. Опорные фразы,*

---

<sup>1</sup> *Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Основы развития критического мышления: Пособие № 1. Бишкек, 1998.

*слова записываются при этом на большом листе бумаги (или на доске), так создаётся кластер<sup>1</sup>.*

Выясняется, что знают и помнят старшеклассники о Пришвине немного: детский писатель, создавал рассказы, любил природу и писал о ней, его перу принадлежит сказка-быль «Кладовая солнца»; в памяти ребят сохранился образ старичка в очках – Пришвина... Вот, пожалуй, и все... Учащимся предлагается определить, что именно по данной теме их интересует, о чем бы они хотели узнать. Так выявляется круг проблем, которые лягут в основу разговора о писателе. Снова записываем на доске короткие формулировки, отражающие содержание материала, необходимо для того, чтобы составить достаточно полное представление о Пришвине: особенности личности, мировоззрение писателя, написанные им произведения, стиль писателя, взаимосвязь жизни и творчества, отношение к событиям в стране, любовь и ее отражение в творчестве и т. д.

Теперь учащиеся знают, какого рода информация о писателе им необходима. И найти ее они должны самостоятельно – отобрать из различных источников, в данном случае *из учебника*, а не получить в готовом виде из уст учителя.

В гуманитарном классе учащимся предлагается с этой целью посмотреть *видеофильм о Пришвине* (10–15 минут). Информационный текст звучит здесь на фоне зрительных и слуховых образов природы, что, судя по нашему опыту, усиливает эмоциональное воздействие предъявляемого материала на учеников, вызывает интерес и положительную мотивацию активного включения в работу.

*Отбор нужной информации осуществляется избирательно. Перед началом видеофильма ученики рассчитываются на первого, второго, третьего, четвертого – и получают задание собрать информацию по определенному кругу проблем. Так, первые и*

---

<sup>1</sup> Кластер – «педагогический приём, который помогает свободно и быстро собрать идеи по какой-либо теме. Позволяет улавливать быстро исчезающие мысли и запечатлеть их на бумаге в графическом изображении». Цит. по кн.: Низовская И. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Бишкек, 2003. С. 31.



*вторые записывают все, что связано с мировоззрением писателя, его мысли о мире, о себе, о творчестве. Те ученики, которые по расчету оказались третьими, записывают факты биографии Пришвина, сведения о его друзьях и современниках. Четвертые отбирают материал о созданных писателем произведениях, о местах, с которыми была связана его жизнь.*

Таким образом, просматривая видеofilm, ученики не являются пассивными наблюдателями, они выступают в качестве своего рода исследователей.

*После просмотра видеofilm учащиеся предъявляют отобранный материал по обозначенному нами кругу проблем. Но при этом у учеников появляются вопросы, например, один из них: почему Пришвин резко меняет свою профессию, становясь из агронома писателем? Видеofilm не дает каких-либо разъяснений по этому поводу. Школьники приходят к выводу, что некоторые интересующие их проблемы в фильме освещены поверхностно или не затрагиваются совсем.*

Возможен иной вариант работы на данном этапе урока – вместо просмотра видеofilm ученики знакомятся с информацией о Пришвине, представленной в учебнике, и также самостоятельно отбирают из него сведения по очерченному кругу проблем (можно использовать метод ИНСЕРТ – чтение с легкими карандашными пометками, о применении этого метода будет рассказано ниже).

Просмотрев видеofilm (или прочитав материалы учебника), одиннадцатиклассники уже многое знают о писателе, но не на все интересующие их вопросы найдены ответы. Расширить и углубить знания учащихся о жизненном и творческом пути Пришвина помогает **лекция учителя**. Ещё один эффективный приём, позволяющий усилить впечатление от содержания урока, – **лично-ориентированная лекция (беседа)**.

**Лекция, которая предваряет чтение**, призвана оживить жизненные впечатления учеников, вызвать «определенное настроение, подходящее к содержанию произведения» (Н. М. Соколов). Также она играет и ещё одну важную роль – вводит новую информацию. Биографический материал о писателе может актуализировать жизненные впечатления учеников, если он подан с

усилением некоторых акцентов, которые интересны школьникам и соотносятся с их жизненным опытом.

Материал лекции – дополнение к очерку о Пришвине, который есть в учебнике<sup>1</sup>. Это портрет человека и писателя и его отношения со временем. В основе лекции лежат дневниковые записи писателя.

Михаил Михайлович Пришвин нередко замечал, что всю жизнь он пишет одну книгу – о самом себе. Повести, романы, дневники – все это настолько связано с личностью и жизнью писателя, что можно определить его произведения как «жизнь, обращенная в слово»<sup>2</sup>.

Более всего о Пришвине рассказывают его дневники. Они представляют собой рукопись, для полного издания которой потребовалось бы 15 томов, она охватывает целую эпоху – начиная с 1905 года и заканчивая предпоследним днем жизни автора – 15 января 1954 года.

О существовании дневников не знали даже близкие писателю люди, изданы они были лишь в середине 80-х годов, и далеко не полностью<sup>3</sup>. Это не только уникальная летопись России в трагический период ее истории, это внутренняя духовная жизнь человека удивительного, сохранявшего «чувство полной личной свободы».

М. М. Пришвин родился в купеческой семье 23 января 1873 года в имении Хрущеве Елецкого уезда. Учился в гимназии, в реальном училище, затем в Рижском политехническом институте. Начальные вехи биографии Пришвина – общие для многих русских интеллигентов: марксистский кружок, чтение и перевод запрещенной литературы, тюремное заключение.

Но 1902 год станет для Михаила Михайловича временем пересмотра прежних жизненных ценностей. Пришвин навсегда отойдет от марксизма, обретет опору в личности, в душе, в при-

---

<sup>1</sup> Русская литература XX века: Очерки. Портреты. Эссе. Ч. 2. М., 1994; Русская литература XX в. Ч.1. М., 1997.

<sup>2</sup> Так была названа статья Ю. Галкина о Пришвине из сб. «Писатель и время» (1986).

<sup>3</sup> См.: *Пришвин М.М. Дневники.* М., 1990.

роде, в народной жизни. «...Революция и рабочее движение – все это оказалось для меня необязательным: я могу быть и без этого», – запишет позднее он в дневнике, навсегда освободившись от власти «чужой мысли».

В этом году он испытает и тяжелую личную драму. Обучаясь в Лейпцигском университете на агрономическом отделении, он знакомится с русской студенткой Варварой Петровной Измалковой. Рождается чувство большой любви, верность которой Пришвин хранил почти 40 лет. После расставания с любимой, почти невестой (причина разрыва была тайной и для самого Пришвина), пройдет три года, и начнется творческая биография Пришвина-писателя. Но эти три года будут и самыми тяжелыми. Глубокий душевный кризис приведет едва ли не к помешательству. К страху перед одиночеством, к боязни острых предметов. Пришвин будет вынужден обратиться к психиатру. Но выход из душевного разлада с самим собой будет найден им самостоятельно.

«Всю жизнь я делал что-то не свое, и вдруг...

У меня теперь была цель – писать о любимом, с этого раза я почувал в себе неиссякаемый запас силы внимания к людям»<sup>1</sup>.

Он еще будет продолжать заниматься агрономией и даже напишет книгу «Картофель в полевой и огородной культуре», но выбор сделан – рождается писатель. Он «пришел к людям, как к спасительному берегу, со своим словом о любви» («Фацелия»).

«Потребность писать есть потребность уйти от своего одиночества, разделить с людьми свое горе и радость. Было время, когда я в одиночестве своем дошел до того, что стало невыносимо и страшно оставаться с самим собой... Я тогда же понял, что занятие искусством слова исходит из потребности поделиться с кем-нибудь своим душевным миром», – запишет он в дневнике 13 ноября 1939 г.

С 1905 года и до Октябрьской революции Пришвин работает корреспондентом, ездит на Север по заданию Русского географического общества. Путевые заметки послужили основой для его первой книги – «В краю непуганых птиц». «Лирико-символическая образность и строгость очерковой научно-художественной про-

<sup>1</sup> Пришвин М.М. Творить будущий мир. М., 1989. С. 78.

зы» – так определяет В. Келдыш особенности этого произведения.

Было предпринято и путешествие на Соловки, в Поморье. Результатом стала книга «За волшебным колобком» – «путешествие в страну без имени, без территории, куда мы в детстве бежим».

Книга принесла Пришвину известность в литературных кругах. Он знакомится с М. Горьким, который высоко оценивает писательское мастерство Пришвина; знакомится с А. Блоком, теплое отношение к которому будет сохранено до конца жизни; входит в круг символистов, в религиозно-философское общество, возглавляемое Д. С. Мережковским. На склоне лет, вспоминая о том, что же оттолкнуло его от декадентов, он определит это словам «претензия». «Спасся я от них скорее всего не искусством, а поведением. Мне отчего-то страстно захотелось быть в чем-то как все, и писать так же просто, как все говорят» (1951).

Из путевых впечатлений от поездки по Азии, которая с детства казалась ему «раем гармонии и красоты, рождается повесть «Черный араб». Тема соотношения мечты и действительности объединяет это произведение с другими: «У стен града невидимого», «Адам и Ева».

Революционные события 1918 года стали испытанием жизненной силы Пришвина. В эти годы он со своей семьей живет в имении, доставшемся от матери (30 десятин земли), его руками построен Дом, выращен великолепный яблоневый сад.

«Мужики отняли у меня все: и землю поливную, и пастбище, и даже сад, я сижу в своем доме, как в тюрьме... Дня три я очень горевал и весны для меня не было... Только вчера сердце мое стало отходить, и, проснувшись ночью, я стал думать: «Неужели же и солнце, и звезды, и весеннюю траву-цветы любил я только потому, что солнце и звёзды светили мне на моей собственной земле и травы-цветы росли в моем собственном саду?» Утром... я напился чаю, взял железную лопату и стал в чужом саду раскапывать яблонки» (запись сделана 22 апреля 1918 г.).

Чуть позже он напишет, что «революция рождается в злобе». С болью в сердце он видит, как рубят его дорогой сад по закону: земля и лес – общие. Пришвин видит разрушительную силу ре-

волюции – разгром имений, уничтожение культурных ценностей, природы. Особенно болезненно воспринимает он раздел земли, считая, что это возвращает земледелие России к временам глубокой древности. «Не могу с большевиками, – пишет он в дневнике, – потому что у них столько было насилия, что едва ли им уж простит история за него... Я верю и веру свою никому не навязываю».

Дом свой он теряет, получив «выдворительную» (чуть позже дом сгорит), и вынужден искать для себя такое место, где вдали от революционных событий он смог бы работать, сохраняя внутреннюю свободу.

«Я не нуждаюсь в богатстве, славе власти, я готов принять крайнюю форму нищенства, лишь бы остаться свободным, а свободу я понимаю как возможность быть в себе...», – записывает он в своем дневнике 25 декабря 1918 г.

Необходимость обеспечить хоть в какой-то степени жизнь свою и своей семье приводит Пришвина в настоящую глухомань – Дорогобужский уезд Смоленской губернии. Здесь писатель работает учителем словесности. Вспоминая об этом времени, он напишет: «...Если бы не страсть к писательству, берущая меня целиком, я никогда не оставил бы этого благословенного труда, вознаграждаемого высшей наградой – любовью детей»<sup>1</sup>.

В двадцатые годы Пришвин полностью отдается во власть творчества. Один за другим появляются его романы и повести: «Кашеева цепь», «Журавлиная родина», «Жень-шень», «Календарь природы», «Мирская чаша». Последнее произведение шестьдесят лет имело репутацию «контрреволюционной» повести.

Пришвин многое не мог понять в современной ему действительности: разрушение церковей (он был человеком верующим), уничтожение памятников культуры. Не писать он не мог. Так пришло решение: «стоять для всей видимости на советской позиции, в то же время не расходиться с собой и не заключать компромисса с мерзавцами».

В обществе, принуждающем человека быть как все, у истинного художника должно хватить мужества, чтобы сохранить свою

---

<sup>1</sup> Пришвин М.М. Творить будущий мир. М., 1989. С. 32.

непохожесть или хотя бы заявить о ней. У Пришвина мужества хватило.

Он непохож ни на одного из писателей – не только в русской, но и в мировой литературе.

В эпоху тоталитарного подавления личности индивидуальная жизнь человека уходит под спуд, на глубину. А Пришвин делает ее предметом художественного освоения. Его упрекают в бегстве от действительности, от непосредственного изображения событий (пятилетки, индустриализация, коллективизация и т.п.), Ф. Гладков обвиняет его в замкнутом эстетизме. А Платонов заявляет, что место художника в общественной борьбе, а не в «ски-тах» и природных «укрытиях». В газетах называют Пришвина «писателем болотной экзотики, намеренно сбивающего нашего крепкого человека в сторону от классовой борьбы».

Но писатель не изменяет себе: «Я пишу для тех, кто чувствует поэзию пролетающих мгновений повседневной жизни и страдает оттого, что сам не в силах схватить их» (дневниковая запись, сделанная 10 июня 1940 г.). Быть может, Пришвин был самым «несвоевременным» по расхожим представлениям тех лет художником. В эпоху, когда разрушались храмы, он их строил в душе читателя. В десятилетия, когда многие заряжены были ненавистью, он твердил о любви. Во времена, когда коверкали и уничтожали личность, он славил Человека. «Вот счастье бывает какое – дожить до преклонного возраста и не склоняться, даже когда согнется спина, ни перед кем, ни перед чем, не отклоняться и стремиться вверх, наращивая годовые круги в своей древесине», – пишет он 14 января 1939 г.

Судьба наградит писателя за стойкость и «силу излучения добра». В 1940 году он встретит человека, с которым будет счастлив 15 лет, до конца своей жизни. «Песня всей моей жизни, такая долгая, такая настойчивая и упрямая, привлекла ко мне не славу: она вызвала ко мне из хаоса любовь человека» (24 февраля 1940 г.).

Валерия Дмитриевна Лебедева будет помогать Пришвину в обработке архивных материалов, она станет его женой и соратником. После смерти писателя она посвятит жизнь изданию его произведений.

«Мы просто счастливы. И это чудо! Как можно быть счастливым, в то время, как...» – эта дневниковая запись не закончена. Мы можем только догадываться, о чем хотел сказать писатель. Счастье его было безграничным. «Теперь в моей жизни было две звезды – звезда утренняя (29 лет) и звезда вечерняя (67 лет) и между ними 36 лет ожидания». Такое признание было сделано 24 марта 1940 г. Именно в это время Пришвин работает над поэмой «Фацелия», в которой отразились давние воспоминания, освеженные новым чувством любви.

Война войдет в его жизнь неожиданно. Переезды, лишения, понимание необходимости сохранить архивы во что бы то ни стало и постоянная работа мысли – вот что наполняло теперь жизнь шестидесятивосьмилетнего писателя.

Поэма «Фацелия» была опубликована в журнале «Новый мир». Она была встречена по-разному. «Я хотел открыть мир, за который надо вести священную войну, а они испугались, что открываемый ею мир красоты в природе помешает обыкновенной войне», – пишет он 17 сентября 1941 г. в дневнике. Снова писатель оказывается несвоевременным в своем желании открыть людям вечные ценности. Он считает, что война преходяща, а законы добра и красоты – вечны: «Я пишу... не для войны, а для мира... После войны будет мир, так вот я для того мира пишу».

Удивительно, как писатель мог сохранять в себе такой запас доброты и веры в те годы, когда «наука ненависти» призывала убивать. Он был человек глубоко патриотичный, болел душой за свою страну, но ненависти, злобы в нем никогда не было!

«Иногда, очнувшись в лесу от своих мыслей, я как бы выгляну из себя и вдруг увижу вокруг деревья, цветы, травы, птиц, муравьев, как существ живых, самостоятельных... Тогда откроется в душе родник радости жизни, чистой, святой и страстное желание прийти к людям, не понимающим этого, и открыть им непостижимые сокровища жизни, скрытые от них суетой, пустяками.

Всю жизнь как писатель я только и делал это, что пытался своим искусством открыть этот мир сокровищ для людей» (17 сентября 1941 г.).

Пройдет более тридцати лет со дня смерти М. Пришвина, и будут опубликованы его дневники, его произведения, избавленные от поправок цензуры. Тогда читатели поймут, что именно этот писатель – может быть, самый современный, ибо он учит всех, что главное в жизни – добро и красота.

Ниже предлагаются вопросы, обсуждение которых позволит организовать беседу со школьниками.

1. Человек и обстоятельства, человек и время, человек и власть. Как в жизни и творчестве писателя решались данные проблемы?

2. В чём писатель видел смысл жизни человека?

**Комментарий.** Таким образом, перед вами пример *лично-ориентированной лекции* учителя. Именно учитель в образно-эмоциональной форме может представить такой биографический материал, который вызовет интерес и даст ответы на возникшие вопросы. Определим некоторые черты своеобразия такой лекции.

1. Учитель акцентирует внимание на особенностях личности писателя, стараясь представить его как живого человека, лишённого хрестоматийного глянца, этим вызывая интерес к нему.

2. Анализируются ситуации, которые могут иметь параллели с жизнью (сегодняшней или будущей) многих людей. Этим стимулируются ассоциации. Особое внимание уделяется выходу из кризисных душевных состояний.

В попытке решить некоторые проблемы, которые обнаруживаются в лекции учителя, содержится нравственный урок для учеников, но не в форме прямого назидания, а как пример, который они вправе принять или отвергнуть.

Таким образом, особенность лично-ориентированной лекции в усилении эмоционального и ассоциативного начала, в сближении с нравственной проблематикой, актуальной для учеников определённого возраста и определённого поколения, в выходе из субъективных проблем в широкий мир жизни.

Лекция вовлекает ученика в мир писателя, приобщает его исторически, эмоционально к другому времени, в котором жил автор изучаемого произведения. Лекция непременно должна



быть личностно-ориентированной. Только в этом случае она вызовет эмоциональную реакцию – самый чуткий и самый сильный элемент восприятия старшеклассников. Писатель как человек со своим особым душевным миром станет для них ближе, понятнее.

Информацию об особенностях стиля М.М. Пришвина ученики могут почерпнуть из учебника, используя *приём групповой работы*. Преподаватель предлагает школьникам найти материал о темах произведений, их героях, жанрах, особенностях поэтики в разделе «Художественный мир писателя» и рассказать об этом одноклассникам<sup>1</sup>.

Так, из разных источников и преимущественно самостоятельно ученики находят ответы на вопросы о личности и творчестве М.М. Пришвина, которые возникли у них в начале урока.

Таким образом, помимо методов изучения собственно текста в его фиксированных взаимосвязях, при интерпретационно-ориентированном обучении используются некоторые методы «внетекстового анализа». Это изучение связи данного произведения с «внешним миром»: историей жизни автора, историей материальной и духовной культуры, историей литературы как ее части, соотнесение художественных фактов с творчеством данного писателя. В какой-то степени сюда можно отнести методы изучения творческой истории произведений.

### **Ф.М. Достоевский. Жизнь и творчество**

*(10 класс школы с русским языком обучения  
и школы с киргизским языком обучения)*

Чтение произведений Ф.М. Достоевского, вхождение в мучительный, сложный, но увлекательный мир его героев обычно начинается с изучения биографического материала о писателе. В особенностях жизненного пути Достоевского, в значительной мере, – ключ к пониманию его произведений... Для учеников X класса это первая встреча с писателем, и она должна быть особенной.

---

<sup>1</sup> См.: Русская литература XX века. М., 1997. С. 432–459.

Можно построить урок, используя традиционные методические приёмы изучения биографического материала: ***работу с портретом писателя и лекцию учителя.***

Мы предлагаем внимательно рассмотреть портрет Достоевского (автор В.Г. Перов) и рассказать о своих наблюдениях. Высокий интеллект и сложный, противоречивый внутренний мир Достоевского угадывается учениками сразу. Облик писателя поражает достоверностью, и у десятиклассников возникает желание понять причины внутреннего драматизма изображённого на портрете человека. Так мы используем зрительные впечатления школьников, которые создают предпосылки к заинтересованному восприятию лекции учителя, она после такой работы воспринимается активно и заинтересованно.

Покажем использование на уроке инновационного приёма – ***перепутанные логические цепочки.***

*Учитель заранее готовит материал, выписывая из учебника<sup>1</sup> на листы-плакаты наиболее яркие и значимые, по его мнению, фразы. Плакаты нумеруются в произвольном порядке и вывешиваются на школьную доску. Школьникам предлагается восстановить правильную, логически обоснованную цепь событий.*

1. *В этот же день Панаев вбежал в квартиру Белинского с радостным известием: «Новый Гоголь явился!».*

2. *«Это был ад, тьма кромешная. Грабители, насильники, убийцы детей и отцеубийцы, воры, фальшивомонетчики...».*

3. *«Вся эта кровь, которою бредят революционеры, весь этот гвалт и вся эта подземная работа ни к чему не приведут и на их же головы обрушатся».*

4. *«Этот символ веры очень прост: верить, что нет ничего прекраснее...и совершеннее Христа...Мне лучше хотелось бы оставаться со Христом, нежели с истиной».*

5. *Жить ему оставалось минут пять, не более. Прозвучал приговор: “Отставного инженера-поручика Достоевского подвергнуть смертной казни расстрелянием!”*

---

<sup>1</sup> В нашем случае это статья: Лебедев Ю.В. Фёдор Михайлович Достоевский // Лебедев Ю.В. Литература: Учеб. пособие для уч-ся 10 кл. сред. шк.: В 2 ч. Ч. 2. М., 1992. С. 25–43.

6. Достоевский – натура страстная и увлекающаяся – высказывается за немедленную отмену крепостного права в России даже путём восстания... на одной из «пятниц» он читает запрещённое тогда «Письмо Белинского к Гоголю».

*Каждый ученик пытается самостоятельно составить свою цепочку событий*, но так как биография Ф.М. Достоевского им неизвестна, правильный вариант редко определяется сразу. Последовательность выглядит следующим образом: 1, 6, 5, 2, 4, 3. Верный ответ ребята, как правило, обычно находят только после лекции учителя и самостоятельной работы с материалом учебника.

В лекции начинается разговор об одном из самых серьёзных русских писателей. И это начало – о двадцати минутах, проведённых на эшафоте, 22 декабря 1849 года в Петербурге на Семёновском плацу, – о времени, перевернувшем жизнь писателя. Об этом событии Ф.М. Достоевский рассказывает на страницах романа «Идиот». Учитель может прочесть их в классе либо воспользоваться воспоминаниями современников о гражданской казни Достоевского. В любом случае трагизм происходящих событий не оставит ребят равнодушными. Резко меняется эмоциональный фон урока. Один-два эпизода из жизни писателя, несколько штрихов психологического портрета вызовут желание читать о Достоевском и Достоевского. Над статьёй о писателе ученики будут работать дома самостоятельно. Практика показывает, что материал читают все и с большим интересом.

Приём *«перепутанные логические цепочки»* развивает аналитические способности учеников, существенно влияет на развитие устной речи, так как азарт угадывания снимает барьер страха перед говорением в классном коллективе. Он существенно активизирует интерес к изучаемой теме. Неоднократное повторение опорных фраз приводит к их ненавязчивому запоминанию. Но всё же этот приём нужно сочетать с другими, способствующими эмоциональному воздействию материала на учащихся.

Тему **«Ф.М. Достоевский. Жизнь и творчество»** (10 класс школы с киргизским языком обучения) можно изучать с применением *таблицы активного слушателя*. В данном случае используется текст «Достоевский: всякие ли средства хороши для достижения благородной цели?» из учебника Л.А. Шеймана Русская

классическая литература (2-я половина XIX века)<sup>1</sup>. (Текст дан в приложении к пособию).

Технология использования данного приёма следующая. Делается расчёт участников занятия на 1–4, каждый запоминает свой номер и получает задание при прослушивании текста зафиксировать определённый вид информации:

1. Сведения из жизни писателя.
2. Мировоззрение Достоевского.
3. Упомянутые в тексте произведения.
4. Современники писателя Достоевского.

Далее учитель опрашивает группу по тем же вопросам, стараясь вовлечь в работу как можно больше участников.

Активизирует интерес к чтению текста различного вида **прогнозы** – из приёмов преподавания, предлагаемых к использованию методикой «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Это **«прогноз по названию»**, **«прогноз по жанру»**, **«прогноз по опорным словам»**. Психологический механизм воздействия этих приёмов можно объяснить следующим образом: «...степень положительного переживания тем больше, чем значительнее разница между действительностью и прогнозом». Такое переживание возникает, когда ученики делают свои предположения о содержании текста, который им предстоит прочитать, по его жанру или по заголовку, а позже сопоставляют с прочитанным.

Информация, получаемая из текста, во многом предопределяется названием данного произведения, его жанром. Заголовок является наиболее активным побуждением к сотворчеству, необходимому при любом прогнозировании. Получая жанровый сигнал до знакомства с произведением, читатель сужает рамки неизвестности и расплывчивости ожидания, у него появляется ориентир, направляющий это ожидание в определённую сторону.

Познакомимся ещё с одним эффективным приёмом изучения биографии писателя – **«чтение с пометками» (INSERT)**<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А. Русская классическая литература (2-я половина XIX века): Учебн. пособие для X класса кырг. школы. Бишкек, 1997. С. 61–62.

<sup>2</sup> При изучении художественного текста, чья природа допускает множественность толкований, использование приёма нежелательно.

- метод работы с информацией, способ маркировки, помогающий эффективно читать и думать. Способ диалога с текстом и средство отслеживания и понимания информации.

В процессе чтения и осмысления текста используются следующие значки: V (галочка) – знакомая информация; + (плюс) – новая информация; – (минус) – это противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знали; ? (знак вопроса) – это непонятно, или вы хотите получить более полную информацию по данному вопросу<sup>1</sup>.

Покажем, как можно применить этот приём при изучении биографии писателя.

*На этапе работы с текстом каждый ученик получает листы с распечатанной информацией, биографией писателя, самостоятельно прочитывает и значками помечает, что ему знакомо, что непонятно, что противоречит прошлым знаниям. Затем результаты чтения обсуждаются в парах, а далее – в классе. Учитель, стараясь опросить как можно больше участников, просит рассказать, что ученикам было известно из прочитанного, что нового они узнали и какая информация заставила их задуматься.*

На уроке по изучению темы «**Поэтический мир А.А. Фета**» (10 класс школы с русским языком обучения)<sup>2</sup>, на этапе знакомства с биографией поэта, ученикам предлагается работа со следующим текстом.

### **Афанасий Афанасьевич Фет<sup>3</sup>**

(1820–1892)

На протяжении почти ста лет – половина XIX века и первая половина XX – вокруг творчества Афанасия Афанасьевича Фета шли нешуточные бои. Если одни видели в нём великого лирика и удивлялись, как Лев Толстой: «И откуда у этого... офицера бе-

<sup>1</sup> Низовская И. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Бишкек, 2003. С. 9.

<sup>2</sup> Работа с данным текстом проводится со студентами, которые осваивают технологию инсрта. Для учеников текст может быть адаптирован, сокращён.

<sup>3</sup> Иванов Г. Афанасий Афанасьевич Фет / Калужная Л., Иванов Г. Сто великих писателей. М., 2000. С. 271–277.

рётся такая непонятная лирическая дерзость, свойство великих поэтов...», то другие, как, например, Салтыков-Щедрин, видели поэтический мир Фета «тесным, однообразным и ограниченным», Михаил Евграфович даже написал, что «слабое присутствие сознания составляет отличительный признак этого полудетского мирозерцания».

Демократы XIX века и большевики XX числили Фета во второстепенных поэтах, потому что, мол, он не общественно-значимый поэт, нет у него песен протеста и революционного настроения. Отвечая на такие нападки, Достоевский в своё время написал знаменитую статью «Г.-бов и вопрос об искусстве». Он отвечал Н.А. Добролюбову, возглавлявшему в то время критику и идеологию журнала «Современник» и называвшего «беспольным» искусство, подобного поэзии Фета.

Достоевский приводит такой пример «Положим, что мы переносимся в восемнадцатое столетие, именно в день лиссабонского землетрясения. Половина жителей в Лиссабоне погибает; дома разваливаются и проваливаются; имущество гибнет; всякий из оставшихся в живых что-нибудь потерял – или имение, или семью. Жители толкаются по улицам в отчаянии, поражённые, обезумевшие от ужаса. В Лиссабоне живёт в это время какой-нибудь известный португальский поэт. На другой день утром выходит номер лиссабонского «Меркурия» (тогда всё издавалось в «Меркурии»). Номер журнала, появившегося в такую минуту, возбуждает даже некоторое любопытство в несчастных лиссабонцах, несмотря на то, что им в эту минуту не до журналов; надеются, что номер вышел нарочно, чтоб дать некоторые сведения, сообщить некоторые известия о погибших, о пропавших без вести и проч. И проч. И вдруг – на самом видном месте листа бросается в глаза что-нибудь вроде следующего:

\* \* \*

*Шёпот, робкое дыханье,  
Трели соловья,  
Серебро и колыханье  
Сонного ручья,  
Свет ночной, ночные тени,*

*Тени без конца,  
Ряд волшебных изменений  
Милого лица.  
В дымных тучках пурпур розы,  
Отблеск янтаря,  
И лобзания, и слёзы,  
И заря, заря!..*

Да ещё мало того: в виде предисловия к поэмке, приложено в прозе всем известное поэтическое правило, что тот не поэт, кто не в состоянии выскочить вниз головой из четвёртого этажа (для каких причин? – я до сих пор этого не понимаю; но уж пусть это непременно надо, чтоб быть поэтом; не хочу спорить). Не знаю, наверно, как приняли бы свой «Меркурий» лиссабонцы, но, мне кажется, они тут же казнили бы всенародно, на площади своего знаменитого поэта, и вовсе не за то, что он написал стихотворение без глагола, а потому, что вместо трелей соловья накануне слышались под землёй такие трели, а колыханье ручья появилось в минуту такого колыханья целого города, что у бедных лиссабонцев не только не осталось охоты наблюдать –

*В дымных тучках пурпур розы*

или

*Отблеск янтаря,*

но даже показался слишком оскорбительным и небратским поступок поэта, воспевающего такие забавные вещи в такую минуту их жизни. Разумеется, казнив своего поэта (тоже очень небратски), они ...через тридцать, пятьдесят лет поставили бы ему на площади памятник за его удивительные стихи вообще, а вместе с тем и за «пурпур розы» в частности».

Фет всегда был, как нынче говорят, знаковой фигурой. Поэтому для выражения своей мысли Достоевский взял лирическое стихотворение Фета, доказывая, что искусство самоценно само по себе, без прикладного значения, что «польза» уже в том, что оно настоящее искусство.

Такие споры дошли и до нашего времени, но поэзия Фета теперь уже, кажется, стоит незыблемо на самой вершине поэтического Олимпа. Последняя волна занижения достоинств этого

поэта накатилась в 1970-е годы, когда несколько крупных поэтов (Владимир Соколов, Николай Рубцов, Анатолий Передреев и другие) ярко заявили, что они опираются на традиции поэтической культуры Фета. Тогда в ответ на это Евтушенко обозвал их всех «фетятами». Но это уже ничего не значило. Все понимали уже, что такое Фет и что такое Евтушенко.

А Фет – это, ещё процитируем Достоевского, «стихи, полные такой страстной жизненности, такой тоски, такого значения, что мы ничего не знаем более сильного, более жизненного во всей нашей русской поэзии». Я приведу стихотворение, которое много лет назад вошло в мою душу, и я его повторяю в самые трудные моменты жизни. Вот к вопросу о «чистом искусстве», о «пользе и тому подобном».

\* \* \*

*Учись у них – у дуба, у берёзы.  
Кругом зима. Жестокая пора!  
Напрасные на них застыли слёзы,  
И треснула, сжимаяся, кора.*

*Всё злей метель и с каждой минутой  
Сердито рвёт последние листья,  
И за сердце хватает холод лютый;  
Они стоят, молчат; молчи и ты!*

*Но верь весне. Её промчится гений,  
Опять теплом и жизнью дыша.  
Для ясных дней, для новых откровений  
Переболит скорбящая душа.*

Сколько жизненной силы в этом стихотворении, какое оно свежее, музыкальное.

Надо сказать, что основная отличительная черта поэтической культуры Фета – это именно музыкальностью. Сам поэт о своём творчестве писал: «Чайковский тысячу раз прав, так как меня всегда из определённой области слов тянуло в неопределённую область музыки, в которую я уходил, насколько хватало сил моих».



Поэтому на многие его стихи композиторы написали романсы, а «На заре ты её не буди...» стала просто народной песней.

Фет говорил: «Что не выскажешь словами, / – Звуком на душу навей...» Приведём короткое стихотворение, в котором именно на а в е я н о поэтическое состояние. Восемь строк, но за ними видна вся Россия:

\* \* \*

*Чудная картина,  
Как ты мне родна:  
Белая равнина,  
Полная луна.  
Свет небес высоких,  
И блестящий снег,  
И саней далёких  
Одинокий бег.*

Фета упрекали в уходе от гражданских и патриотических тем «в мир интимных душевных переживаний». Упрекали необоснованно. Вот приведённое стихотворение, безусловно, относится к патриотической лирике в её самом высоком выражении. Фет вообще был страстным патриотом. И его сдержанная, но мощная патриотическая стихия ощутима в стихах «Я вдаль иду моей дорогой...», «Одинокий дуб», «Тёплый ветер тихо веет...», «Под небом Франции», «Ответ Тургеневу», «Даки»...

\* \* \*

Афанасий Афанасьевич родился в имении Новосёлки Мценского уезда Орловской губернии. Был внебрачным сыном помещика Шеншина, а фамилию свою получил от матери Шарлотты Фёт, одновременно с этим утратив права на дворянство. Многие годы потом он будет добиваться потомственного дворянского звания через службу в армии, добьётся и получит дворянскую фамилию Шеншин. Но в литературе навсегда останется как Фет.

Учился он на словесном факультете Московского университета, здесь сблизился с будущим поэтом и критиком Аполлоном Григорьевым. Ещё студентом Афанасий издал свою первую книгу «Лирический Пантеон». В армии он служил с 1845 по 1858 год, служил в кавалерийских войсках, в полку тяжёлой артиллерии, в

гвардейском уланском полку. После службы он приобрёл большие земли и стал помещиком.

В 1857 году Фет женился. Но этому предшествовала трагическая любовь, которая на всю жизнь оставила след в сердце поэта. Во время армейской службы на Украине поэт познакомился с Марией Лазич. Это была высокообразованная девушка, талантливая музыкантша, чья игра вызвала восхищение у гастролировавшего тогда на Украине Ференца Листа. Она была страстной поклонницей поэзии Фета и полюбила его самозабвенно. Но Фет не решился жениться на этой девушке, потому что тогда не имел возможности содержать семью. И так получилось, что Мария Лазич в этот момент трагически погибла – загорелось платье от упавшей свечи... Умирала она в жутких муках. Говорили о самоубийстве из-за «расчётливости» Фета. Так это или нет – точно не известно, но Фет потом всю жизнь в стихах возвращался к образу этой девушки. Почтите, например, «Долго снились мне вопли рыданий твоих...»

Фет женился через семь лет после этой трагедии на сестре своего приятеля – видного критика и писателя Василия Боткина.

Женившись, Фет целиком ушёл в хозяйство и даже, надо сказать, был образцовым помещиком. Прибыль у него в хозяйстве всё время росла. Жил он почти безвыездно в мценской Степановке. Менее чем в 100 километрах находилась Ясная Поляна. Фет был ближайшим другом Льва Толстого, они ездили друг к другу, дружили семьями, переписывались.

Стихи он писал до самой глубокой старости. В 1880 году издал серию небольших сборников стихотворений – почти исключительно новых – под названием «Вечерние огни». Книжки эти выходили тиражом всего по несколько сот экземпляров и всё же не были распроданы. Кумиром любителей поэзии был тогда Надсон, книги его шли нарасхват. Зато минули десятилетия, и «Вечерние огни» стали переиздаваться уже в наше время миллионными тиражами, а где Надсон, кого он интересует всерьёз? Вот такие бывают зигзаги в поэтических судьбах...

В старости Фет нередко говорил жене: «Ты никогда не увидишь, как я умру». 21 ноября 1892 года он нашёл предлог, чтобы

отослать из дома жену, позвал секретаря и продиктовал: «Не понимаю сознательно приумножения неизбежных страданий. Добровольно иду к неизбежному». Подписав эту записку, Фет схватил стальной стилет, служивший для разрезания бумаг... Секретарь, поранив себе руку, вырвала стилет. Тогда Фет побежал в столовую, схватился за дверцу ящика, где хранились ножи, но упал и умер... смерть его как бы была и не была самоубийством. Есть в ней нечто общее с гибелью Марии Лазич: было или не было?..

Как поэт Фет, конечно, будет проходить легко из столетия в столетие – красота и глубина его поэзии неисчерпаемы. Иногда он бывает и провидцем. В 1999 году мы отметили 200-летие со дня рождения А.С. Пушкина в Москве. Фет написал сонет на открытие памятника Пушкину в Москве. Прочтём его и удивимся, как много в нём и о нашем времени:

### ***К памятнику Пушкина***

*(Сонет)*

*Исполнилось твоё пророческое слово,  
Наш старый стыд взглянул на бронзовый твой лик, –  
И легче дышится, и мы держаем снова  
Всемирно возгласить: ты гений, – ты велик!  
Но, зритель ангелов, глас чистого, святого,  
Свободы и любви живительный родник,  
Заслыша нашу речь, наш вавилонский крик,  
Что в них нашёл бы ты заветного, родного?  
На этом торжище, где гам и теснота,  
Где здоровый русский смысл примолк, как сирота, –  
Всех громогласный тать, убийца и безбожник,  
Кому ночной горшок всех помыслов предел,  
Кто плюет на алтарь, где твой огонь горел,  
Толкать дерзая твой незыблемый треножник!*

Читая предложенный текст, ученики, как правило, удивляются тому, что отношение к Фету было неоднозначным (цитируемая статья Достоевского), они размышляют и спорят над фразами: «Все понимали уже, что такое Фет и что такое Евтушенко», «где Надсон, кого он интересуется всерьёз?» и другими. В предложен-

ной статье авторская субъективность провоцирует читателей на спор и обсуждение.

Таким образом, вступительные занятия, или этап начала урока, всегда можно построить таким образом, что это будет интересно, полезно школьнику и эффективно подготовит его к восприятию художественного текста.

### **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Назовите приёмы, которые способствуют созданию лично-значимого отношения к художественному тексту на этапе подготовки к его восприятию.
- Какие приёмы можно использовать на этапе работы с биографическим материалом о писателе?
- Оцените несколько выбранных вами приёмов (из предложенных выше) с точки зрения их эффективности.
- Какие ещё приёмы работы на этапе подготовки к восприятию художественного текста вам известны?
- Подготовьте фрагмент урока изучения биографии писателя с использованием интерактивных приёмов.

### **Литература**

Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р.И. Альбеткова. – М., 1991\*.

*Каплан И.В.* Изучение биографии писателя в старших классах. – М., 1964.

*Курдюмова Т.Ф.* Проблема восприятия художественного текста на уроках литературы // Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под. ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1984.

Методика преподавания литературы: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М., 1994\*.

*Никифорова О.И.* Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.

*Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Основы развития критического мышления: Пособие № 1, 3. – Бишкек, 1998.

*Илеева Л.Ф.* Не просто «певец природы», но писатель, не подчинившийся «террору среды» (Урок по творчеству М.М. Пришвина в XI классе русской школы) // РЯЛШК. – 2001. – № 1.

*Низовская И.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учебно-методическое пособие. – Бишкек, 2003.

## ТЕМА 7

### РАЗБОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

*(Используется приём беседы, форма модельного урока,  
групповая работа студентов)*

#### План

1. Чтение и анализ как последовательные ступени процесса постижения художественного произведения.
2. Интерпретационно-ориентированный учебный анализ художественного текста.
3. Приёмы разбора художественного произведения.
4. Модельный урок: *чтение с прогнозированием*. А. Грин. «Чёрный алмаз».
5. Модельный урок: «зигзаг» – форма групповой работы. А. Грин. «Зелёная лампа».

#### Материал к занятию

Чтение и анализ представляют собой последовательные ступени восприятия художественного произведения. Самостоятельное чтение – это первоначальное восприятие текста. Ученик имеет право на самостоятельное общение с произведением искусства, но для многих юных читателей этот акт художественного творчества остаётся неосвоенным. Читатель нуждается в обучении чтению как специфическому виду познавательно-эстетической деятельности, и в этом – главная педагогическая задача подготовки учащихся к интерпретации текста. «Хороший учитель... показывает, как надо читать, понимать, осмысливать стихотворение, рассказ, повесть, поэму в качестве фактов искусства»<sup>1</sup>, – так справедливо утверждал В.Ф. Асмус. Он считал также, что подлинным первым прочтением произведения литературы может быть только повторное чтение.

---

<sup>1</sup> Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопр. литературы. 1961. № 2. С. 45.

Обучение чтению предполагает не только освоение самой техники чтения, но и развитие умения читать внимательно, стараясь расшифровать те сигналы, которые оставляет автор для того, чтобы читатель сумел проникнуть в глубинную суть художественного произведения, понять его подтекст. Чтение углублённое подразумевает обязательное сопутствующее толкование текста.

Именно учитель ведёт школьника от первоначального восприятия произведения к углублённому, в котором должна сохраняться эмоциональность непосредственного восприятия. Это, как правило, именно повторное чтение текста. В отдельных случаях можно использовать и первую встречу с художественным произведением как возможность активизации интереса к чтению данного текста. Но всё же для проникновения в глубинную сущность произведения его недостаточно просмотреть или прочитать мельком. Тем более это недостаточно на первых порах обучения интерпретации текста, когда желательно не просто прочитать его внимательно, но прочитать два, а то и три раза, чтобы не ограничиваться снятием только линейно развёртывающейся сюжетной информации – содержательно-фактуальной (в терминологии И.Р. Гальперина)<sup>1</sup>, но разглядеть, воспринять, расшифровать позицию автора, эмоционально пережить прочитанное, построить своё собственное оценочное суждение о художественном произведении, исходя из тех сигналов, которые оставил в тексте автор. Учитель помогает освоить текст, возвысив читательское впечатление до понимания объективного смысла произведения.

*Цель школьного анализа – формирование читательской интерпретации художественного текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения. При интерпретационном анализе художественного произведения включаются разнообразные сферы читательского восприятия, рассматриваются разные уровни текста, но при этом сохраняется целостное отношение к произведению.*

---

<sup>1</sup> Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. По мнению И.Р. Гальперина, в художественном тексте можно выделить три пласта информации: содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-концептуальную (СКИ) и содержательно-подтекстовую (СПИ).

Школьный анализ опирается на самые показательные, откровенные по своему идейно-художественному значению элементы, ведущие к общему представлению о произведении. Условиями школьного анализа всегда остаётся сила общего впечатления, охват произведения в целом хотя бы на уровне эмоционального освоения. Особенность школьного анализа в том, что это не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения.

Усилия педагога сосредоточены на том, чтобы читатель-школьник воспринял художественный текст глубоко, целостно и чутко.

Задача интерпретационно-ориентированного учебного анализа художественного текста состоит в том, чтобы прежде всего помочь обучаемым прояснить «лабиринт сцеплений» (Л.Н. Толстой), то есть структуру произведения, и выявить, *какие элементы содержания, поддающиеся словесному выражению, вытекают из этой структуры и как они соотносятся между собой.* Художественный текст образует систему, где значимость каждого элемента определяется остальными. Всю систему в целом одновременно охватить нельзя, так как интерпретация – это речь о тексте, но речь линейна, а текст многогранен.

Интерпретационный анализ может повторить тот путь, который проходит читатель, – сопровождать, комментировать текст фразу за фразой. В традиционной практике преподавания литературы этот путь аналитического рассмотрения художественного текста называется «вслед за автором». Наряду с двумя другими, «анализом по образам» и «проблемно-тематическим», он активно используется на уроках литературы, отличаясь степенью глубины постижения произведения. Для становления же интерпретации важна сила общего впечатления, эмоциональное постижение текста, хотя и понятийное освоение текста, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал играет не меньшее значение.

В системе текста выделяются такие *структурные элементы, рассмотрение которых позволит интерпретировать произведение, преодолеть поверхностную структуру текста, элементарно*



доступное содержание и проникнуть в его глубинный смысл, в концептуальную информацию. Процесс интерпретации, в своей основе, связан с поисками средств выражения концепта, то есть сформулированной идеи произведения, заключающего в себе результат авторского освоения действительности. Нужно заметить, что однозначно сформулировать идею и тему произведения невозможно.

Именно **заголовок** интерпретируемого произведения зачастую становится концентрированным и предварительно «настраивающим» выражением его концепта (идеи). Задача заголовка – привлечь внимание читателя, установить контакт с ним, направить его ожидания. «Вобрав в свой незначительный объём весь художественный мир, заглавие обладает колоссальной энергией туго свёрнутой пружины. Раскрытие этой свёртки, использование всей этой энергии носит сугубо индивидуальный характер...»<sup>1</sup>. Анализ заголовка становится необходимой частью работы при обучении школьников навыкам читательской интерпретации. Он является наиболее активным побуждением к сотворчеству, необходимому при любом прогнозировании. «Само название даёт рассказу, конечно, не зря, оно несёт в себе раскрытие самой важной темы»<sup>2</sup>. Заданное в заголовок слово пронизывает весь текст, с него начинается чтение, им и заканчивается, потому что его полный смысл осознаётся уже после аналитического чтения. Название можно изобразить в виде закрученной пружины, которая раскрывает свои возможности по мере развёртывания.

Посмотрим, как можно организовать учебную работу над заголовком произведения.

Рассмотрим фрагмент урока, конечной целью которого была по возможности адекватная учебная интерпретация повести **Н.В. Голя «Шинель»** (9 класс, школа с русским языком обучения).

Учитель предлагает школьникам подумать над смыслом заголовка повести «Шинель».

– Читая произведение, вы испытывали чувство жалости к человеку, герою этой повести, бедному, обиженному чиновни-

<sup>1</sup> Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988. С. 92.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Психология искусства // Собр. соч. Т. 2. М., 1982. С. 83.

ку. Почему же повествование о человеке называется именно «Шинель»? Вспомним: А.С. Пушкин назвал свою повесть о маленьком человеке «Станционный смотритель». Ф.М. Достоевский назовёт свой роман «Бедные люди». В том и другом случае само название говорит читателю: речь здесь пойдёт о *человеке*, о людях. Почему же Н.В. Гоголь изменил первоначальное название произведения «Повесть о чиновнике, крадущем шинели», на другое – «Шинель»?

Размышляя, ученики приходят к выводу, что в таком названии есть особый смысл: *вещь* заменила человека, она оказалась важнее, чем сам человек.

Именно заголовок, как мы отмечали выше, зачастую содержит авторскую формулировку идеи произведения, поэтому работа с заголовком – важный компонент анализа. В названии произведения осуществляется и конкретизация, и обобщение. В расшифровку значения заголовка включается множество значимостей различных элементов художественного текста, что позволяет ему стать знаком типическим. Например, название повести Ч. Айтматова «Белый пароход» из обозначения конкретного предмета – парохода – становится символом мечты героя произведения, а потом – метафорическим выражением любой человеческой мечты о прекрасном.

**Имена собственные** в художественном произведении тоже зачастую несут определённую эмоционально-смысловую нагрузку, содержат авторскую подсказку для читательского определения характера персонажа, поэтому нуждаются в специальном толковании. Вспомним героя повести Н.В. Гоголя «Шинель» – Акакия Акакиевича Башмачкина. Ученики понимают, что имя несёт здесь определённую смысловую нагрузку: оно ведь досталось герою по наследству, следовательно, ничего собственного, выделяющего его из ряда других людей (правда, определённого социального – явно недворянского – происхождения) у него нет. Для юных читателей это имя несёт в себе поначалу комическую окраску, постепенно наполняясь трагическим содержанием.

Если же имя собственное выносится в заголовок, оно требует особого толкования, так как ставит персонаж в центр внимания, делает его выразителем идеи произведения.

После целенаправленной работы над рассказом А.П. Чехова «Ионыч» десятиклассники, до этого не обращавшие внимания на своеобразие использования в этом произведении имён собственных, смогли объяснить смысл заголовка следующим образом:

*Мне кажется, рассказ А.П. Чехова называется «Ионыч» потому, что показывает нам человека, который постепенно перерождается – от Старцева к Ионычу. Дмитрий Ионыч Старцев – это уважительное имя и, следовательно, – положительное отношение к герою. По мере омертвления души, потери нравственных ценностей автор лишает героя уважительного отношения. Ионыч – это то, что осталось от Старцева. (Аман С.).*

*Когда человека называют только по отчеству, это может означать либо панибратский, либо пренебрежительный тон. Названием «Ионыч» Чехов показывает, что герой не стоит ни уважения, ни внимания, хотя... внимания он заслуживает. Нужно учиться на его ошибках. (Темир У.).*

Очевидно, что истолкование авторского смыслового наполнения данного имени собственного позволило ученикам приблизиться к пониманию существенного аспекта идейно-художественного содержания произведения.

Учитель обращает внимание школьников и на тот факт, что, если литературный персонаж переходит рамки своего литературного произведения, имя его перестаёт служить обозначением одной конкретной личности и приобретает нарицательный смысл.

Особое внимание при интерпретации текста уделяется **художественной детали**. Именно она способна активизировать читательское восприятие, побудить к сотворчеству, дать простор ассоциативному воображению. «Само существование феномена художественной детали связано с невозможностью охватить явление во всей его полноте и вытекающей из этого необходимостью передать воспринятую часть адресату так, чтобы последний получил представление о явлении в целом»<sup>1</sup>. Содержание художественной детали может быть воспринято разными читателями с разной степенью глубины, зависящей от начитанности, опыта

<sup>1</sup> Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988. С. 110.

анализа, настроения при чтении, личных качеств, условий восприятия. Тот школьник, для которого в большей мере характерно поверхностное чтение, просто не обращает внимания на детали и поэтому далеко уходит от понимания объективного смысла произведения.

### **Вопросы для беседы на практическом занятии**

- Прочтите предлагаемые ниже письменные ответы учащихся на вопросы по рассказу А.П. Чехова «Ионыч». Исходя из знаний периодов развития читателя-школьника объясните причины переакцентировки понимания смысла данного произведения.
- Какую роль при переакцентировке понимания смысла произведения играет невнимание к его деталям?
- Насколько, на ваш взгляд, правомерно сравнение Дмитрия Старцева – Ионыча с Печориным («Герой нашего времени» М. Лермонтова) и Обломовым («Обломов» И.А. Гончарова)?

### **Рассказ А.П. Чехова «Ионыч»**

*(10 класс школы с русским языком обучения).*

Десятиклассникам было предложено самостоятельно прочитать данное произведение и ответить на ряд вопросов: 1. Что для вас было самым страшным в рассказе А.П. Чехова? 2. Какие мысли и чувства возникли у вас при чтении произведения? 3. Кто виноват в несостоявшейся любви героев рассказа? 4. Кого из литературных героев напоминает вам Ионыч? Почему?

Над заданием работали ученики четырёх десятых классов. Очевидно, что читали они произведение, не погружаясь в текст, не обращая внимания на детали. Абсолютное большинство ребят поначалу увидели в произведении прежде всего трагедию несостоявшейся любви. Приводим примеры наиболее характерных ответов.

1. Я думаю, что самое страшное в рассказе Чехова «Ионыч» – это несостоявшаяся любовь Старцева. Я бы сказал, подавлен-

ная любовь в себе. Это самое страшное: «затушить» любовь на разбеге и, как следствие, – несбывшаяся мечта и притупленные силы.

2. Этот рассказ немало перекликается с нашим временем. Перед молодой девушкой ставится вопрос: выйти замуж, жить семейной жизнью и растить детей или встать самой на ноги, поехать учиться, сделать карьеру. Особенно сегодня это важно, когда заработать себе на хлеб не так легко и перед нами стоит вопрос: семья или карьера?

3. Я думаю, что в несостоявшейся любви между Екатериной Ивановной и Старцевым никто не виноват, если не сказать: «жизнь виновата».

4. Мне напоминает Старцев героя из романа Лермонтова «Герой нашего времени» – Печорина. Как в «Ионыче», Печорин со временем добивается любви Мэри, но они не станут жить вместе, любовь потухнет на порыве. (Геннадий Б.).

1. По-моему, в рассказе Чехова «Ионыч» самое страшное – это когда на свидание не пришла Екатерина Ивановна. Это самое ужасное, когда на назначенное свидание не приходит любимый человек и ты в ожиданиях и муках считаешь долгие секунды.

2. Я, когда читал рассказ, то сразу представлял себе всю эту картину и думал, что будет дальше. Вначале я думал, что они пожениятся и у них будет хорошая семья... а в конце я думал: сколько же осталось строчек, а ничего о них. Но нет, мои ожидания не состоялись.

3. По-моему, в несостоявшейся любви виноват Ионыч.

4. Мне никого не напоминает. Не знаю почему. (Нурбек А.).

2... Прочитав рассказ, думаешь, во что может превратить человека любовь, что он может вот так сломаться...

4... Напоминает мне Обломова, потому что он чем-то схож своим исходом жизни. (Джамия И.).

**Консультация.** Самостоятельное чтение оказалось поверхностным, ассоциации – произвольными. Переакцентировка смысла произведения в какой-то степени объясняется особенностями читательского восприятия старшеклассников. Они стремятся близкую им нравственную проблему выдвинуть на первый план,

желание самовыражения оказывается важнее авторского взгляда. Непогружённость в текст ослабляет внимание к деталям.

Как помочь ученикам приблизиться к пониманию объективного смысла произведения?

Повторное перечитывание отдельных фрагментов текста, где особое внимание уделялось истолкованию деталей – изобразительных, уточняющих, характерологических – углубляет восприятие, приближает к пониманию авторской позиции<sup>1</sup>.

В нашем случае текст, внимательно перечитанный школьниками, вдумчиво проанализированный с помощью учителя, обратившего их внимание на художественные детали, не только углубил понимание произведения, разбудил воображение и ассоциации учащихся, но и существенно повлиял на развитие их речи.

Для сопоставления с предыдущими ученическими работами предлагаем ответы ученика, которого цитировали выше. Отдельные вопросы, заданные школьникам после интерпретационного анализа произведения, повторялись, другие были дополнительными:

1. Почему рассказ А.П. Чехова называется «Ионыч»?
3. Какие мысли и чувства рождало это произведение у вас?
4. В чём вы видите актуальность рассказа А.П. Чехова «Ионыч»?
5. Есть ли оправдание для главного героя?
6. За что его можно оправдать или осудить?
7. Почему рассказ заканчивается повествованием не о главном герое, а о семье Туркиных?

Читая рассказ, размышляя о деталях, задумываешься о переключке с сегодняшним днём. Первое, о чём я подумал, это дом Туркиных, где жили, как говорили Старцеву, самые интересные люди в городе. При первом же посещении этой семьи Старцеву открывается фальшь их существования. Дочь, Екатерина Ивановна, играла на рояле, как будто хотела вдолбить клавиши в ин-

---

<sup>1</sup> Материалы для работы над рассказом А.П. Чехова «Ионыч» использованы нами из пособия: Шейман Л.А. Русская классическая литература (2-я половина XIX века). Бишкек, 1997. С. 163–214.

струмент. Старцеву казалось, что это камни сыплются с горы с оглушительным грохотом. Мать, Вера Иосифовна, читала свои произведения, где не было того, что есть в реальной жизни. Отец повторял одни и те же шутки: «покорчило вас благодарю», «здравствуйте, пожалуйста», «умри, несчастная». Ни искусства, ни таланта в этом доме нет.

*Второе, это любовь Старцева к Екатерине. Любовь, может быть, и была, но тоже фальшивая. Доктор думает о приданом, а после отказа промучается «аж четыре дня».*

*Об омертвлении души Ионыча говорит и то, что теперь доктор ездит на тройке, больных осматривает торопясь, спешит в город к больным, которые платят больше. Он покупал дома у разорившихся хозяев, по-хамски заходил в комнаты, где были дети и женщины.*

*И первое, и второе, и третье имеет место и в сегодняшней жизни, что делает рассказ актуальным.*

*Главного героя можно осудить за многое, но главное: он потерял человечность, стал жадным, бесчувственным. Я не могу найти оправдания для него...*

*Ионыч напомнил мне прежде всего Плюшкина из «Мёртвых душ» Н.В. Гоголя. Это страшно и омерзительно, когда человек теряет человечность... (Геннадий Б.).*

Работа показывает, что теперь произведение воспринято, с учётом возраста ученика, заметно более адекватно и лично. Школьник приблизился к постижению авторской позиции. Теперь он внимателен и к художественным деталям. Это – результат вдумчивого прочтения текста, его истолкования с ненавязчивой помощью учителя.

Деталь создаёт образ целого за счёт как будто незначительной его черты. Она заставляет читателя включиться в сотворчество с автором, дополняя картину, намеренно не прорисованную им до конца. Деталь – мощный сигнал образности, пробуждающий в читателе не только сопереживание с автором, но собственные творческие устремления. Она несёт также читателю ощущение самостоятельности и корректности создаваемого им представления о художественно-смысловой сущности.

Ниже даётся примеры работы с художественными деталями, которые оказываются важны для понимания идеи произведения.

При изучении повести «Шинель» ученики должны были самостоятельно найти в тексте деталь, которая бы подтверждала мысль о том, что в мире, изображённом Гоголем, чин затмевает человека. Таким образом ребята учились быть внимательными к тексту. В ходе анализа повести «Шинель», учитель просит школьников найти в тексте метафору, которая поддерживает мысль о том, что в мире, изображённом писателем, мундир заменяет личность, чин затмевает человека. Учащиеся находят эту деталь: на круглой табакерке портного Петровича был портрет «какого-то генерала, какого именно, неизвестно, потому что место, где находилось лицо, было проткнуто пальцем и потом заклеено четверугольным лоскуточком бумажки».

Но не менее важно учить умению определять «частную» и «стратегическую» смысловую нагрузку художественной детали. Вопрос «Как вы думаете, о чём говорит такая деталь: свою новую шинель, уходя с вечера помощника столоначальника, Акакий Акакиевич увидел брошенной на полу?» – наводит учеников на размышления. «Не быть ему равным среди тех, для кого чин важнее человека» – к такому выводу они придут после раздумий. Деталь, по которой угадывается глубинный смысл произведения, которая выводит на подтекст, – это имплицитная деталь, работа с которой актуализирует аналитическое мышление школьников.

В определённом смысле все разновидности художественных деталей участвуют в создании концептуальной и подтекстовой информации. *Изобразительная деталь* создаёт образ природы, образ внешности. *Уточняющая* – вещный образ, образ обстановки. *Характерологическая* – участвует в формировании образа персонажа. *Имплицитная* – создаёт образ отношений между персонажами или между героем и реальностью. Выявление и истолкование значимых художественных деталей для формирования учебной интерпретации отличается особой важностью. Такова, например, повторяющаяся деталь (или однородные детали), которая воплощает лейтмотив, способный вырасти в символ.



В создании интерпретации произведения важную роль играет толкование **начала и конца художественного текста**. Начало вводит систему координат того мира, который будет разворачиваться перед читателем. Развитие главных содержательных представлений, на протяжении всего текста отвечающих на вопросы *кто? где? когда?*, начинается именно здесь. Именно в начале произведения закладываются читательские ориентиры.

В учебной практике работу, направленную в конечном результате на интерпретацию произведения, целесообразно начинать с **выразительного чтения** начала текста (если это произведение эпическое или драматическое). Данный приём способен оживить непосредственное восприятие особо значимых элементов текста в сознании учеников. Из множества значений, которые есть у художественного слова, учитель выбирает при чтении те, которые способны с повышенной эффективностью приблизить учащихся к пониманию авторской позиции. Слово звучащее, эмоционально окрашенное вызывает ответное чувство и удивление, активизируя работу читательского сознания учеников. Выразительное чтение и в данном случае, и в ряде других, когда учитель чувствует необходимость вызвать у школьников сопереживание, становится приёмом, содействующим формированию учебной читательской интерпретации.

В своё время М.М. Бахтин заметил, что начало и конец текста произведения – суть начало и конец деятельности, и для разных авторов они по-разному важны. Комментирование первых абзацев текста часто становится необходимым этапом углублённой учебной работы над литературным произведением. Вспомним начало повести Н.В. Гоголя «Шинель». Оно сразу даёт представление о месте действия, о её герое. Но произведения Гоголя, в особенности цикл петербургских повестей и «Мёртвые души», – серьёзное испытание для художественного восприятия ученика. За кажущейся непринуждённостью повествования, доступностью и простотой сюжета – бездна мудрости, глубочайший подтекст. Видимая странность, порою даже нелепость вещей, поступков, событий; абсурдность связей, их соединяющих; «лишние», как поначалу может показаться, подробности в описании

– эти особенности художественного мира Гоголя и привлекают необычностью, и отталкивают юного читателя, ещё не умеющего увидеть за предметной детализацией суть вещей. Нынешний пятнадцатилетний школьник зачастую оказывается не готовым к постижению Гоголя, и без вдумчивой помощи учителя ему не обойтись. **Комментирование** потребует не только начало, но и многие другие фрагменты текста (так же, как и выборочного выразительного чтения).

Конец произведения тоже требует специального истолкования. Он обозначает смену деятельности и для автора, и для читателя. Автор считает идею воплощённой, концепт сформированным. Но для школьника авторская завершённость произведения не всегда очевидна. После «закрытого» конца читатель не задаёт вопросов о дальнейшей судьбе героев. «Открытый» же конец ведёт к размышлению. Он стимулирует продолжение интерпретирующего анализа, возвращение к тексту, вовлечение всего жизненного опыта в процесс обдумывания, способствует превращению воспринятого произведения и его художественного мира в часть духовной жизни читателя.

После углублённой работы над анализом рассказа А.П. Чехова «Ионыч» десятиклассники отвечали на вопрос: «Почему рассказ заканчивается повествованием не о главном герое, а о семье Туркиных?» В ответах ученики по-своему определили смысл концовки произведения:

«Туркины – всё-таки положительные герои. Они сохранили себя, своё радушие. Это контраст Ионычу».

«Туркины не пали так низко, в отличие от Ионыча, они всё также развивают таланты, хотя особенно ими не наделены, они добры и внимательны друг к другу».

«Рассказ заканчивается повествованием о Туркиных, чтобы подать надежду на лучшее, а не на Ионыча».

В данном случае даже, по видимости, «закрытая» концовка вывела школьников на размышления об идее произведения.

*Таким образом, мы выделили несколько элементов художественного текста, представляющих первостепенный интерес в контексте проблематики настоящего исследования: **заголо-***

*вок, имя собственное, художественная деталь, его начало и конец.* Обращение именно к этим элементам объясняется их важностью для адекватного восприятия и интерпретационно-ориентированного анализа художественного текста. К тому же художественный мир произведения составляет единое целое, и в каждой его частице заключена целостная картина.

Интерпретация текста как истолкование его художественного содержания предполагает и раскрытие **структуры произведения**. Её анализ является не самоцелью, а средством постижения смысла. Покажем, **к каким структурным элементам текста обращается учитель и ученик в ходе анализа текста**.

В каждом *эпическом произведении* можно выделить **фабулу, сюжет**<sup>1</sup>, стиль. Писатель решает одни и те же проблемы: кто будет героем? к чему он будет стремиться? что с ним произойдёт? чем всё закончится? какими словами об этом рассказать? Ответы на вопросы *где?* и *когда?* задают пространственные и временные рамки изображаемого и редко вызывают затруднения у школьников. Но вопрос *кто?* требует особого внимания. Герой – это тот персонаж, о котором сообщается всё наиболее существенное.

Ю.М. Лотман делит всех персонажей на неподвижных, привязанных к своему пространству, и подвижных, которые обладают «разрешением на некоторые действия, для других запретные»<sup>2</sup>. Вполне возможно, что герой до начала действия на первый взгляд ничем не отличается от остальных персонажей, как, например, Акакий Акакиевич Башмачкин из гоголевской «Шинели». Действие либо завязывается по инициативе героя, либо события обрушиваются на него помимо его воли. Совершая какой-либо поступок, осуществляя свой выбор, герой реализует свою свободу (пусть посмертную, как у Акакия Акакиевича), в которой воплощена творческая свобода автора.

---

<sup>1</sup> «Фабула – цепь событий, о которых повествуется в произведении, в их логической причинно-временной последовательности. Иными словами, фабула – это то, что поддаётся пересказу, то, “что было на самом деле”, между тем как сюжет – это то “как узнал об этом читатель”». Руссова Н.Ю. От аллегории до ямба: Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. 2004. С. 261.

<sup>2</sup> Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. С. 291.

Образы персонажей приобретают достоверность благодаря конкретным, индивидуальным свойствам, но их обобщающее значение позволяет читателю постоянно сравнивать развивающиеся образы с собой, с окружающими. Через образ предстаёт перед школьниками не только опыт автора, но и свой собственный и в каких-то новых отношениях. Именно в силе примера кроется воспитательное значение литературы как вида искусства.

В жизни человека волнуют прежде всего противоречия, конфликтные ситуации с неизвестным для него исходом. Литературное произведение моделирует жизнь, жизненные конфликты, с их напряжением, неожиданными поворотами. Литературный характер, как всякий художественный образ, представляет собой единство общего и индивидуального. И общее часто мыслится как общечеловеческое.

Художественный текст моделирует не только окружающий мир, но и воспринимающего этот мир художника-автора. Произведение рисует читателю не только героев, их судьбы, но и **образ автора**: «Образ автора – это индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй художественного произведения и определяющая взаимосвязь и взаимодействие всех его элементов»<sup>1</sup>, – это сквозной образ, глубинный связующий элемент, который объединяет все части в целое единым мировоззрением, единым мироощущением, поэтому важно определить особенности индивидуально-авторского восприятия мира, тем более, что именно образ автора оказывается наиболее трудным для восприятия школьника. К тому же и формирование концепта – идеи произведения – не вполне, но обуславливается точкой зрения автора.

Но в эпическом произведении читатель имеет дело не непосредственно с ним, а с **образом повествователя** – это роль, которую играет автор в данном тексте, именно этого читатель-школьник не замечает. Всякий повествователь не только субъект, но и объект изображения; читатель смотрит не только сквозь него на изображаемые события, но и на него и, сопоставляя одно с другим и внося соответствующие поправки в толкование событий,

<sup>1</sup> *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. М., 1971. С. 151–152.

предлагаемых рассказчиком, постигает собственно авторскую позицию. Анализируя произведение, читатель-интерпретатор должен особенно внимательно относиться к сигналам концепта, заключённым в авторской речи.

В целом соотношение авторского слова и чужого слова (терминология М.М. Бахтина) в тексте определяет особенности стиля писателя и важно для интерпретации произведения.

Распределение сигналов идеи зависит от **композиционно-речевых форм**, и это нужно учитывать при анализе, целенаправленном на интерпретацию. *Повествование* сообщает о развивающихся действиях и состояниях, о сюжете. *Описание* фиксирует признаки объектов и субъектов действий и состояний. *Рассуждение* содержит информацию о причинно-следственных связях между ними. Автор заявляет о своей позиции самым непосредственным образом именно в *рассуждении*. Это рупор авторских идей, не облечённых в образную форму, выражающих его мировосприятие. Именно здесь автор входит в непосредственный контакт с читателем, прямо обращаясь к нему, поэтому возникает искажение концепта, если читатель-школьник невнимателен к рассуждению автора.

К *описанию* традиционно относят **портрет и пейзаж** – сообщения о внешних признаках действующего лица и об обстановке действия, – при интерпретировании очень важно обратить внимание школьников на данные компоненты художественного текста. Для создания *портрета* героя используется как развёрнутая характеристика, больше свойственная прозе XIX века, так и портретные штрихи, часто в виде характерологических деталей или авторского комментария к диалогу или действию. Читатель-школьник нередко не замечает эти сигналы автора. Портретный штрих может выступать в роли характерологической детали.

*Пейзаж* является средством разъяснения образа персонажа и его состояния, он либо выражает гармонию персонажа с природой, либо их антагонизм. Пейзаж всегда интенсифицирует эмоциональное состояние, оказывая сильное воздействие и на читателя. Природа – источник эмоций для каждого человека, впечатления от её созерцания закрепляются в памяти; и достаточно

мысленного воспроизведения картины, чтобы вновь испытать аналогичное или сходное эмоциональное состояние.

Субъективная оценочность присуща и размышлению, и описанию как композиционно-речевым формам. Она отражает точку зрения автора и реализует концепт.

*Повествование* занимает наибольший объём авторской речи в прозаическом произведении. Именно здесь распределены основные звенья сюжета. В прозаических произведениях обнаруживаются разные типы изложения и их разновидности, это и прямая речь, косвенная, несобственно-прямая речь, сказовое повествование, определение которых в тексте играет особую роль прежде всего как особенности стиля.

Стилевые черты важны не сами по себе, а как элементы неповторимой художественной манеры автора, которая определяется при целенаправленном создании интерпретации. В нашей работе не говорилось специально о тропах, которые анализируются не изолированно, а как компоненты образной системы произведения. Нельзя выявить смысл произведения вне его художественной образности.

Мы рассмотрели разные уровни структуры произведения, выделяя важнейшие конструктивные узлы. Но каждый художественный текст ломает устоявшиеся представления, поэтому невозможно дать исчерпывающие ответы на вопросы, возникающие в ходе интерпретации текста и касающиеся анализа структуры произведения. Интерпретация, как и чтение, всегда творчество, точнее, сотворчество.

Школьный интерпретационный анализ не всегда обращён ко всем звеньям произведения, а чаще опирается на самые откровенные по своему идейно-художественному значению элементы; *сила общего впечатления, охват произведения в целом остаётся непременным условием интерпретации.*

### **Приёмы работы на этапе аналитического рассмотрения эпического текста**

Какие же *методические приёмы преподавания* помогают интерпретировать произведение в условиях школьного обуче-

ния в старших классах *на этапе аналитического рассмотрения текста.*

Это прежде всего *приёмы*, характерные для *метода творческого чтения*: *выразительное чтение, комментированное чтение, беседа*, активизирующая непосредственные впечатления от прочитанного и другие приёмы, традиционно используемые учителем литературы. В последние десятилетия в практику преподавания многих учителей вошёл *эвристический (частично-поисковый) метод*. Такой метод осуществляется большей частью в эвристической беседе, для которой характерно построение системы вопросов к изучаемому произведению. Вопросы последовательно ведут мысль учащихся к относительно самостоятельному приобретению знаний, развивая критическое мышление, способствуя интерпретационному постижению художественного текста.

Покажем фрагменты **урока по повести Н.В. Гоголя «Шинель»** (10 класс школы с русским языком обучения), на которых используется разнообразные приёмы анализа текста.

### *1. Эвристическая беседа.*

Учитель предлагает девятиклассникам подумать, какие возможные жизненные пути намечаются автором перед персонажами повести.

В ходе беседы выясняется, что таких путей несколько.

- Стать «значительным лицом»...
- Во что бы то ни стало стремиться к «значительности»...
- Быть довольным тем, что имеешь...
- Вопреки всему стать другим – быть человеком.

Ученики подтверждают мнение цитированием и развивают мысли с помощью учителя.

Последний вариант жизненной судьбы представлен образом «молодого человека, недавно определившегося», который сначала, по примеру других, позволил было посмеяться над Акакием Акакиевичем – и «вдруг остановился, как будто пронзённый, и с тех пор как будто всё переменилось перед ним и показалось в другом виде». И дома потом, среди самых весёлых минут, представлялся ему низенький чиновник с лысиной на лбу, со своими

проникающими словами: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?». И в этих словах звенели другие слова: «Я брат твой».

«Значительным лицом» же стремятся стать почти все герои повести. Даже портной «...Петрович явился с шинелью... В лице его показалось выражение такое значительное, какого Акакий Акакиевич никогда ещё не видал». А собственно «значительное лицо» «был в душе добрый человек, хорош с товарищами, услужлив, но генеральский чин совершенно сбил его с толку». Сыграть роль чуточку повыше той, которая уготована судьбой, ощутить власть над себе подобными – это ли не извечное желание немало-го числа представителей рода человеческого?

Учитель задаёт вопрос школьникам:

– А приходилось ли вам самим в жизни, встречаться с людьми, которые бы явно наслаждались своей властью?

Оказывается, приходилось почти всем. И фразы, подобные тем, которые произносит «значительное лицо»: «Вы не понимаете, с кем разговариваете (кто перед вами?)?» или «Вы что, не видите, я занят (а)!» – ребята слышали достаточно часто.

Значительным пытается стать и Акакий Акакиевич. Но это стремление не было для него естественным. Чужим он был среди чиновников, чужим и остаётся: «Он просто не знал, как ему быть, куда деть руки, ноги и всю фигуру свою». И смерть героя расставляет всё по своим местам. Доктор, обращаясь к хозяйке, говорит: «А вы, матушка, и времени даром не теряйте, закажите ему теперь же сосновый гроб, потому что дубовый будет для него дорог».

– Так какому же жизненному пути следует Акакий Акакиевич? Быть довольным тем, что имеешь, – стремиться к «значительности» – или быть Человеком?

2. Чтобы ответить на поставленный вопрос, можно провести *перекрёстную дискуссию*<sup>1</sup>. Её задача – актуализировать текст произведения, сделать его личностно-значимым для учеников. Проблема, предложенная для обсуждения, заставит школьников

---

<sup>1</sup> Перекрёстная дискуссия – приём методики «Развитие критического мышления через чтение и письмо».



не только задуматься над проблемой повести, но подведёт к разговору о жизненных ценностях человека.

Технология проведения перекрёстной дискуссии состоит в следующем. Определяется проблемный вопрос (в нашем случае: «Был ли счастлив Акакий Акакиевич, герой повести Н.В. Гоголя, до принятия решения о шитье новой шинели?»). Затем ученики, работая самостоятельно, записывают аргументы «за» и «против». Подведя итог, выбирают ту позицию, которая им ближе и в защиту которой найдено больше существенных доказательств.

В нашем случае проблемный вопрос звучал так: *«Был ли счастлив Акакий Акакиевич, герой повести Н.В. Гоголя, до принятия решения о шитье новой шинели?»*

Мы представляем аргументы полемизирующих сторон.

*Акакий Акакиевич не был счастлив, потому что:*

– *Его жизнь скучна и однообразна, это прозябание, а не жизнь. «Акакий Акакиевич не предавался никакому развлечению». «Вне... переписыванья, казалось, для него ничего не существовало»...*

– *У него не было семьи, детей...*

– *Он никого не любил, а без любви счастья нет...*

– *Он внешне непривлекателен, неопрятен, плохо одет: «...в вицмундире, с лысиной на голове», «всегда что-нибудь да прилипло к его вицмундиру»...*

– *Его все обижают: «Молодые чиновники подсмеивались и острились над ним... сыпали на голову ему бумажки»...*

– *Он не был способен к творческой работе. (Ученики вспоминают случай, когда Акакию Акакиевичу нужно было только кое-что изменить в переписываемом тексте, а он даже этого не смог сделать.)...*

– *Он беден, а бедность не позволяет сохранять внутреннее достоинство...*

Соединив аргументацию одной из сторон, мы и в какой-то степени определяем портрет современного читателя-школьника, его жизненные ценности и установки. Разумеется – в преломлении сквозь призму восприятия учениками одного образа-персонажа. Но это несколько черт общего портрета.

Какие же контрдоводы приводились в дискуссии?

Акакий Акакиевич, несмотря ни на что, **всё-таки был счастли-**  
**лив:**

– В нём не было недовольства людьми, он ни в ком не видел ничего дурного. (Ученики говорят о «старосветских помещиках», находя нечто общее между ними и героем «Шинели».)...

– Его счастье – внутри себя, а не вовне, – оно во внутреннем равновесии: Акакий Акакиевич довольтвуется малым. (Девятиклассники вспоминают деда Момуна из повести Чингиза Айтматова «Белый пароход».)...

– Богатство не синоним счастья, а привлекательная внешность, тем более, счастья не гарантирует. (Бедный, увечный Юшка, из повести Андрея Платонова «Юшка», оказывается, тем не менее, самым счастливым человеком.)...

– Он был по-своему счастлив, потому что находил счастье в любимом деле – пусть оно ничтожное, маленькое, но он выполнял это дело с любовью. («...Он служил с любовью. Там, в этом переписыванье, ему виделся какой-то свой разнообразный и приятный мир». «Написавшись всласть, он ложился спать, улыбаясь заранее при мысли о завтрашнем дне: что-то бог пошлёт переписывать завтра? Так протекала мирная жизнь человека, который с четырьмястами жалованья умел быть довольным своим жребием».)...

– Чувство собственного достоинства сохраняют прежде всего те, для кого деньги, материальное благо не являются смыслом жизни. Примеров в окружающей действительности ещё достаточно...

Спорящим сторонам трудно прийти к единому мнению – прежде всего потому, что в понятие «счастье» они вкладывают разный смысл. Обсуждение продолжается:

– Попытаемся определить **авторскую позицию**. Возможно, текст повести поможет нам найти ответ на этот вопрос.

– «Наслаждение на лице его», переписывание «для собственного удовольствия», улыбка при мысли о завтрашнем дне, «довольство своим жребием» – это ли не внешние признаки счастья?

Дискуссия завершена, но *эвристическая беседа* продолжается:

– Вернёмся к рассуждению о том, что Акакий Акакиевич с приобретением новой шинели делает попытку стать значительнее. Существует разная оценка этого события, выберите ту, которую считаете правильной...

Владимир Набоков считает, что «процесс одевания, которому предаётся Акакий Акакиевич, шитьё и облачение в шинель на самом деле – его разоблачение»<sup>1</sup>.

К.А. Долинин, в свою очередь, стремится доказать, что именно отступление от нормы собственного поведения приводит героя к наказанию. Не по чину шинель, «не в свои сани не садись»<sup>2</sup>.

Н.И. Злыгостева более мягка в оценке героя: «Шинель для него не воротник, не сукно, не подклад, а целый мир прекрасных упований и радостных надежд, согревающих душу. И вот в какую-то минуту они становятся действительностью, и вожденная шинель наконец-то ложится на плечи Акакия Акакиевича для того, чтобы через самое короткое время стать добычей грабителей. Пережить, перестрадать эту катастрофу для него невыносимо. С кражей шинели рухнула для него потребность в самой жизни». «Жизнь оборвалась в ту секунду, когда Шинель из мечты превратилась в реальность, согревающую тело, а не душу»<sup>3</sup>.

В конечном итоге ученики осознают, что истина заключена не в одном из мнений, а в их сочетании, учитель тактично корректирует выводы.

Какие же преимущества даёт использование приёмов эвристической беседы и перекрёстной дискуссии?

На уроке создаётся личностная ситуация прочтения произведения, которая способствует его эмоциональному постижению. Художественный текст связывается с реальными жизненными проблемами, значимыми для читателя-школьника. Выводы учителем не навязываются, лишь создаются условия для определе-

---

<sup>1</sup> Набоков В. Николай Гоголь // Новый мир. 1987. № 4. С. 224.

<sup>2</sup> Долинин К.А. Интерпретация текста. М., 1985. С. 112–113.

<sup>3</sup> Злыгостева Н.И. «Станный человек» в русской литературе // Лит. в школе. 1990. № 6. С. 30.

ния собственной позиции. Но в нашей практике перекрёстная дискуссия имеет некоторую особенность. Учитель не отстраняется от обсуждения, а при необходимости включается в разговор, не навязывая своего мнения, а представляя его наравне с ученическими.

К тому же указанные приёмы реализуют ещё одно требование успешного разбора текста. Они актуализируют прочтение произведения. **Актуализация** – это «организация осмысления художественного классического текста конкретными личностями (воспринимающими субъектами) в новом, современном для них контексте»<sup>1</sup>. Выше был приведён пример именно актуализированного прочтения классического произведения. Было использовано проецирование образов, мыслей, конфликтов в наши дни. Немного «подсветив», учитель заставил взглянуть на произведение не совсем привычно, вызвав «интерес и напряжённую работу ума» (Г.И. Беленький).

### Вопросы и задания к занятию

- Какие преимущества, на ваш взгляд, даёт использование приёмов *эвристическая беседа и перекрёстная дискуссия*?
- Какие трудности в организации урока может создать использование приёма *перекрёстная дискуссия*?
- Какова, на ваш взгляд, роль учителя в организации и проведении дискуссии?
- Может ли преподаватель вступать в спор, подводя учеников к разумным, на его взгляд, выводам, или он должен ограничиться ролью наблюдателя и координатора?
- Как вы думаете, нужно ли определять победителя дискуссии?
- Придумайте вопросы, которые могли бы вызвать дискуссию при изучении произвольно выбранной вами темы.

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А. Актуализация классики в школьном преподавании литературы // РЯЛКШ. 1988. № 1. С. 35.

На принципе прогнозирования основан приём, который в методике<sup>1</sup> называется *чтение с остановками* или *чтение с прогнозированием*, (а также *направляемое чтение, управляемое чтение*). В традиции школьного преподавания в России подобный приём использовался на рубеже XIX–XX веков.

Он представляет собой способ работы с текстом, основанный на прогнозировании и системе вопросов, предполагающих ориентацию в содержании и идеях текста. Эта методическая стратегия используется для возбуждения интереса учащихся к тексту и внимания к его деталям. Поясним, как можно использовать этот приём.

*Художественный текст учителем делится на части, к ним готовятся вопросы. Важно, чтобы ученики были незнакомы с произведением, которое будет изучаться. Дается устная инструкция о том, что текст читается только до определённой отметки (остановки). После чтения, которое осуществляется каждым самостоятельно, школьники отвечают на вопросы и делают прогнозы на содержание последующей части текста. «Вопросы направлены на углубленное восприятие и понимание текста, на воображение, на анализ, на синтез, на оценку событий, характеров, ситуаций»<sup>2</sup>.*

Занятия, на которых применяется приём «направляемое чтение», будут эффективными, если учитель основывается на отношениях сотрудничества с учениками, давая возможность высказаться всем желающим и оберегая каждую высказанную мысль. Желание предугадать события и выразить своё мнение не только способствует работе воображения, но и будит мысль. Создание своего варианта развития действия предполагает и требует углублённого знания текста, способности быть внимательным к его сигналам, умения понять характеры героев, так как именно в характерах кроется определённая закономерность поступков.

Прогноз, близкий авторской мысли, может сделать тот, кто внимателен, настолько начитан, чтобы видеть некоторые осо-

---

<sup>1</sup> Дидактическая система «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

<sup>2</sup> Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» // РЯЛШК. 2003. № 1. С. 65.

бенности стиля писателя. Но любая попытка учеников мыслить и воображать благотворна. Этот приём провоцирует желание говорить, а следственно, способствует развитию устной речи. Интерес к произведению усиливается по мере его чтения. Текст воспринимается эмоционально. Переживания от осознания правоты или ошибки прогноза делают предмет обсуждения, в данном случае текст, особенно ярким, хорошо запоминающимся и понятным более, чем при обычном, безостановочном, чтении.

Споры о героях, возможных способах выхода из конфликтных ситуаций неизбежно перерастают в разговор о жизненно важных для учеников проблемах. Восприняв текст эмоционально и углублённо, они вступают в диалог с автором, в какой-то степени творит вместе с ним.

Покажем, как можно использовать приём **чтение с остановками и прогнозированием** развития сюжета при изучении эпического произведения.

## МОДЕЛЬНЫЙ УРОК

*(Проводится со студентами, представляет собой имитацию школьного урока литературы)*

### **А. Грин. Рассказ «Зелёная лампа»**

*(8 класс, школа с русским языком обучения)<sup>1</sup>*

После разговора о жизненной и творческой судьбе Александра Грина, когда у школьников сложились определенные представления об этом писателе, которые помогут им понять художественное содержание его «Зеленой лампы», начинается работа над текстом рассказа.

Учитель поясняет учащимся, что чтение этого художественного произведения на уроке будет не совсем обычным. Предстоит чтение с остановками, во время которых ребята, все вместе,

---

<sup>1</sup> Со студентами данный приём уместнее провести по другому, не знакомому для них тексту А. Грина, – «Чёрный алмаз».

будут обсуждать и анализировать прочитанное и высказывать свои предположения о дальнейшем развитии событий.

Первую попытку прогнозирования ученики делают перед началом чтения рассказа. К этому их побуждает вопрос учителя: «Как вы думаете: о чём может быть рассказ, имеющий такое название – “Зеленая лампа”?».

Заглавие рассказа вызывает у учащихся самые невероятные предположения о его содержании. Это «подогревает» интерес восьмиклассников к предстоящему чтению, дает толчок началу работы их воображения. Единственное ограничение, которое здесь ставит учитель, – краткость ответов учащихся. Иначе их предположения, о чём будет данный рассказ, могут оказаться настолько развернутыми, что не хватит и урока, чтобы услышать все версии, не говоря уже о самом чтении текста и его обсуждении.

**Итак, чтение текста до первой остановки**

**Александр Грин**

**Зелёная лампа**

*В Лондоне в 1921 году, зимой на углу Пикадилли и одного переулка остановились двое хорошо одетых людей среднего возраста. Они только что покинули дорогой ресторан. Там они ужинали, пили вино и шутили с артистками из Дрюриленского театра.*

*Теперь внимание их было привлечено лежащим без движения плохо одетым человеком лет двадцати пяти, около которого начала собираться толпа.*

*– Стильтон! – брезгливо сказал толстый джентльмен высокому своему приятелю, видя, что тот нагнул и всматривается в лежащего, – честное слово, не стоит так много заниматься этой падалью. Он пьян или умер.*

*– Я голоден... и я жив, – пробормотал несчастный, приподнимаясь, чтобы взглянуть на Стильтона, который о чем-то задумался. – Это был обморок.*

Для обсуждения первого фрагмента текста предлагаются вопросы:

– Что вы можете сказать о героях произведения? Каковы они? Опишите их внешность, попробуйте, в предварительном порядке, определить характер.

– Какой художественный прием использовал автор, описывая внешний облик персонажей?

Вопросы не вызывают у учащихся особых трудностей. Прием контраста легко угадывается восьмиклассниками. Брезгливость «толстого джентльмена», словечко «падаль», которым он определяет лежащего на тротуаре человека, позволяют без труда определить его отношение к людям. «Несчастный», «плохо одетый» бедняк, потерявший сознание от голода, возбуждает у читателя искреннее сочувствие. Учитель предлагает учащимся подумать, что же произойдет с героями дальше, высказать свой вариант дальнейшего развития действия. Варианты предлагаются самые разные, но чаще – либо помощь одного героя другому, либо, выяснение родственных отношений. И лишь немногие ученики, уловив некоторые негативные нотки в характерах героев и исходя из логики этих характеров, предполагают, что какое-то зло будет исходить от «хорошо одетых людей среднего возраста».

### **Чтение текста до второй остановки**

*– Реймер! – сказал Стильтон, – вот случай проделать шутку. У меня явился интересный замысел. Мне надоели обычные развлечения, а хорошо шутить можно только одним способом: делать из людей игрушки.*

*Эти слова были сказаны тихо, так что лежащий, а теперь прислонившийся к ограде человек их не слышал.*

*Реймер, которому было все равно, презрительно пожал плечами, простился со Стильтоном и уехал коротать ночь в свой клуб, а Стильтон при одобрении толпы и при помощи полисмена усадил беспризорного человека в кэб.*

*Экипаж направился к одному из трактиров Гайстрита.*

*Бродягу звали Джон Ив. Он приехал в Лондон из Ирландии искать службу или работу. Ив был сирота, воспитанный в семье*



лесничего. Кроме начальной школы, он не получил никакого образования. Когда Иву было 15 лет, его воспитатель умер, взрослые дети лесничего уехали – кто в Америку, кто в Южный Уэльс, кто в Европу, и Ив некоторое время работал у одного фермера. Затем ему пришлось испытать труд углекопа, матроса, слуги в трактире, а в возрасте 22 лет он заболел воспалением легких и, выйдя из больницы, решил попытать счастья в Лондоне. Но конкуренция и безработица скоро показали ему, что найти работу не так легко. Он ночевал в парках, на пристанях, изголодался, отощал и был, как мы видели, поднят Стильтоном, владельцем торговых складов в Сити.

Стильтон в 40 лет изведал все, что может за деньги изведать холостой человек, не знающий забот о ночлеге и пище: Он владел состоянием в 20 миллионов фунтов. То, что он придумал проделать с Ивом, было совершенной чепухой, но Стильтон очень гордился своей выдумкой, так как имел слабость считать себя человеком большого воображения и хитрой фантазии.

Вопросы к классу:

– Что нового вы узнали о героях?

– Кто вызывает у вас больше симпатий и почему?

Второй из прочитанных фрагментов текста позволяет учащимся углубить свое представление о героях. Ребята понимают, что Джона Ива преследуют жизненные невзгоды, но он трудолюбив и упорен. Зато Стильтон избалован и изведал в жизни все, что можно получить за деньги.

Вопрос учителя о том, как ребята понимают фразу «делать из людей игрушки», вызывает некоторую трудность. Восьмиклассники вспоминают известные им фильмы, книги, в которых герои относятся к людям как к вещи. Например, известный французский фильм «Игрушка» с Пьером Ришаром в роли Франсуа Перрена.

Варианты дальнейшего развития действия по-прежнему интересны и уже ближе к стилистике произведения. Ученики придумывают ситуации, в которых Джон Ив поворачивает события таким образом, что наказывает обидевших его людей.

Интерес к тексту растет, по глазам ребят видно, что хотят читать дальше.

## Чтение текста до третьей остановки

*Когда Ив выпил вина, хорошо поел и рассказал Стильтону свою историю, Стильтон заявил:*

*– Я хочу сделать вам предложение, от которого у вас сразу блеснут глаза. Слушайте: я выдаю вам десять фунтов с условием, что вы завтра же наймете комнату на одной из центральных улиц, на втором этаже, с окном на улицу. Каждый вечер, точно от 5 до 12 ночи, на подоконнике одного окна, всегда одного и того же, должна стоять зажженная лампа, прикрытая зеленым абажуром. Пока лампа горит назначенный ей срок, вы от пяти до двенадцати не будете выходить из дома, не будете никого принимать и ни с кем не будете говорить. Одним словом, работа не трудная, и, если вы согласны так поступить, я буду ежемесячно присылать вам десять фунтов. Моего имени я вам не скажу.*

*Если вы не шутите, – отвечал Ив, страшно изумленный предложением, – то я согласен забыть даже собственное имя. Но скажите, пожалуйста, как долго будет длиться такое мое благоденствие?*

*– Это не известно. Может быть, год, может быть, всю жизнь.*

*– Еще лучше. Но – смею спросить – для чего понадобилась вам эта зеленая иллюминация?*

*– Тайна! – ответил Стильтон. – Великая тайна. Лампа будет служить сигналом для людей и дел, о которых вы никогда не узнаете ничего.*

*– Понимаю. То есть ничего не понимаю. Хорошо, гоните монету и знайте, что завтра же по сообщенному мною адресу Джон Ив будет освещать окно лампой.*

*Так состоялась странная сделка, после которой бродяга и миллионер растались, вполне довольные друг другом.*

*Процаясь, Стильтон сказал:*

*– Напишите до востребования так: «3–33–6». Еще имейте в виду, что не известно когда, может быть, через месяц, может быть, через год – словом, совершенно неожиданно, внезапно вас*

*посетят люди, которые сделают вас состоятельным. Почему это и как – я объяснить не имею права. Но это случится...*

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

– Как, по-вашему: зачем надо было зажигать зеленую лампу?

– Предложение сделано Стильтоном всерьез или это розыгрыш?

– Почему Джон согласился на все условия?

– Как бы вы поступили, оказавшись на месте Джона?

Отвечая на первый вопрос, ребята предполагают что угодно: чаще – что лампа – это знак для контрабандистов. Истинную подоплеку поступка Стильтона они пока не осознают.

Сделка между миллионером и бродягой оценивается как счастливый случай. Варианты собственного поведения в условно предложенной ситуации вызывают улыбку. На вопрос «Что же произойдет дальше?» придумывают остроумные выходы.

Эта та часть урока, которая только подготавливает ребят к серьезному анализу рассказа А. Грина.

Чтение текста до четвертой остановки

*– Чёрт возьми! – пробормотал Ив, глядя вслед кэбу, увозившему Стильтона, и задумчиво вертя десятифунтовый билет: – Или этот человек сошел с ума, или я счастливчик особенный! Наобещать такую кучу благодати только за то, что я сожгу в день пол-литра керосина!*

*Вечером следующего дня одно окно второго этажа мрачного дома № 52 по Риверстрит сияло мягким зеленым светом. Лампа была придвинута к самой раме.*

*Двое проходжих некоторое время смотрели на зеленое окно с противоположного дому тротуара; потом Стильтон сказал:*

*– Так вот, милейший Реймер, когда вам будет скучно, приходите сюда и улыбнитесь. Там, за окном, сидит дурак. Дурак, купленный дешево, в рассрочку надолго. Он сохнет от скуки или сойдет с ума... но будет ждать, сам не зная чего. Да вот и он!*

*Действительно, темная фигура, прислонясь лбом к стеклу, глядела в полутьму улицы, как бы спрашивая: «Кто там? Чего мне ждать? Кто придет?»*

– Однако вы тоже дурак, милейший, – сказал Реймер, беря приятеля под руку и увлекая его к автомобилю. – Что веселого в этой шутке?

– Игрушка... игрушка из живого человека, – сказал Стильтон, – самое сладкое кушанье.

Четвертая остановка совпадает с окончанием первой главы рассказа. Эмоциональный фон урока меняется. Выражение лиц ребят, читающих текст, становится серьезнее. Теперь всем понятно, почему Джон Ив должен был зажигать зеленую лампу. «Дурак, купленный дешево, в рассрочку надолго», – вот как определяет Стильтон человека, которому, как казалось раньше, хотел помочь.

– Как вы оцениваете поступок Стильтона? – спрашивает учитель, когда учащиеся заканчивают чтение четвертого фрагмента текста «Зеленая лампа».

Этот вопрос располагает к раздумью. Ученики не дают однозначной оценки поступку Стильтона. И это естественно. Многие понимают, что благодеяние, оказанное Стильтоном, делается ради развлечения, а не ради искреннего желания помочь ближнему. Рождается дискуссия о том, что такое благородный поступок.

– Оправдаются ли прогнозы Стильтона о том, что Джон Ив «сопьётся со скуки или сойдет с ума»?

Этот вопрос заставляет подумать об истоках характера и о закономерности поведения Джона Ива. Ученикам приходится быть более внимательными к тексту. Они понимают, что герой должен найти достойный выход из ситуации.

Стильтона восьмиклассники оценивают теперь однозначно. Он принимает потерявшего сознание человека за пьяницу и падаль, – и сам же пытается превратить Джона Ива в подобное существо. Жестокость и цинизм Стильтона становятся для читателей очевидными.

### **Чтение текста до пятой остановки**

*В 1928 году больница П. для бедных, помещающаяся на одной из лондонских окраин, огласилась дикими воплями: кричал от*

*страшной боли только что привезенный старик, грязный, скверно одетый, с истощенным лицом. Он сломал ногу, оступившись на черной лестнице темного притона. Пострадавшего отнесли в хирургическое отделение. Случай оказался серьезным, так как сложный перелом кости вызвал разрыв сосудов.*

По начавшемуся уже воспалительному процессу тканей хирург, осматривавший беднягу, заключил, что необходима операция. Она была тут же произведена, после чего ослабевшего старика положили на койку и он скоро уснул, а проснувшись, увидел, что перед ним сидит тот самый хирург, который лишил его правой ноги.

– Как герои данного фрагмента связаны с повествованием?

Этот вопрос вызывает разные предположения. О том, что перед читателем те же герои, только поменявшиеся местами, изменившие свое социальное положение, догадываются немногие.

Снова неожиданная встреча, снова писатель использует прием контраста в обрисовке внешности и поведения героев.

– Определите художественные средства, использованные автором при описании старика, – предлагает учитель.

По мнению учеников, слова «грязный, скверно одетый, с истощенным лицом» – эпитеты, создающие в воображении образ отталкивающий, тем более, что старик оглашает лондонские окраины «дикими воплями».

Данный фрагмент текста вызывает учеников на спор о том, кто же эти герои: кто из них Стильтон, а кто – Джон Ив. Аргументируя свою точку зрения, ребятам снова и снова приходится внимательно перечитывать текст, обращая внимание на детали. Вновь предлагаются прогнозы дальнейшего развития действия. С нетерпением ожидается момент продолжения чтения рассказа.

### **Чтение текста до шестой остановки**

*– Так вот как пришлось нам встретиться, – сказал доктор, серьезный высокий человек с грустным взглядом. – Узнаете ли вы меня, мистер Стильтон? Я – Джон Ив, которому вы поручили дежурить каждый день у горячей зеленой лампы. Я узнал вас с первого взгляда.*

– Тысяча чертей! – пробормотал, взглядываясь, Стильтон. – Что произошло? Возможно ли это?

– Да. Расскажите, что так резко изменило ваш образ жизни?

– Я разорился... Несколько крупных проигрышей... паника на бирже... Вот уже три года, как я стал ничем. А вы? Вы?

– Я несколько лет зажигал лампу, – улыбнулся Ив, – вначале от скуки, а потом уже с увлечением начал читать все, что попадалось под руку. Однажды я раскрыл старую анатомию, лежавшую на этажерке той комнаты, где я жил, и был поражен. Передо мной открылась увлекательная страна тайн человеческого организма. Как пьяный, я просидел всю ночь над этой книгой, а утром отправился в библиотеку и спросил: «Что надо изучить, чтобы сделаться доктором?» Ответ был насмешлив: «Изучите математику, геометрию, ботанику, зоологию, морфологию, биологию, фармакологию, латынь и т. д.» Но я упрямо допрашивал, и я записал для себя на память. К тому времени я уже два года жег зеленую лампу, а однажды, возвращаясь вечером (я не считал нужным, как сначала, безвыходно сидеть 7 часов), увидел человека в цилиндре, который смотрел на мое зеленое окно не то с досадой, не то с презрением.

«Ив – классический дурак, – пробормотал тот человек, не замечая меня. – Он ждет обещанных чудесных вещей... да, он хоть имеет надежды, а я... почти разорен!»

Это были вы... Вы прибавили: «Глупая шутка, не стоило бросать денег».

У меня было куплено достаточно книг, чтобы учиться, учиться и учиться, несмотря ни на что. Я едва не ударил вас тогда же на улице, но вспомнил, что благодаря вашей издательской щедрости могу стать образованным человеком.

Дальше? Хорошо. Если желание сильно, то исполнение не замедлит. В одной со мной квартире жил студент, который принял во мне участие и помог мне через полтора года сдать экзамен для поступления в медицинский колледж. Как видите, я оказался способным человеком...

После чтения данного фрагмента рассказа учитель предлагает восьмиклассникам нарисовать словесную картину встречи

Стильтона и Джона Ива – представить и описать время дня, предметы, окружающие героев, душевное состояние последних. Устное словесное рисование создаст необходимый эмоциональный фон для разговора о том, почему Джон Ив не стал мстить Стильтону.

Мечь уравнила бы двух героев, считают ученики. Благородство природы Джона Ива подсказывает ему, что за зло не следует платить злом. (Ветхозаветную заповедь – «Око за око...» – ребята вспоминают сами.) А Джону все же есть за что благодарить, хотя бы отчасти, Стильтона.

– А если бы герои не встретились? Как бы сложились их судьбы? – спрашивает учитель далее.

Отвечая на этот вопрос, учащиеся говорят, что все произошедшее со Стильтонем – это закономерность. Богатство досталось ему без труда, людей он ненавидел, силой воли, упорством, трудолюбием не обладал.

Иначе воспринимается Джон Ив. Счастливый случай позволил ему реализовать те качества характера, которыми он обладал. Сила воли, упорство, вера в осуществление своей мечты помогли ему добиться цели и овладеть одной из самых гуманных профессий.

– Что же произойдет дальше?

Почти все юные читатели считают, что Джон Ив поможет нищему старику, каким стал Стильтон.

### **Чтение текста до конца**

*Наступило молчание.*

*– Я давно не подходил к вашему окну, – произнес потрясённый рассказом Ива Стильтон. – Давно... Очень давно. Но мне теперь кажется, что там все еще горит зеленая лампа... лампа, озаряющая темноту ночи... Простите меня.*

*Ив вынул часы.*

*– Десять часов. Вам пора спать, – сказал он. – Вероятно, через три недели вы сможете покинуть больницу. Тогда позвоните мне, быть может, я дам вам работу в нашей амбулатории: записывать имена приходящих больных. А спускаясь по тёмной лестнице, зажигайте... хотя бы спичку.*

По завершении чтения рассказа учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

– Символом чего стала в финале рассказа зеленая лампа?

– Как вы понимаете слова Стильтона «Мне... кажется, что там все еще горит зеленая лампа...»?

– О чем думал Стильтон, когда просил о прощении?

– Как вы понимаете последнюю фразу рассказа: «А спускаюсь по темной лестнице, зажигаю... хотя бы спичку»? Каков ее подтекст?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся подчеркивают, что зеленая лампа стала для героев символом надежды, веры, а для Джона Ива – еще и символом знаний.

Прося о прощении, Стильтон, по мнению учеников, оценивал и переоценивал свои поступки, сравнивал себя со своим спасителем – Джоном Ивом и завидовал ему.

«Темная лестница» во фразе Джона Ива, произнесенной в конце рассказа, – это, считают ученики, своеобразная метафора, означающая жизнь человека, а огонёк, пусть даже от спички, – это свет надежды, стремления к поставленной цели.

Заключительными в работе над текстом рассказа «Зеленая лампа» становятся такие вопросы:

– Случайно ли судьба наградила Джона Ива и наказала Стильтона?

– Какие выводы для себя вы сделали, прочитав этот рассказ Александра Грина?

Разговор о героях «Зеленой лампы» заканчивается размышлением. Ради чего живет человек, какими жизненными ценностями он обладает, может ли счастливый случай изменить судьбу человека или в большей степени жизнь определяют те качества характера, которыми человек обладает или которые сумеет выработать в себе? – это вопросы, над которыми задумываются ребята, многие – впервые.

Учащимся предоставляется возможность поразмыслить самостоятельно, наедине с самими собой. Затем в течение 15 минут они пишут небольшое эссе на тему: «"Если желание сильно, то исполнение не замедлит" – согласны ли вы с этим утверждени-



ем писателя? Как вы понимаете этот афоризм?). Письменные работы прочитываются вслух. Высказываются все, кто хочет. Учитель одобряет и поощряет любое мнение, внося по мере необходимости тактичные коррективы. И теперь уже для учащихся не составляет труда объяснить, почему занятию по творчеству А. Грина предпослан эпиграф «Я понял одну нехитрую истину. Она в том, чтобы делать чудеса своими руками».

А мостиком к следующему уроку, на котором будет анализироваться повесть-феерия «Алые паруса» (ее восьмиклассники прочли уже заранее), служит вопрос:

– Есть ли связь между рассказом А. Грина «Зеленая лампа» и его феерией «Алые паруса»? Если да, то какая?

**Комментарий.** Занятия, на которых осуществляется чтение художественного текста с остановками (иначе – чтение с прогнозированием или управляемое чтение), будут интересны учащимся, если учитель основывается на позиции сотрудничества, давая возможность высказаться всем желающим и оберегая каждую самостоятельно высказанную мысль.

Приём «управляемое чтение» делает анализ текста живым и заинтересованным. Тем не менее для подобной работы подходит не всякий художественный текст: предпочтительно выбирать те произведения, в которых есть неожиданные повороты сюжета.

Желание предугадать события и выразить свое мнение заставляет работать не только воображение учащихся, но и мысль. Создание своего варианта развития действия предполагает и требует углубленного знания текста, способности быть внимательным к нему, умения понять характеры героев – ведь именно в характерах кроется определенная закономерность их поступков.

Воображение у восьмиклассников развито особенно интенсивно, но оно же способно и далеко увести от текста. Прогноз, близкий авторской мысли, может сделать тот, кто внимателен к тексту, а также – желательно – достаточно начитан, чтобы видеть и некоторые особенности стиля писателя. Уместно включать в такие уроки устное словесное рисование (как было в нашем случае). Этот прием позволяет реализовать в слове мысленные об-

разы, возникшие в сознании школьников при чтении, и к тому же прекрасно развивает устную речь.

Собственно говоря, уроки с использованием технологии «чтение с прогнозированием» – это и есть, во многом, уроки развития речи. Здесь высказаться хотят обычно все ученики. Интерес к обсуждению, желание говорить настолько сильны, что забывается и собственная стеснительность, и страх перед неправильностью речи. Мнения сталкиваются, возникают опоры, а желание читать текст дальше становится все сильнее и сильнее. Это, как правило, очень эмоциональные уроки, где нет равнодушных. А чувства делают предмет обсуждения, в данном случае текст, повышенно ярким, хорошо запоминающимся и понятным глубже, чем при обычном, безостановочном, по существу – торопливом чтении.

Споры о героях неизбежно перерастают в разговор о жизненно важных проблемах. Восприняв текст эмоционально и углубленно, читатель творит вместе с писателем. Так рождается одно из чудес, которое дает нам искусство: читатель включается в творческий процесс, его воображение начинаем создавать художественные образы, и через них он все серьезнее и проникновеннее постигает окружающую и собственную жизнь.

Использование приёма «направляемое чтение» имеет свои ограничения. Текст должен быть понятен без предварительного комментария, незнаком до момента чтения, быть повествованием по своей композиционно-речевой форме и иметь неожиданные повороты сюжетного хода. Без тактичной помощи учителя тоже не обойтись, так как ученики часто невнимательны к деталям, их внимание нужно направлять. Существуют и некоторые возражения против применения этого приёма: дробление текста на фрагменты зачастую разбивает целостность впечатления от художественного произведения, хотя в данном случае используется естественное последовательное чтение.

В работе с текстом рассказа «Зелёная лампа» А. Грина можно использовать и **приём групповой работы «зигзаг»**, который основывается на взаимообучении учащимися друг друга.

Зигзаг – «способ обучения сообща. Чтение текста учащимися по частям и проработка всего текста в малой группе. Ситуация, когда ученик (студент) учит ученика (студента)»<sup>1</sup>.

Технология применения приёма:

1) *Подготовительная работа учителя: подбор текста продумывание вопросов к нему или разбивка текста на части.*

2) *Инструкция участников по предстоящей работе.*

3) *Деление класса на малые группы (исходные). Количество членов группы – 3–4 человека.*

4) *Каждый член группы готовится к ответу на свои вопросы или прорабатывает свою часть текста.*

5) *Учащиеся объединяются в промежуточные группы и вместе отвечают на вопросы или прорабатывают одну и ту же часть текста, вместе продумывают пути предъявления задания исходной группе.*

6) *Возвращение в исходную группу. Ученик учит ученика, отвечая на вопросы или предъявляя результаты проработки текста.*

7) *Учитель работает со всем классом, проверяя степень осмысления текста через вопросы к классу.*

Групповая работа учащихся предполагает высокий уровень их самостоятельности. Ниже приводятся вопросы, которые можно предложить ученикам для обсуждения (при желании учитель может ограничить количество вопросов двумя или одним).

I

1. Охарактеризуйте героев рассказа «Зелёная лампа».

2. Прослеживается ли в произведении динамика развития характеров? Если «да», то в чём это выражается?

3. Как сложились бы судьбы героев, если бы они не встретились друг с другом?

II

1. Как вы понимаете фразу «делать из людей игрушки»?

2. Есть ли в литературе примеры подобного использования людей? Если «да», приведите примеры.

3. Дайте оценку поступку Стильтона.

---

<sup>1</sup> Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Бишкек, 2003. С. 44.

### III

1. Символом чего в произведении стала зелёная лампа?
2. Знаете ли вы другие примеры использования этого символа?
3. Каков подтекст последней фразы рассказа?

### IV

1. Определите особенности композиции произведения.
2. Какие художественные приёмы описания внешности и характеров героев помогают понять авторскую позицию?
3. Есть ли что-либо общее в идее рассказа «Зелёная лампа» и феерии «Алые паруса»?

### Вопросы для итоговой беседы на практическом занятии

- Сравните два приёма работы с текстом «Зелёная лампа» А. Грина. Какой вы считаете более эффективным? Определите преимущества и недостатки использования обоих приёмов с точки зрения методики преподавания.
- Какие преимущества в обучении даёт использование приёма **чтение с прогнозированием**?
- Существуют ли ограничения в применении этого приёма?
- Влияет ли работа на уроке с использованием приёма **чтение с прогнозированием** на развитие речи школьников?
- Согласны ли вы с одной из рекомендаций к использованию приёма: «Учитель не высказывает своего мнения, а только задаёт вопросы»<sup>1</sup>.

### Литература

*Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.

*Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе. – М., Л., 1996.

*Дьяченко Ц.К.* Сотрудничество в обучении. – М., 1991.

---

<sup>1</sup> *Низовская И.А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» // РЯЛШК. 2003. № 1. С. 65.

*Есин А.Б.* Принципы и приёмы анализа литературного произведения. – М., 1998.

Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Т. Браже. – М., 1971.

Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / Под ред. А.И. Докусова. – М., 1973.

*Качурин М.Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроке литературы. – М., 1988.

*Маранцман В.Г.* Анализ художественного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1977\*.

Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.

*Петрова В.Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. – М., 1999.

Проблемы анализа художественного произведения в школе: Метод. рекомендации для студентов. – М., 1996.

*Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М., 1998.

*Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Основы критического мышления: Пособия 1–8. – Бишкек, 1998.

*Илеева Л.Ф.* «Зелёная лампа» Александра Грина: чтение с остановками // РЯЛШК. – 2002. – № 1. – С. 38–53.

*Илеева Л.Ф.* Опыт педагогической интерпретации произведения русской классики (Читаем повесть Н.В. Гоголя “Шинель”) // РЯЛШК. – 2003. – № 2. – С. 14–30.

## ТЕМА 8 ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

### План

1. Заключительные занятия как этап анализа и его завершение.
2. Заключительные занятия, их функции и разновидности.
3. Приёмы работы на заключительных занятиях. Приёмы творческого претворения художественного текста.

### Материал к занятию

Заключительные занятия должны создать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения и дать установку на дальнейшее общение с текстом.

На таких занятиях создаются ситуации, где требуется не просто повторить изученное, но осмыслить его заново, убедить в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым привёл анализ и необходим новый угол зрения на произведение, новый центр внимания.

Заключительное занятие – этап анализа, его завершение, но не прощание с произведением.

Целесообразно повторение центральных мотивов произведения – это свойство и финалов художественных произведений. Но повторение должно быть связано с новым поворотом темы, «прозрением», которое несколько иначе освещает изображённое. Правильнее сказать – напомнить, а не повторить, охватить всё произведение в целом, дать новый свет всему совершившемуся.

Заключительные занятия требуют:

- 1) вызывания потребности снова обратиться к произведению и осмыслить его в целом;
- 2) пробуждения самостоятельных оценок и их защиты;
- 3) введения нового материала, отстаивания сложившейся точки зрения в новой ситуации;
- 4) соединения конкретных образных представлений с общим концептуальным подходом, размыкания концепции, побуждения к дальнейшему общению с текстом;

5) творческого осмысления результатов анализа художественного произведения.

Приёмы работы на заключительных занятиях особенно разнообразны: выразительное чтение произведения учащимися или мастерами художественного слова, рассматривание иллюстраций к произведению, инсценирование произведения, сопоставление его с театральной или кино- интерпретацией, дискуссии, диспуты, викторины и многое другое.

*Приёмы творческого претворения художественного текста* выражают прежде всего читательскую позицию. Художественное мышление пронизывает читательскую интерпретацию, творческая задача которой связана с созданием обобщенного и лично окрашенного образа текста.

Известным приёмом, который позволяет выразить впечатление от изученного текста, является ученическое эссе, жанр школьного сочинения, *разнообразные виды творческих работ*. После изучения поэмы «Фацелия» М. Пришвина школьники создавали свои пейзажные миниатюры. Ниже приводим пример подобной работы.

### Ночной город

*Ранней весной я люблю прогуливаться по ночному городу. Ночью город преображается. Лунный свет так ярок, что освещает даже самые тёмные уголки. Свет стекает, как струи ручья, с крыши на крышу. Яркие огни машин виднеются вдалеке, они, подобно муравьям, суетливо движутся по улицам города.*

*Дрожащий свет фонарей, падая на листву, кажется пушистым снегом, только тёплым.*

*Идёшь по улице и думаешь, что ты один во всём мире. Тишина и бесконечное небо. Кажется, что звёзды так близко, что можно дотронуться рукой. Дотронулся, а в руке что-то тёплое и влажное – первая капля дождя. Начинается дождь, а небо по-прежнему синее. Капли стекают с крыши и стучат по стёклам, а ты идёшь и не торопишься.*

*Город расплывается под дождём, тает, как свеча. (Эрмек А.).*

Художественные впечатления могут быть воплощены в форме стихотворения или небольшой миниатюры, созданной по определенным законам построения и выражающими итоговые размышления и впечатления. Это *синквейн*<sup>1</sup> из методических приемов «Развития критического мышления через чтение и письмо».

При интерпретационном анализе стихотворения Ф.И. Тютчева «К. Б.» («Я встретил вас – и все былое...») и сопоставляемого с ним «Когда в кругу убийственных забот...» использовался прием «двучастного дневника». А на завершающем этапе («стадии рефлексии») ученики самостоятельно определяли тему своей творческой работы. Можно было создать, в частности, либо синквейн, либо небольшое стихотворение свободной формы, либо выразить свои мысли и впечатления в прозаической форме.

Приведем примеры творческих работ школьников.

*Воспоминания,  
теплые, неожиданные,  
пробуждают, волнуют, оживляют.  
«Свидетельство душевной полноты».  
Осколки минувшего. (Альфия М.).*

*Природа,  
весенняя, буйная,  
ослепляет, освежает.  
Прекрасное начало новой жизни.  
Резвящаяся девчонка. (Аня Г.).*

*Стихи Ф. И. Тютчева,  
близкие, душевные,  
привлекают, будят, очищают.  
Это мелодия моей души.  
Волшебство. (Чолпон Н.).*

---

<sup>1</sup> Схема синквейна: 1-я строка – тема. Записывается при помощи одного существительного или словосочетания. 2-я строка – описание темы. Записываются два прилагательных, согласующихся с существительным в названии темы. 3-я строка – действия темы. Записываются три глагола, согласующихся с существительным в названии темы. 4-я – отношение к тому, что заявлено в теме. Предложение из четырёх слов. 5-я строка – синоним темы.



*Лирика Тютчева,  
красивая, теплая,  
трогает, помогает, одухотворяет.  
Гармония души и мысли.  
Магия. (Гаухар Д.).*

*Поэт восторженный и страстный,  
Перенеси души огонь  
На белый лист кровавой краской  
И сохрани свою любовь.  
Читатель через образ тот  
Души волнение познает. (Темир У.).*

Очевидно, что создание такого рода творческих работ обостряет субъективные начала в постижении учащимися изучаемых литературных произведений. В ученических миниатюрах есть отчетливо выраженная оценочность, которая свидетельствует об увлеченности поэзией Тютчева. Читательские представления отличаются эмоциональностью, яркостью и определенной полнотой (соответствующей возможностям восприятия учеников этого возраста), что говорит о рождении достаточно глубокой учебной интерпретации.

На заключительных занятиях, как говорилось выше, целесообразно использовать изобразительный материал. Такой изобразительный аккорд углубляет впечатление от произведения.

Так, на заключительном этапе изучения повести **Н.В. Гоголя «Шинель»** (9 класс школы с русским языком обучения) ученикам может быть предложено познакомиться с оригинальной серией графических листов к повести «Шинель», созданных художником Саввой Бродским (1978–1981) в семидесятые годы XX века<sup>1</sup>. Назвать эту работу иллюстрациями можно лишь условно. Художник, отталкиваясь от конкретных гоголевских образов, воссоздает не только конкретное историческое время. Стремясь обнажить суть произведения, он использует язык метафор. Земля, затянута в шинельное сукно. Леденящие своей геометрической правильностью холодные петербургские пейзажи. Человек, затерявший-

<sup>1</sup> Савва Бродский. М., 1988.

ся среди гербовых пуговиц... Теперь, после внимательного чтения и заинтересованного обсуждения художественного текста, изобразительные метафоры понятны и особенно впечатляющи. Они высвечивают нити, ведущие от повести Гоголя в настоящее. Одиночество и затерянность человека, враждебность ему самого мироустройства – эта тема стала здесь общей и в литературном произведении, и в произведении художественной графики.

Дополнительно поясняются учащимся некоторые особенности того исторического времени, когда работал над этой сюитой художник С. Бродский. Эпоха 70-х годов XX века в СССР – это, во многом, чиновничье-бюрократическая эпоха, с жесткой регламентацией общественной жизни, эпоха общественно-политического застоя. Эти ее особенности и побудили художника обрести свои параллели в повести «Шинель».

Сюита листов Саввы Бродского стала своего рода заключительным аккордом в постижении нравственно-эстетического содержания повести Гоголя. Через претворение образов литературы средствами изобразительного искусства пытливая мысль художника вновь взволновала школьников, побудила продолжить размышления о прочитанном, еще глубже и сопереживать ему.

Задача педагога – научить школьников вчитываться в текст, погружаться в художественный мир произведения, находя то, что «наиболее близко, интересно, поучительно, полезно... чтобы произведение не только раскрывало мир былого, но прежде всего помогало понять, осмыслить окружающее»<sup>1</sup>.

### **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы**

- Какую роль играют заключительные занятия в процессе изучения литературного произведения?
- Оцените эффективность приёмов, указанных выше, в процессе подготовки к восприятию художественного произведения?

---

<sup>1</sup> Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 366.

- Какие приёмы подготовки восприятия художественного текста предлагают использовать авторы учебников «Методика преподавания литературы»?
- Подготовьте свой вариант завершения изучения художественного текста с использованием интересных методических приёмов.

### **Литература**

*Качурин М.Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроке литературы. – М., 1988.

Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. Ч. 2. – М., 1994.

## ТЕМА 9 ВОПРОСЫ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

### План

1. Диалог на уроке литературы.
2. Типология вопросов, их функции.

### Материал к занятию

Уроки литературы – особые уроки. Предметом познания для учеников становится художественное слово – произведение искусства, которое требует особого к себе отношения – понимания, восхищения, наслаждения. Но одновременно школьник овладевает целой системой литературоведческих понятий, и этот процесс усвоения требует интеллектуальных усилий, работы памяти, внимания, воображения.

Чтение художественного текста – труд душевный. Перед учителем литературы стоит целый ряд задач, которые решаются едва ли не одновременно. Необходимо помочь школьникам постичь художественный текст достаточно глубоко и основательно, не потеряв при этом интереса к нему, помочь ученику испытать эстетическое наслаждение при встрече с прекрасным, помочь вступить в диалог с автором, душевно откликнуться на произведение искусства; научить анализу текста, развить аналитические умения, эстетический вкус; развить речь, и устную, и письменную, при этом ещё и воспитывая ученика.

При таком разнообразии решаемых на уроке задач очевидно, что урок должен быть максимально насыщенным, методически хорошо организованным, а работа учеников на уроке достаточно эффективной.

В традиционной методике преподавания (да и не только в традиционной) проверенным и эффективным методом обучения является *эвристический или, иначе, частично-поисковый метод*, а самым распространённым приёмом преподавания – *беседа*. За последние десятилетия изменились отношения между

учителем и учениками, поэтому несколько изменились и приёмы: иной стала беседа, она строится теперь на диалогических началах, активнее используется и дискуссия. Более свободные отношения между учителем и учениками, изменили и форму, и условия применения приёмов. Беседа всё больше представляет собой не просто обмен информацией, а *диалог*<sup>1</sup>, равноправное общение обеих участвующих в беседе сторон.

О том, что урок литературы предполагает диалогическое общение, утверждал в статье «Уроки литературы как диалог» ещё в 1990 году известный методист, автор многих книг по педагогике Л.С. Айзерман<sup>2</sup>, имея в виду необходимость выстраивания общения учителя и ученика на равных началах, необходимость раскрепощения педагогических отношений. Айзерман выражал требование своего времени: в восьмидесятые годы особенно много говорилось о необходимости гуманизации преподавания, поворота школы к ученику, о необходимости строить отношения педагога и воспитанника на взаимном уважении. Лев Соломонович советовал учителю не сводить многомерный мир литературы к назидательным прописям: «Понимание жизни и литературы во всём их многоголосии, полифонии, многоцветности, противоречивости, сложности как непрекращающегося диалога – вот что нам сейчас нужно прежде всего»<sup>3</sup>. И это «нужно» продолжает быть актуальным и сегодня. Прочтём далее: «Диалогичность урока, обсуждение разных взглядов, сопоставление точек зрения, спор, дискуссия и ведут класс к более глубокому восприятию произведений, которое, всегда оставаясь личностным, всё ближе и ближе приближается вместе с тем к постижению объективного смысла слова писателя»<sup>4</sup>, – «более глубокое восприятие» литературного произведения – это остаётся важным и нужным и в нынешних условиях преподавания. Айзерман убеждал, что с

---

<sup>1</sup> Согласно словарю, диалог – это «разговор между двумя или несколькими лицами» (Комплексный словарь русского языка. М., 2001. С. 222).

Здесь особенно значимо слово «разговор», которое предполагает общение, т. е. умение не только высказаться, но и понять собеседника.

<sup>2</sup> Айзерман Л.С. Уроки литературы как диалог // Лит. в школе. 1990. № 4.

<sup>3</sup> Там же. С. 81.

<sup>4</sup> Там же. С. 79.

опытом нашего сегодняшнего знания и сегодняшних проблем мы должны соучаствовать в диалоге, который вели писатели задолго до нас.

Любой диалог предполагает взаимодействие, умение слушать, слышать, понимать собеседника, объяснять, воспринимать. Общение предполагает ряд условий, без которых оно не состоится. По мнению психологов, это и спонтанность восприятия, и одновременность, и совместность реакций собеседников. Другое важное условие общения – информативность. Собеседники обладают разным объёмом информации, поэтому и состоится взаимообогащение участников диалога. Третье условие – «фасцинация», очарование партнёра. Обоюдная заинтересованность друг в друге<sup>1</sup>.

Но психологические основы эффективного общения не предмет нашей статьи. Важно другое: значимой единицей диалога является **вопрос**. Именно вопрос оказывается тем инструментом, который позволяет организовать беседу, обсуждение. Ответы на вопросы обнаруживают и знания, и способность мыслить, и уровень развития речи, и многое другое, они заставляют вербально выразить свою точку зрения на предмет разговора. Вот почему именно вопрос становится ключом, открывающим дверь в эффективную методику преподавания.

Много внимания уделял разработке проблемных вопросов известный педагог-новатор Е.Н. Ильин. Он считал необходимым побудить ученика мыслить самостоятельно: «Вопросами стараюсь дать ребятам счастливейшую возможность – думать...»<sup>2</sup>. Именно проблемные вопросы развивают самостоятельность мышления ученика – эту истину глубоко понимал талантливый учитель. Он считал, что каждый вопрос имеет свой срок годности, и через совместное разрешение вопросов рождается сотворчество на уроке.

Его уроки были «уроками свободы, где всякий может и должен высказать себя, не подстраиваясь под кого-то...»<sup>3</sup>. «Это урок

---

<sup>1</sup> *Войскунский А.* Я говорю, мы говорим...: Очерки о человеческом общении. М., 1982.

<sup>2</sup> *Ильин Е.Н.* Искусство общения. М., 1982. С. 218.

<sup>3</sup> Там же. С. 267.

духовного равноправия, урок, на котором воспитывается демократический характер и где ученик не иллюстрирует заранее подготовленную схему, а вместе с ним, иногда вопреки ему, постигает истину»<sup>1</sup>. Демократизация отношений учителя и ученика – одно из главных достоинств и открытий Е.Н. Ильина.

Необычные проблемные вопросы Е.Н. Ильина и сегодня вполне «работают» на создание проблемной ситуации и могут представлять интерес для современного учителя. Вот несколько таких вопросов, которые можно и сегодня внести в методическую копилку.

Придёт ли Одинцова хоть раз на могилу Базарова? (И.С. Тургенев. «Отцы и дети»).

Кто в большей степени жертва домашнего произвола: Тихон или Варвара? (А.Н. Островский. «Гроза»).

И Морозка в «Разгроме», и Болконский в «Войне и мире» за мгновение до смерти размышляют; почему Болконский делает это сам, а за Морозку размышляет автор? (А. Фадеев. «Разгром»).

*Почему Сальери бросает яд в чашу Моцарту сразу же после слов: «Гений и злодейство – две вещи несовместные»? (А.С. Пушкин. «Моцарт и Сальери»).*

Мы попытаемся разобраться в современной типологии вопросов, в их функции на уроках литературы, оценить вопросы с точки зрения эффективности и уместности употребления.

**Типология вопросов** в современной дидактике довольно разнообразна.

По классификации, которую дают авторы дидактической системы «Развитие критического мышления через чтения и письмо», выделяются **вопросы зеркальные**. Они начинаются таким образом:

*Вы говорите, что...*

*Правильно ли я понял...*

*Вы сказали...*

Очевидно, что такая формулировка требует повторения сути вопроса, заданного отвечающему. Зеркальные вопросы эф-

<sup>1</sup> *Ильин Е.Н.* Искусство общения. М., 1982. С. 253.

фективны при изучении какого-либо языка, поэтому их можно успешно использовать в школе с нерусским языком обучения.

Есть и **вопросы-мосты**, которые используются для перехода к другой теме. Есть **вопросы наводящие и есть вопросы уточняющие**<sup>1</sup>. Как видим, в самом названии типа вопроса определяется прежде всего его функция (с какой целью он используется?).

В дидактической системе «Развитие критического мышления через чтение и письмо» используется версия Сэндерса систематики вопросов Блума. В ней учитывается следующее: развитию каких сторон личности способствует постановка и решение вопроса. Каждый из типов вопросов «представляет собой способ мышления, обеспечивающий доступ к различным точкам зрения, которые, в свою очередь, способствуют возникновению более стройного и глубокого понимания»<sup>2</sup>.

По данной версии существуют вопросы **на память** (вопросы формального уровня, фактологические, которые требуют механического вспоминания, но тренируют память), **на перевод** (позволяют трансформировать информацию в другую форму), **на интерпретацию** (способствуют раскрытию связей между идеями, фактами, определениями), **на применение, на анализ, на синтез, на оценку** (развивают мышление, содействуют выработке оценочного отношения к чему-либо). Данная типология хороша тем, что позволяет учителю понимать, какого результата он добьётся, используя ту или иную форму вопроса, кроме того, она показывает своеобразную лестницу ценности вопросов.

В классической системе методики преподавания литературы различают вопросы **фактологические** – они позволяют выявить знания учеников, ту информацию, которая осталась в их памяти; такие вопросы выводят на репродуктивную деятельность (они начинаются со слов: *Что...? Кто...? Где...? Когда...?*) и вопросы **проблемные, эвристические** – для ответа на них требуется интеллектуальное усилие, такие вопросы – эффективное средство

---

<sup>1</sup> Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Бишкек, 2003.

<sup>2</sup> Стил Д., Мередис К., Темпл Ч. Дальнейшие методы, способствующие развитию критического мышления. Бишкек, 1998. С. 38.



развития мышления школьника (*Почему...? По какой причине...? Какая связь...?*).

Проблемный вопрос, как правило, выявляет связи элементов художественного текста с общей концепцией произведения. Он также имеет некую перспективность, позволяющую выйти на другие проблемные вопросы. В произведении всё взаимосвязано, и потому многие вопросы обладают собирательностью по отношению к литературному тексту.

Среди проблемных вопросов выделяют т. н. «лучевые» – они позволяют высветить понимание произведения в целом. Поиск таких вопросов – дело чрезвычайно сложное.

Примеры *общих*, «лучевых» вопросов:

*Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора? (Н.В. Гоголь. «Ревизор»).*

*Кто перед нами: люди или «обломки»? (М. Горький. «На дне»).*

*Прав ли Мечик, обвиняя Левинсона в жестокости? (А. Фадеев. «Разгром»).*

*Какие стороны жизни открыла вам литература? Какие вопросы поставила перед вами и какие – помогла разрешить?*

Поиск истины при разрешении проблемных вопросов зачастую приводит к созданию проблемной ситуации, соединяя заинтересованность ученика в поиске истины с необходимостью для него новых знаний, так как прежнего опыта в разрешении затруднений ученику оказывается недостаточно. Он вынужден сформулировать собственную точку зрения, аргументировать её, сопоставить с другими мнениями. Проблемный вопрос – ёмкий, он охватывает не одну сторону явления, а позволяет охватить художественный текст в его многомерности и многозначности.

Проблемная ситуация на уроке литературы обладает рядом свойств в силу того, что существуют разнообразные трактовки художественного текста, разнообразие интерпретаций обусловлено самой природой словесного произведения искусства. Кроме того, выбор варианта решения проблемы далеко не всегда возможен. Проблемная ситуация зачастую решается по принципу дополненности, когда одна позиция не исключает, а дополняет другую.

И в традиционной, и в новой дидактических системах есть вопросы **на сопоставление** характеров, явлений, точек зрения, произведений и т. д. (такие вопросы могут быть и фактологического, и проблемного характера). Например:

*Почему Д.И. Писарев («Мотивы русской драмы») считал статью Добролюбова («Луч света в тёмном царстве») «ошибкой»?*

*Что говорит о характере Катерины (А.Н. Островский. «Гроза») Добролюбов и Писарев? С кем вы более согласны?*

*Как раскрывает Добролюбов и Писарев отношение Катерины к Борису?*

*Как раскрывает духовную драму Катерины Добролюбов и видит ли эту драму Писарев?*

*Самоубийство Катерины в оценке критиков. С кем вы более согласны и почему?*

*Кого из критиков вы считаете более правым в оценке Катерины и почему?<sup>1</sup>*

Такого рода вопросы развивают аналитические способности учеников. Выявление общего и различного в предметах сопоставления заставляет мысль школьника интенсивно работать, он словно становится участником мини-исследования, способствующего интенсивному развитию.

В традиционной методике преподавания выделяется ещё один интересный вид вопросов, позволяющих развивать воображение ученика, его способность домысливать, оставаясь в рамках стилистики и объективного смысла текста, – это вопросы **на домысливание**. Например:

*Что стало с главными героями романа? Ведь Онегин оставлен Пушкиным на распутье? (А.С. Пушкин. «Евгений Онегин»).*

*О чём думал городничий по пути из своего дома в гостиницу? (Н.В. Гоголь. «Ревизор»).*

*Что увидел Хлестаков во время осмотра города?*

*Что произойдёт в городе после приезда настоящего ревизора?*

Нам приходилось писать о том, что при интерпретационно-ориентированном анализе произведения важную роль играет **ха-**

---

<sup>1</sup> Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов: В 2 ч. Ч. 2. М., 1994. С. 146.

**рактёр вопросов**<sup>1</sup>. Чтобы текст был воспринят чутко и целостно, **они** должны иметь определённую направленность. Учитель задаёт вопросы, побуждающие выразить *эмоции* читателя, предлагает вопросы и задания, обозначающие *работу воображения*, вопросы на *осознание художественной формы* и проблемные – на *осмысление содержания* произведения. Вопросы и задания предполагают разнообразную деятельность учеников: творческое вживание в нарисованные автором картины (*Мысленно представьте описанное в стихотворении, назовите наиболее запомнившиеся краски, звуки, ощущения. Какие картины возникают при чтении стихотворения? Какие чувства вызвало у вас это произведение? Что вы представляли, когда слушали музыку, когда читали описание этой картины? Какую картину нарисовали бы вы и какими красками?*), апелляцию к размышлению (*Как прочитанное произведение соотносится с человеческой жизнью? Почему...?*), потребность в оценке (*Понравилось ли вам стихотворение? Что из прочитанного вызывает ваше неприятие?*), наблюдение за стилем писателя (*Какое чувство вызывает у автора изображённая картина и как он помогает нам увидеть и понять это чувство? Как изобразительно-выразительные средства, использованные писателем, помогают понять замысел? И др.*).

Замечательно, если вопросы, обсуждаемые на уроке, взяты из учебной книги. Они могут явиться завязкой проблемного подхода к теме, побуждают к работе мысли, развивают воображение, речь. Рассмотрим для примера систему вопросов, которые представлены в современной, на наш взгляд, и образцовой учебной книге. Это учебник литературы для 10 класса школы с киргизским языком обучения, авторы его – Л.А. Шейман и Г.У. Соронкулов<sup>2</sup>. Данная книга – выдающийся образец работ такого рода, достойный стать ориентиром для авторов новых учебников.

<sup>1</sup> Опыт интерпретационно-ориентированного анализа стихотворения М. Лермонтова «К\*\*\*» (В 9 кл. рус. школы // РЯШЛК. 2006. № 3. С. 64–70; Материалы к изучению в школе стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус» // РЯШЛК. 2008. № 1. С. 34–38; «Раздел "Стихи русских поэтов о природе" в учебнике по литературному чтению для 7 класса киргизской школы» // РЯШЛК. 2008. № 4. С. 28–40.

<sup>2</sup> Шейман Л.А., Соронкулов Г.У. Русская литература (2-я половина XIX века). Б., 2006.

Система вопросов и заданий в учебнике хорошо продумана, отличается разнообразием и глубиной. Как правило, фрагмент художественного текста сопровождается целой серией вопросов (от 8 до 10), которые позволяют выявить степень понимания и усвоения текста. Многие вопросы репродуктивного характера, что вполне оправдано назначением учебника для нерусского школьника, но зачастую используются и проблемные. Вот примеры вопросов и заданий, которые побуждают ученика к активной мыслительной и одновременно творческой работе.

«2. Князь Андрей не договаривает своей фразы, обращённой к адъютанту: "Стыдно, господин офицер! Какой..." Его прерывает взрыв гранаты.

3. Подумаем: что же хотел сказать Болконский? Попробуем договорить эту фразу за него. Вот несколько возможных вариантов.

(1) – Какой позор!

(2) – Какой же из вас офицер российской армии, ежели вы каждой гранате кланяетесь?

(3) – Какой же вы трус, милостивый государь! Извольте немедленно встать!

(4) – Какой вам смысл прятаться от смерти? Двум смертям не бывать, а одной не миновать!

(5) – Какой пример вы показываете солдатам?!

Выберите наиболее подходящий из этих вариантов или придумайте другой. Стремитесь к тому, чтобы фраза лучше всего передавала характер князя Андрея и его состояние в ту минуту...

Объясните свой выбор»<sup>1</sup>.

Авторы предлагают очень интересное задание, которое позволяет развивать воображение школьников, учит мыслить в рамках стилистики произведения и в рамках авторского замысла, но, между тем, не навязывают категоричного ответа. А следующая серия вопросов выводит учеников на разговор о характерах героев произведения (А.Н. Островский. «Гроза»), об особенностях их мировоззрения. И это обсуждение тоже не навязчиво, а занимательно.

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А., Соронкулов Г.У. Русская литература (2-я половина XIX века). Б., 2006. С. 339.

*«Подумайте, кто из персонажей этой пьесы мог бы сказать о своём понимании грозы словами следующих народных пословиц: 1) “Гроза – гнев Божий!”; 2) “Я на тебя грозу пришло”, “Любить жену – держать грозу”; 3) “Ты, матушка, грози, а ты, девушка, гуляй!”, “Ты, гроза, грозишь, а мы друг за друга держись!”; 4) “Гроза – Божья милость” (Милость – жакшылык, ырайым)»<sup>1</sup>.*

В учебнике много проблемных вопросов, создающих проблемные учебные ситуации, в ходе которых школьники овладевают содержанием предмета, развивают в себе качества, необходимые для нравственного отношения к жизни и к себе, и, конечно, развивают речь, владение русским языком.

*«Кем были главные герои баллады “Емшан”? Подумайте, почему героями стали здесь именно они, а не русские князья?»<sup>2</sup>.*

*«Почему она (Катерина) мечтает о том, чтобы стать птицей?»<sup>3</sup>.*

*«Почему Варвара думает, что Катерина расскажет своему мужу о встречах с Борисом?..*

*Как понять слова Тихона: “Вы её погубили! Вы! Вы!”?..<sup>4</sup>*

Пройденный ранее материал в учебнике повторяется постоянно посредством напоминания, возвращения к нему через литературные ассоциации, через включение изученного в новые контексты и через систему словарной работы. Так, после изучения повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат» школьникам предлагается, например, следующий вопрос:

*«Эпизод разорения чеченского аула – один из самых страшных в повести Толстого (“Хаджи Мурат”). Почему же решился так подробно рассказать о нём именно русский – писатель?»<sup>5</sup>.*

Или вопрос, ответить на которые авторы предлагают после изучения сказки В.М. Гаршина:

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А., Соронкулов Г.У. Русская литература (2-я половина XIX века). Б., 2006. С. 92.

<sup>2</sup> Там же. С. 48

<sup>3</sup> Там же. С. 74

<sup>4</sup> Там же. С. 92.

<sup>5</sup> Там же. С. 371.

*«В решающий момент жизни героя он вспоминает сказку о пленном соколе. Какие мысли и чувства пробуждает здесь этот символ? Вспомним заодно и то, что говорилось об образе-символе птицы в связи с размышлениями о характере и судьбе героини драмы “Гроза” Катерине (см. с. 109). Не припомнятся ли вам сходные символы из кыргызской поэзии – например, из песен Токтогула?*

*Есть ещё одно знакомое вам произведение, в котором встречаются образы, похожие на образы сказки “Attalea princeps”; вы читали его в VIII классе. Пальма в сказке Гаришина говорит: “Я хочу видеть небо...” А герой какого произведения, о котором мы вспоминаем, восклицал: “О, если б в небо хоть раз подняться!..” Припомните это произведение и какой спор о “любви к полётам в небо” ведут его персонажи. Как вы думаете, чем объясняется некоторое сходство между тем произведением и сказкой Гаришина?»<sup>1</sup>.*

Как видим, в новом учебнике в полной мере реализуется концепция, в основу которой положен принцип комплексной этнокультурной ориентированности. Весь учебный материал организуется на взаимосвязях и взаимосцеплениях, тематических, проблемных, зачастую ассоциативных.

А вот итоговые вопросы, выводящие на обсуждение очень важной проблемы евразийства.

*«Вспомните, что такое равноправное евразийство? В каких произведениях русских писателей XIX века особенно ярко выразилось движение художественной мысли авторов к этой идее. Если пожелаете – нарисуйте: как, по вашему мнению, должен был бы выглядеть символ евразийства?»<sup>2</sup>.*

Система вопросов учебника вполне соответствует современному взгляду на то, каким должно быть методическое обеспечение учебной книги. Вопросы, предлагаемые авторами, вполне могут быть использованы и в школах с русским языком обучения.

Посещение уроков начинающих учителей и студентов-практикантов позволяет увидеть некоторые закономерности, **ошибки в формулировке вопросов**. Есть характерная ошибка,

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А., Соронкулов Г.У. Русская литература (2-я половина XIX века). Б., 2006. С. 391.

<sup>2</sup> Там же. С. 439.

которая не позволяет построить диалог на уроке. Это происходит в том случае, когда вопрос начинается со слов:

*Скажите мне, пожалуйста...*

*Кто мне может сказать...*

*У меня к вам вопрос...*

Такая формулировка сразу же возводит барьер в общении преподавателя и школьника: я – учитель, вы – ученики; я – задаю вопрос, вы – обязаны мне отвечать. Ответ интересен мне – и только.

Порой формулировка вопроса размыта, неконкретна, поэтому ученики не понимают, чего хочет от них учитель. Вот примеры таких вопросов:

*Кто такой был Горький и как он жил?*

*Что хотел показать нам Толстой?*

*Что вы слышите в стихотворении...?*

*Ночь, какое это время суток?*

*Земля была какая?*

*Что чувствует здесь Пришвин?*

Вопрос зачастую бывает непонятен из-за обилия речевых ошибок в его формулировке.

*Что чувствует здесь Пришвин?*

*Для чего автор нам вставляет эпизод?*

*Сможете ли вы ещё чего-нибудь добавить к бабушке?*

*С каких строк мы чувствуем, что она стала доброй?*

Непродуктивны вопросы, рассчитанные на однозначный ответ. Они не дают возможности развивать речь школьников.

*Вам не кажется, что автор говорит с иронией?*

*Она его любила?*

*Вам её жалко?*

*А смогли бы вы предать своего друга?*

Нежелательна и целая серия вопросов, на которые учитель требует отвечать сразу, одновременно.

*О чём стихотворение? Каково его настроение? Как вы восприняли стихотворение?*

И наконец, **на каком этапе урока** литературы целесообразно использовать работу с вопросами, приём беседы? На любом, хотя вопросы будут иметь разный характер и реализовывать разные цели.

Определим, на наш взгляд, наиболее характерные и наиболее эффективные на каждом конкретном этапе урока вопросы. Конечно, это таблица далеко не исчерпывает всех возможностей использования вопросов, но практический опыт каждого учителя может дополнить этот перечень.

Этап урока	Вопросы	Комментарий к вопросам
Знакомство с биографией автора	<p><i>Что нового вы узнали о...?</i>  <i>Что показалось вам интересным в...?</i>  <i>Какие качества писателя-человека кажутся вам наиболее важными?</i>  <i>Посмотрите на портрет писателя. Как художник передаёт характер...? О каких качествах... вы можете сказать, глядя на портрет?</i></p>	
Перед чтением художественного текста	<p><i>О чём может быть произведение с названием...?</i></p>	Это вопрос, выводящий на прогноз по названию произведения
После чтения художественного текста. Вопросы, позволяющие выяснить первоначальные впечатления	<p><i>Понравился ли вам рассказ (повесть, стихотворение и т. д.)?</i>  <i>Какое впечатление произвёл рассказ?</i>  <i>Что показалось самым интересным (трогательным, страшным, смешным) в произведении?</i>  <i>С каким настроением вы закончили чтение рассказа?</i></p>	
Анализ произведения	<p>Вопросы на <b>осмысление произведения</b>:  <i>Почему...? Зачем...?</i>  <b>На развитие воображения:</b>  <i>Как вы представляете себе героя...</i>  <i>Как вы представляете себе обстановку...</i>  <i>Какую иллюстрацию вы бы хотели нарисовать?</i></p>	



	<p>На <b>эмоциональную оценку</b>  <i>Каково ваше отношение к...          Как вы оцениваете поступок...          Кто из героев вызвал ваше сочувствие и почему?          Как автор относится к герою...</i></p> <p>На осознание <b>особенностей художественной формы</b>:  <i>Зачем введена следующая деталь...          Какую роль играет метафора, сравнение, параллелизм?          В чём особенность композиции произведения?          В чём особенность пейзажа, какую роль он играет в произведении?</i></p> <p><b>К характеристике героя</b>:  <i>Как выглядит (портрет)...?          Как ведёт себя...?          Какие поступки совершает...?          Как его характеризует речь?          Что о нём говорят другие герои?          Как он проявляет себя во взаимоотношениях с другими героями?</i></p>	
<p>Этап обобщения материала</p>	<p><i>Какие известные вам произведения напоминает вам рассказ (повесть, роман, стихотворение)?          Какого литературного героя напоминает...?          Какие мысли выразило произведение (какова его идея)?          Какие вопросы возникли у вас после чтения произведения? (О чём произведение заставило вас задуматься?)          Какие нравственные уроки вы извлекли? (Чему научило вас произведение?)</i></p>	

Выбор вопросов в значительной степени определяется уровнем литературного развития школьников. Для того чтобы контакт, возникший между читателем и писателем, между учителем

и учениками, развился в диалог, необходимо выбрать посильные, естественные методы и приёмы обучения. И успех в конечном счёте всегда определяется учителем, его усилиями и желанием сделать работу на уроке полезной и интересной.

### **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы**

- Какая из предложенных классификаций вопросов кажется вам наиболее целесообразной? Почему?
- Придумайте вопросы к выбранному вами художественному тексту с учётом
  - этапов изучения произведения;
  - ориентированности на интерпретационный анализ;
  - ориентированности на развитие определённого способа мышления школьника.
- Оцените с точки зрения целесообразности вопросы, которые предлагаются для работы по картине И. И. Левитана «Март» (См. Приложение 4).

### **Литература**

1. *Войскунский А.* Я говорю, мы говорим...: Очерки о человеческом общении. – М., 1982.
2. *Ильин Е.Н.* Искусство общения. – М., 1982.
3. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 2. – М., 1994.
4. *Низовская И.А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтения и письмо». – Бишкек, 2003.
5. *Стил Д., Мередис К., Темпл Ч.* Дальнейшие методы, способствующие развитию критического мышления. – Бишкек, 1998.
6. *Айзерман Л.С.* Уроки литературы как диалог // Лит. в школе. – 1990. – № 4\*.
7. *Илеева Л.Ф.* Вопросы в системе изучения литературы как учебного предмета // РЯШЛК. – 2009. – №3. – С. 20–28.

## ТЕМА 10

### ИЗУЧЕНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ

*(Занятие может быть организовано в форме групповой работы. Вопросы и задания получают студенты, объединённые в группы)*

#### План

1. Специфика эпоса как рода литературы.
2. Пути изучения эпического произведения.
3. Изучение эпических произведений – приёмы работы.

#### Вопросы для беседы на практическом занятии

- В чём специфика эпоса как рода литературы?
- Какие эпические жанры изучаются в школе?
- Какие трудности возникают при изучении в школе эпических произведений?

#### Задание 1

Рассмотрите конспект урока, охарактеризуйте его цель, структуру, методы и приёмы преподавания, их эффективность.

Предлагается для анализа урок Е.Н. Обернихиной «Смех – дело серьёзное» по произведениям М.М. Зощенко «Встреча» и А.П. Чехова «Хамелеон»<sup>1</sup>.

**Цель урока:** помочь учащимся увидеть сходные черты в произведениях М.М. Зощенко и А.П. Чехова, понять задачу сатирических произведений.

**Оборудование урока:** портреты писателей, рисунки учащихся к рассказам, костюмы к инсценировке.

#### Ход урока

##### ***1. Вступительное слово учителя:***

– Сегодня мы с вами продолжаем знакомство с личностью Зощенко и его произведениями. Расскажите, что вы узнали об

<sup>1</sup> Практикум по методике преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. М., 1999. С. 76–78.

этом удивительном человеке. Вы должны были подготовить выборочный пересказ из статьи Л.О. Утесова «Большой человек».

**Ученик.** Я прочитал «Притчу о грустном клоуне».

**Учитель.** А теперь давайте вместе найдём в статье и перечитаем ответ на вопрос, почему Зощенко в своих рассказах смеялся над людьми?

**Ученик** (читает). «Он никак не желал примириться с тем, что люди не умеют жить красиво и слишком часто делают глупости. И он смеялся над ними, чтобы убедить их жить иначе, умнее, достойнее».

**Учитель.** А ведь мы с вами на наших уроках уже встречались с автором, который, в своих рассказах, смеясь над людьми, тоже мечтал, чтоб они стали лучше, добрее, благороднее. Кто же этот автор?

**Ученик.** Это Антон Павлович Чехов.

**Учитель.** Тема нашего урока «Смех – дело серьёзное». Вы помните, что эти слова принадлежат Чехову. На первый взгляд, это довольно странная фраза. Ведь смешное и серьёзное – это слова-антонимы и, значит, имеют какое значение?

**Ученики.** Противоположное.

**Учитель.** А Чехов соединяет их в одно. Вот давайте и выясним сегодня – почему? Почему Чехов считал смех делом серьёзным? А помогут нам выяснить это произведения Чехова и Зощенко.

Сегодня я приглашаю вас в театр. Сейчас мы увидим постановку по рассказу Чехова. Итак! А.П. Чехов «Хамелеон».

## *II. Инсценировка.*

### *III. Обсуждение рассказа.*

**Учитель.** Я надеюсь, вам понравилось. Давайте поблагодарим наших артистов и поговорим о рассказе. Ответьте на вопросы:

- Как вы поняли, почему рассказ назван «Хамелеон»?
- Слушая эту пьесу, вы много смеялись. А над чем?
- А как вы думаете, если бы среди нас сегодня сидел Очумелов, он бы смеялся?
- А как бы он себя чувствовал?

– А могла бы эта пьеса как-нибудь повлиять на него? Давайте подведём итог.

– Над чем смеётся Чехов?

**Учитель.** А сейчас мы обратимся к рассказу Зощенко «Встреча». Послушайте его и постарайтесь сравнить эти два рассказа.

*I. Выразительное чтение рассказа учителем.*

**II. Учитель.** Поговорим немного об этом рассказе.

– От чьего лица ведётся повествование?

– С какой фразы начинается рассказ?

– Подтверждают ли события, описанные в нём, это утверждение героя?

– Как вы думаете, что значит «любить людей»?

– А действительно ли герой их любит?

– Найдите в тексте несоответствия между утверждениями героя и его поступками.

– Как вы думаете, что в характере героя не просто смешно, а неприятно для окружающих?

– А зачем, по вашему мнению, Зощенко рассказал нам об этом человеке.

**III. Учитель.** Итак, мы обсудили рассказ. А теперь попробуйте сравнить его с рассказом Чехова.

– Что в них общего?

– Над чем смеются Чехов и Зощенко?

– А почему писатели смеются над людьми? Может быть, они их ненавидят?

**IV. Учитель.** Вот теперь мы, наверное, сможем объяснить, почему А.П. Чехов назвал смех серьёзным делом. Перечитаем эпиграф к главе о Зощенко.

**Ученик** (*читает*) «Двадцать лет взрослые думали, что я писал для их забавы, а я для забавы никогда не писал».

**Учитель.** Как эти слова перекликаются с темой нашего урока?

И вот мы уже с вами подошли к решению серьёзного вопроса о целях сатиры. Зачем же нужны сатирические произведения?

**Итоговое сообщение учителя.** Чехов и Зощенко, как и многие другие сатирики, своим смехом помогают людям увидеть свои ошибки, помогают, смеясь, расстаться со своим прошлым, точнее, с тем недостойным, что было в этом прошлом.

Чехов и Зощенко смеются над людьми именно от огромной любви к людям. Они всю жизнь мечтали, чтоб люди стали добрее, умнее, жили бы иначе, достойнее. И вот, чтобы помочь людям увидеть недостатки, помочь им не совершать поступки, позорящие высокое звание человека, Чехов и Зощенко всю свою жизнь смеялись!

## *Задание 2*

Рассмотрите конспект урока, охарактеризуйте цель урока, структуру, методы и приёмы преподавания, их эффективность.

Предлагается для анализа урок по теме «А.П. Чехов. «Хамелеон» (2 часа) (VI класс)<sup>1</sup>.

В начале первого урока учитель коротко познакомил ребят с Чеховым, прочёл рассказ, провёл беседу по его содержанию. На дом учащиеся получили задание перечитать рассказ и подумать, можно ли инсценировать его.

На втором уроке ученики читали рассказ «Хамелеон». Далее работа шла следующим образом. Учитель спросил, всё ли понятно в произведении, предложил вспомнить основные эпизоды рассказа. На доске и в тетрадях появилась запись: «Хамелеон» (инсценировка по рассказу А.П. Чехова)».

Начали с анализа экспозиции рассказа и, обсудив иллюстрации В. Ермолова и Кукрыниксов, сообщая устно нарисовали декорации (дома в городе небольшие, с лавками и кабаками в первых этажах. Между двумя дальними домами – ворота с крупной надписью «Базарь», а на приземистом длинном доме, что на переднем плане, – вывеска «Дровяной складь купца Пичугина»). В первые минуты на площади пусто. Затем появляются полицейский надзиратель, городской, а позднее Хрюкин и толпа. Все они постепенно группируются у склада. С этой «мизансценой» учащиеся согласны единодушно. Обстановка, в которой происходит действие, воссоздана.

Далее учитель побуждает учащихся представить действующих лиц и обратить особое внимание на речь персонажей. Он спрашивает: достаточно ли ярко характеризует героев речь? А нельзя ли при чтении при чтении опустить слова автора? Уча-

<sup>1</sup> Практикум по методике преподавания литературы / Под ред. Е.А. Маймина. М., 1984. С. 118–120.

щиеся ещё раз просматривают текст и утверждают, что текст рассказа может быть прочитан «в лицах», даже без «роли» автора: всё будет понятно. Можно ли на этом основании сделать вывод, интересуется учитель, что авторский текст в рассказе лишний? Если да, то зачем он оставлен Чеховым, всегда стремившимся к предельной краткости? Выясняется, что некоторые поступки и слова героев нуждаются в пояснении. Как же быть? Именно здесь ученики знакомятся с понятием «ремарка» и её основными функциями. Всех увлекает задача превращения авторского повествования в краткие и чёткие ремарки, призванные облегчить работу и исполнителей, и тех, кому предстоит читать текст инсценировки. Итак, класс убедился: инсценировка возможна.

Далее коллективно составляется перечень действующих лиц и попутно каждому герою даётся глубокая характеристика, подробно обсуждается его внешний вид, особенности поведения и речи. Перечень начали с главного персонажа, записав: «Очумелов – полицейский надзиратель». После обобщения учителя читаются (вначале про себя, а затем вслух) все реплики Очумелова; класс помогает читающим своими советами и замечаниями. Подобным же путём характеризуются городской, Хрюкин, Прохор; отмечается и небольшая роль «человека из толпы». Но вот заходит речь о собачке, и учащиеся становятся в тупик. Однако выход найден: ребята инсценировку будут готовить для кукольного театра.

Теперь, когда учащиеся познакомились с действующими лицами и решили, что изображать этих героев будут куклы, учитель советует в чтении не только воспроизвести характер персонажа, но и передать своё отношение к нему. Ученики читают неплохо. И заключительное чтение всего рассказа свидетельствует, что учащиеся довольно ярко представляют героев, дают им верную и чётко выраженную оценку. Таким образом, работая над текстом для инсценировки, учащиеся не только всесторонне проанализировали рассказ, но и подготовили одновременное чтение его.

### *Задание 3*

Разработайте методику проведения урока по теме «А.П. Чехов. «Хамелеон», акцентируя внимание школьников на художе-

ственных деталях произведения. Охарактеризуйте цель урока, структуру, методы и приёмы преподавания.

### Вопросы и задания

- Почему инсценирование методисты называют «скрытым» анализом?
- Какие приёмы анализа эпического произведения, представленные на сегодняшнем занятии, на ваш взгляд, наиболее эффективны и интересны?
- Насколько удачно авторами разработок уроков учтены специфика данного произведения и возрастные особенности шестиклассников?
- Познакомьтесь с описанием урока по повести Ч. Айтматова «Джамиля» (*11 класс школы с русским языком обучения*) (См. приложение 5). Как вы понимаете выражение «актуализированное прочтение художественного произведения»? Как создаётся актуализация? Какие методические приёмы преподавания были использованы на описанном уроке? Оцените методику преподавания на этом уроке.

### Литература

*Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе. – М., Л., 1996.

*Богданова О.Ю.* Особенности изучения эпических произведений // Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А.Д. Жижиной. – М., 1987.

Методика преподавания литературы: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М., 1994.

Практикум по методике преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.

Практикум по методике преподавания литературы / Под ред. Е.А. Маймина. – М., 1984.

*Илеева Л.Ф.* На путях учебного формирования начальной читательской интерпретации школьников: Над страницами «Джамиля» Чингиза Айтматова // РЯЛШК. – 2004. – № 3. – С. 14–20.



## ТЕМА 11

### ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

#### План

1. Своеобразие лирики как литературного рода. Трудности изучения лирических произведений в школе.
2. Пути и приёмы анализа и интерпретации лирического произведения.
3. Роль выразительного чтения в процессе изучения стихотворного произведения.

#### Вопросы и задания

- Почему изучение лирики вызывает трудности у школьников?
- Прочитайте представленные ниже материалы из альтернативного учебника для VII класса школы с киргизским языком обучения. Оцените вопросы и задания, которые предлагаются для учащихся.
- Способствуют ли материалы учебника усилению личностно-значимого отношения ученика-читателя к художественному произведению, содействует ли развитию его воображения, эстетической восприимчивости?
- Оцените рекомендации «Как прочитать стихотворение выразительно»?

#### Стихи русских поэтов о природе

Природа – единое чудо и целый мир чудес.

*И. С. Тургенев*

Приглядывайтесь к облакам.  
Прислушивайтесь к птицам,  
Прикладывайтесь к родникам, –  
Ничто не повторится.

За мигом миг, за шагом шаг  
Впадайте в изумленье.  
Всё будет так – и всё не так  
Через одно мгновенье.

*В.С. Шефнер*

## Поэтический мир природы

«Самая наша обыкновенная жизнь наполнена великих чудес» (М. Пришвин). Писатель щедрой рукой волшебника рассыпает чудеса перед читателем-другом, для которого он творит, которому хочет подарить сказку, радость открытия мира.

Чудо преображения возникает тогда, когда поэт любовным взглядом смотрит на картины природы. Природа, привычная красота которой перестаёт удивлять человека, под пером поэта преобразается в чудесные, зримые образы. Благодаря поэтической картине, созданной в стихотворении, человек видит мир по-новому, учится замечать красоту в самой обыденной жизни.

Представьте начало зимнего дня, обилие снега. Перед вашим окном растёт берёза. Лучи солнца падают на ветки дерева...

А вот как, по-разному, увидели эту картину талантливые поэты XIX и XX веков Афанасий Афанасьевич Фет (1820–1892) и Сергей Александрович Есенин (1895–1925).

*А. А. Фет*

\*\*\*

Печальная берёза  
У моего окна,  
И прихоть<sup>1</sup> мороза  
Разубрана<sup>2</sup> она.

Как гроздь<sup>3</sup> винограда,  
Ветвей концы висят, –  
И радостен для взгляда  
Весь траурный наряд<sup>4</sup>.

Люблю игру денницы<sup>5</sup>  
Я замечать на ней,  
И жаль мне, если птицы  
Стряхнут красу<sup>6</sup> с ветвей.

---

<sup>1</sup> Прихоть – капризное желание, причуда

<sup>2</sup> Разубрана – здесь: наряжена

<sup>3</sup> Гроздь – кисти

<sup>4</sup> Траурный наряд – одежда, одеваемая в знак скорби по умершему

<sup>5</sup> Денница – утренняя заря

<sup>6</sup> Краса – красота

## Вопросы и задания для школьников

1. Понравилось ли вам стихотворение А. Фета? Чем оно вам понравилось?

2. Каким настроением проникнуто это стихотворение? Какие слова создают это настроение?

3. Почему автор считает наряд берёзы «траурным»?

4. Каким словом в последней строчке можно заменить слово «краса»?

5. Как вы представляете себе игру денницы (зари) на ветвях дерева? Представьте, что это вы видите через стекло окна берёзу, на ветках которой играет заря. Опишите представленную вами картину, используя цветовые определения.

6. Почему автор сравнивает ветви берёзы в снегу с гроздьями винограда? С чем бы вы сравнили заснеженные ветви берёзы?

### Как прочитать стихотворение выразительно

1. Представьте себе картины, изображённые поэтом. Постарайтесь проникнуть в смысл произведения.

2. Определите опорные (главные) слова, которые нужно выделить интонацией, логические ударения и паузы.

3. Определите настроение, интонацию стихотворения.

4. Подумайте, каким должен быть темп (скорость) вашего чтения.

5. Постарайтесь прочитать стихотворение так, словно это вы его сочинили, словно оно идёт из вашей души.

6. Выучите стихотворение наизусть.

*С. А. Есенин*

### Берёза

Белая берёза  
Под моим окном  
Принакрылась<sup>1</sup> снегом,  
Точно серебром.

---

<sup>1</sup> Принакрылась снегом – снег покрыл ветки дерева.

На пушистых ветках  
Снежною каймой<sup>1</sup>  
Распустились<sup>2</sup> кисти  
Белой бахромой<sup>3</sup>

И стоит берёза  
В сонной тишине,<sup>4</sup>  
И горят<sup>5</sup> снежинки  
В золотом огне.

А заря, лениво<sup>6</sup>  
Обходя кругом,  
Обсыпает ветки  
Новым серебром<sup>7</sup>.

### Задания повышенной трудности

1. Сравните стихотворения «Печальная берёза...» А. Фета и «Берёза» С. Есенина. Что вы видите в них общего?

2. В чём вы видите различие?

3. Каким настроением проникнуты стихотворения? Есть ли разница в настроении? Какое стихотворение, на ваш взгляд, более радостное?

4. Выражает ли прямо автор стихотворения «Берёза» своё отношение к изображённой им картине?

5. Найдите в стихотворении А. Фета строчки, которые более всего, по вашему мнению, соответствуют следующим строкам С. Есенина:

И горят снежинки  
В золотом огне.

---

<sup>1</sup> Кайма – узорная полоса по краю ткани.

<sup>2</sup> Распустились (распуститься) – ачылуу.

<sup>3</sup> Бахрома – тесьма с кистями, свисающими нитями, чачык.

<sup>4</sup> Сонная тишина – тишина ранним утром, когда всё спит.

<sup>5</sup> Горят – здесь: сверкают.

<sup>6</sup> Лениво – здесь: медленно, не спеша.

<sup>7</sup> Новым серебром – здесь: новым снегом.

## Дополнительные (развивающие) задания для школьников

1. Нарисуйте на листе бумаги картины, которые возникли в вашем воображении при чтении стихотворений А. Фета и С. Есенина. Прокомментируйте свои рисунки.

2. Сопоставьте русский текст стихотворения С. Есенина с его переводом на киргизский язык. Понравился ли вам перевод? Если да (или нет), объясните – почему?

### Кайың

Тереземдин тушунда  
Кайың турат сабылып.  
Аппак кумуш түспөлдөө  
Аппак карды жамынып.

Жумшак, назик тыбыттуу  
Бутактары теңселет.  
Аппак кооз чачысы  
Жерге карай сеңселет.

Жымжырттыкка магдырап  
Жалгыз кайың тим турат.  
Үстүндөгү ак кардан  
Нур чагылат жалтырап.

Аи кайыңды айланып  
Таң нур чачып жайнаган,  
Күмүш табыт себелейт  
Бутактарга кайрадан.

**Консультация.** В помощь учителю. В стихотворении А. Фета «Печальная береза...» выражены как бы два взгляда и два состояния: березы и человека (лирического героя, поэта). Береза «печальная», ее наряд «траурный», зима для дерева – период сна, умирания. Берёза будет весела, когда на ветвях появятся зелёные

листочки, когда сок заструится по ее стволу. А для поэта она необыкновенно красива и в зимнем наряде, когда ветви в снегу подобны гроздьям винограда, тяжелы, закованы в льдинки, отражают лучи солнца, снежинки словно «горят», сверкают. Особенно красиво дерево утром, когда теплый свет зари мягко освещает деревце, словно зажигает его. Образ возникает из противопоставления – печали деревца и радости лирического героя, любующегося красотой.

В стихотворении С. Есенина «Береза» много сходного с фетовской «Печальной березой...». Те же предметы изображения: береза под окном, снег на ветвях, заря (только у Фета заря определена утренняя, а у Есенина, может быть, и вечерняя), так же снежинки «горят в золотом огне». Но в стихотворении Есенина нет контраста печали и радости, раздвоения взгляда, состояния лирического героя и того, что изображается. Береза сама «прикрылась снегом, точно серебром». В стихотворении Есенина выражено общее и для березы, и для человека состояние – очарование красотой.

«На первый взгляд кажется, что внешняя канва произведений совпадает полностью. Ведь в центре стихотворений, объединенных общностью «героини», времени и места свершающегося лирического сюжета, – типично русский пейзаж, одухотворенный скрытым присутствием человека... всем остальным: лирическим настроением, поэтической лексикой, размером и строфикой стиха – произведения отличаются друг о друга. Две березы – фетовская и есенинская – и похожи, и не похожи одновременно. Отчасти и потому, что одна увидена из окна дворянской усадьбы, другая – из окошка крестьянской избы»<sup>1</sup>, – так пишет о сходстве и различии двух поэтических произведений исследователь О.И. Воронина. Она также обращает внимание на то, что в фетовской миниатюре береза изображена сквозь призму утонченно-эстетизированного восприятия высокообразованного человека, дворянина. Есенинская береза нарисована с детской наивностью, с крестьянской наблюдательностью, как в фольклоре, все красивое обряжается

---

<sup>1</sup> *Воронова О.И.* Есенин и Фет: уроки поэтического мастерства // Лит. в школе. 1995. № 6. С. 38.

поэтом в «золото» и «серебро». Лирический герой фетовского произведения более сложен, смысловая палитра стихотворения более разнообразна. Цвет символичен, он означает то чистоту и просветление души, то смертную печаль. Радость и страдание сближаются в стихотворении Фета.

В отличие от фетовской «печальной березы», умирающей красавицы, «белая береза» Есенина предстает в праздничном убранстве девушки-невесты, украшенной «белой бахромой» снежного кружева, «серебром» фаты и «золотыми огнями» снежинок. В стихотворении Есенина выражено открытое, радостное, праздничное приятие мира.

Различны лексические средства языка поэтических произведений: «денница» – «заря». Слог Фета утонченный, архаизированный. Слог Есенина более естественный, простой.

«Различаются между собой и завершающие эмоциональные акценты стихотворений. Фетовское произведение заканчивается сожалением о недолговечности прекрасного в природе («И жаль мне, если птицы // Стряхнут красу с ветвей...»), есенинское же – прямо противоположным мотивом: красота, даже если это всего лишь красота снега, не умирает:

А заря, лениво  
Обходя кругом,  
Обсыпает ветки  
Новым серебром.

«Новое серебро» здесь не случайный образ, но своего рода метафора непрекращающегося природного цикла, возрождающего красоту беспрестанно»<sup>1</sup>.

Поэты видят красоту в обыденной жизни, восхищаются ею и передают читателю так, что в воображении возникает образ, личностная картина, окрашенная поэтическим настроением. Это и есть чудо воздействия лирики на человека. Лирика – особое отношение к миру, его явлениям, взгляд на вещи и людей, окрашенный в личные, сердечные тона.

---

<sup>1</sup> Воронова О.И. Есенин и Фет: уроки поэтического мастерства //Лит. в школе. 1995. № 6. С. 39.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Прочитайте представленные ниже материалы. Определите приёмы преподавания, предложенные автором, и оцените их эффективность.
- В чём вы видите особенность вопросов, на которых строится анализ текста?
- Чем изучение лирики в школе с нерусским языком обучения (в данном случае киргизским) отличается от изучения лирики в школе с русским языком обучения?
- Достаточен ли, по вашему мнению, комментарий к тексту лирического произведения?

### **М. Ю. Лермонтов. «Парус»**

*(4 класс школы с киргизским языком обучения)*

Материалы для проведения уроков по изучению стихотворения М. Лермонтова «Парус» учитель при соответствующей корректировке может использовать на уроках литературы как в школе с русским языком обучения, так и в школе с киргизским языком обучения. Материалы сориентированы на то, чтобы создать условия для возможно более глубокого освоения текста художественного произведения. Опираясь на особенности читательского восприятия, учитель подводит учеников к наиболее адекватному, личностному, эмоциональному прочтению произведения.

Одним из чудес для учеников становится лирика. Писатель щедрой рукой волшебника рассыпает чудеса перед читателем-другом, для которого он пишет, которому хочет подарить радость открытия мира. Но обогащение происходит только в том случае, если читатель вступит в диалог с автором художественного произведения.

Понимание глубины истолкования произведения приходит тогда, когда ученики эмоционально переживут каждую ситуацию стихотворения, когда разбуженное воображение позволит им



увидеть одинокий парус «в тумане моря голубом», гнев стихии и полный умиротворения покой моря. Пробуждение работы воображения, читательское сотворчество позволяет углубить логическое осмысление текста. Это опора на законы художественного творчества, развитие воображения. В лирическом произведении мгновение человеческой жизни надделено бесконечной широтой содержания. Образность, ассоциативные связи, эмоциональность, динамизм воображения – эти свойства читателей приближают их восприятие к художественному. Но самый подробный анализ не может исчерпать содержание произведения. И никакие выводы, никакие определения не будут окончательными. «... Ключ к интерпретации лирики – не столько в том, чтобы рассекать на части неразложимое, сколько в воспитании на большом объёме гуманитарных знаний читателя, способного видеть смысл стихотворения»<sup>1</sup>. Задача воспитания читателя, как мы видим из приведённого утверждения, становится главной.

Приведём *пример одного из вариантов работы учителя и учеников над текстом стихотворения «Парус» М.Ю. Лермонтова.*

Для оживления личных впечатлений школьникам в начале урока предлагается написать 5–6 предложений, в которых они выражают свои чувства и впечатления. Тема миниатюры (по выбору ученика): «На озере», «Первая встреча с Иссык-Кулем», «Каким я впервые увидел озеро Иссык-Куль». Можно предложить ученикам устно описать свою встречу с морем, озером и вспомнить чувства, которые рождались при этом.

Оживление личных впечатлений – приём ввода в текст, благодаря которому личный опыт мобилизуется для чтения и анализа произведения. Беседа, предваряющая чтение, собирающая жизненные впечатления учеников, «вызывает... определённое настроение, подходящее к содержанию произведения» (Н.М. Соколов). Важно, что, погружаясь в собственные переживания, воспоминания, читатель-школьник сумеет позже, при непосредственном восприятии текста, найти ассоциативную связь между своими эмоциями, мыслями, представлениями, с одной стороны,

<sup>1</sup> Методика преподавания литературы. В 2 ч. Ч. 1. М., 1994. С. 187.

– и образами и чувствами поэта – с другой. Такой приём включает в чтение эмоциональный опыт ученика, создает определённую эмоциональную «преднастройку».

Чтобы текст был воспринят чутко и целостно, *характер вопросов* к нему должен иметь определённую направленность. Учитель задаёт вопросы, побуждающие выразить эмоции читателя, предлагает вопросы и задания, обозначающие работу воображения, вопросы на осознание художественной формы и проблемные – на осмысление содержания произведения<sup>1</sup>. Вопросы и задания предполагают разнообразную деятельность учеников: творческое вживание в нарисованные автором картины (мысленно представить описанное в стихотворении, назвать наиболее запомнившиеся краски, звуки, ощущения), апеллировать к размышлению («Как стихотворение “Парус” соотносится с человеческой жизнью»), вызвать потребность в оценке («Понравилось ли вам стихотворение “Парус”?»). Вопросы для организации наблюдений за стилем писателя («Какое чувство вызывает у автора изображённая картина и как он помогает нам увидеть и понять это чувство?»).

Следующий вид работы – выразительное чтение стихотворения учителем. Чтение предваряет разбор произведения и является своеобразным ключом к пониманию его содержания.

## Парус<sup>2</sup>

1. Белеет парус<sup>3</sup> одинокий<sup>4</sup>
2. В тумане моря голубом!..
3. Что ищет<sup>5</sup> он в стране далёкой?
4. Что кинул<sup>6</sup> он в краю родном?..

---

<sup>1</sup> *Марицман В.Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Лит. в школе. 2003. № 4. С. 22–23.

<sup>2</sup> *Воронова О.И.* Есенин и Фет: уроки поэтического мастерства // Лит. в школе. 1995. № 6.

<sup>3</sup> Парус – кеменин ортосунда орнотулган жыгачка байлануучу брезент (шамалга айдатуу үчүн тагылат).

<sup>4</sup> Одинокий – жалгыз.

<sup>5</sup> Ищет (искать) – издөө.

<sup>6</sup> Кинул (кидать) – мында: таштады, калтырды, ыргытты.

5. Играют волны – ветер свищет<sup>1</sup>,
6. И мачта гнётся и скрипит<sup>2</sup>...
7. Увы<sup>3</sup>! он счастья не ищет
8. И не от счастья бежит!
  
9. Под ним струя светлей лазури<sup>4</sup>,
10. Над ним луч солнца золотой...
11. А он, мятежный, просит бури,
12. Как будто в бурях есть покой!

В ходе беседы с учениками выясняем первоначальное впечатление от прослушивания текста:

– *Понравилось ли вам стихотворение «Парус»?*

– *Какие картины родились в вашем воображении при чтении стихотворения?* – этот вопрос будит воображение, здесь использован приём устного словесного рисования, весьма эффективно развивающий воображение и речь школьника.

Просим выполнить задание, которое позволит выявить тональность, настроение произведения и его частей и введёт игровой момент в ход урока: *Нарисуйте кораблик и закрасьте три карточки, выбрав свой цвет, соответствующий настроению, представлению, возникающему при чтении каждого четверостишья.*

Далее текст перечитывается, проводится словарная работа, текст комментируется. Этот этап – один из наиболее важных, так как словарная работа гарантирует понимание текста. Для школьника-киргиза можно предложить художественный перевод стихотворения, выполненный С. Жусуевым. Это также способствует лучшему пониманию стихотворения.

---

<sup>1</sup> Ветер свищет – шамал ырылдайт.

<sup>2</sup> Мачта гнётся и скрипит – парус байлануучу кеменин ортосундагы жыгачийи-лип. Жана кычырап турду.

<sup>3</sup> Увы – мында: жок.

<sup>4</sup> Струя светлей лазури – мында: жаркыраган тунук суу.

## Жел кеме

Агарат жалгыз жел кеме  
Деңизде күнүрт көгөргөн.  
Таштады мында ал эмне?  
Эмне издеп алыс жөнөлгөн?

Суу толкуп, шамал ышкырат,  
Майышат мамы кычырап.  
Баратпайт бакыты тапканы,  
Бактыдан өзү качпады.

Асты – көк деңиз толкундуу,  
Үстү – күң нуру алтындуу...  
Бороонду тилейт ал шойкон  
Бороондо тынчтык бар сыңдуу.<sup>1</sup>

Следующий этап – интерпретирование стихотворения, точнее, углубление первоначальных читательских представлений, его цель – создать условия для возникновения глубоко личностного восприятия. В ходе беседы ученикам задаются следующие вопросы.

– *Что вы представляете, читая первую строку стихотворения?*

– Вы встретили в тексте слово «одинокий». К предмету или к живому существу обычно относится это слово, какое настроение создаёт?

– Какие цвета использует поэт, рисуя в начале стихотворения парус в тумане моря?

– Кому заданы вопросы лирического героя?

– «Страна далёкая» – «край родной». Какое из них окрашено более тёплым чувством? Что для вас «край родной»? Какие чувства и представления рождают эти слова?

– Почему автор использует так много глаголов во втором четверостишье? Спокойную или динамичную картину они создают? Какие звуки вы услышали, читая эту строфу.

<sup>1</sup> Орус ырлары / Котор. С. Жусуев. Бишкек, 2002. С. 50.

– Какие образы у вас возникают, когда вы читаете фразы: «струя светлей лазури», «луч солнца золотой»?

– Обычно последние строчки стихотворения имеют особенное значение. Слово «покой» обычно противопоставляется слову «буря», а у поэта герой ищет покоя в буре. Как вы поняли эти строки?

– Какие чувства выразил в стихотворении автор?

– Как вы понимаете слово «мятежный»? Подберите к нему синонимы.

– Как стихотворение соотносится с человеческой жизнью? С человеком?

– Зачем автор так часто использует в стихотворении так много восклицательных и вопросительных предложений?

– Какое впечатление остаётся у вас от стихотворения?

Углублению понимания и обострению восприятия словесного образа содействует обращение к произведениям смежных искусств: живописи, музыки. Ученикам можно предложить задания, которые расширят контекст восприятия произведения, вызовут художественные ассоциации.

– *Посмотрите на картину «Парус» М. Лермонтова (прослушайте романс «Белеет парус одинокий» А.Е. Варламова). Соответствует ли она (он) вашему впечатлению от произведения?*

Это задание повышенной трудности можно предложить ученикам гимназий, лицеев, тем школьникам, которые интересуются литературой.

– *Прочитайте перевод стихотворения, выполненный С. Жусуевым, соответствует ли он произведению М. Лермонтова, рождает ли такое же впечатление, как оно? Чем, по вашему мнению, объясняется несоответствие исходного текста и перевода?*

После работы с текстом делается обобщение. (Предлагаемые ниже материалы могут помочь в этом). После беседы стихотворение выразительно прочитывается учениками, чтение реализует понимание и толкование произведения, глубину интерпретации.

В качестве домашнего задания предлагается выучить стихотворение наизусть, нарисовать иллюстрацию, которая выразит впечатления от стихотворения.

**Консультация.** *В помощь учителю.* Организуя беседу с учениками, учитель может ввести в неё следующий материал: стихотворение «Парус» 2 сентября 1832 года восемнадцатилетний Михаил Лермонтов послал своей приятельнице М.А. Лопухиной.

Автор, казалось бы, использует в стихотворении простые, обычные слова. Но чудо поэзии в том, что слова стали поэтическими, они подчинены определённому ритму, поэтически организованы. Красота поэтического слова словно дополняет красоту возникающей перед внутренним взором читателя картины. В стихотворении выражены чувство грусти, тревоги, восхищения. Словом «одинокий» автор определяет предмет, парус, который становится живым в восприятии читателя, а к концу стихотворения обретает символический смысл.

Анализируя текст, учитель обращает внимание учеников на то, что автор стихотворения воздействует на разные органы чувств читателя: зрение (цветовая гамма), слух (звуки). В первых двух строчках каждой строфы создаётся зримая, видимая картина; последующие строки переводят внимание читателя в иной план: на судьбу человека.

Важно проследить со школьниками и динамику событий. Картина спокойного моря сменяется иной, напряжённой, наполненной движением, звуками: «Картины <...> возникают в читательском сознании, рождённые ассоциациями, источник которых – в образных формулах текста. Так появляется возможность увидеть мерцающую белизну паруса в голубой дымке моря, игру волн на бескрайнем морском просторе, его светлую лазурь, озарённую сияющим солнцем»<sup>1</sup>. Так рождается символический образ, выражающий широкое обобщение.

Идейный смысл стихотворения трудно выразить однозначно. Чаще всего его определяют, как порыв человека к идеалу, свободе, поиски смысла жизни, иногда как гражданский протест, что не совсем верно.

---

<sup>1</sup> Маркович В.М. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус» // Анализ одного стихотворения. Л., 1985. С. 123.

«Парус у Лермонтова символизирует сильную и независимую личность, её одиночество и трудность её пути, её неустанные поиски цели и смысла жизни. Однако сказав, что Парус воплощает свободу и мятежность человеческого духа вообще, его вечную неудовлетворённость, его конфликт со всеми стихиями и законами бытия, мы не ошибёмся тоже»<sup>1</sup>. Образ одинокого паруса становится и символом судьбы самого поэта. Это «мечта о полном обновлении мира», это «романтический порыв к идеалу»<sup>2</sup>.

Литературовед Б.И. Бурсов отмечает романтическую устремлённость героя этого небольшого произведения: «Находясь в полном разладе с собой, герой «Паруса» бросается в объятия природы, хотя и не имеет понятия, даст ли она ему утешение или, напротив, углубит его несчастье»<sup>3</sup>. Стихотворение может стать своеобразной иллюстрацией к теме «Романтизм как литературное направление в русской литературе первой трети XIX века». В произведении выражены такие *свойства романтизма* как особого вида мировоззрения и одновременно как художественного направления:

- доминанта субъективного над объективным;
- стремление не воссоздавать, а пересоздавать действительность;
- тяга к выдвиганию на первый план исключительного.

В небольшом лирическом произведении М. Лермонтова проявились и основные *черты романтизма*:

- утверждение внутренней бесконечности человеческой индивидуальности;
- интерес ко всему сильному, яркому, возвышенному;
- смешение обыденного и необычного;
- мучительное переживание разлада с действительностью;
- отказ от обыденного;
- стремление личности к абсолютной свободе, к недостижимому идеалу в сочетании с пониманием несовершенства мира.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 127.

<sup>2</sup> Там же. С. 127, 128.

<sup>3</sup> Семёнов А.Н. Русская литература в вопросах и заданиях. XII–XIX вв.: 9–10 кл.: Пособие для учителя. М., 2000. С. 93.

При работе с текстом стихотворения можно обратить внимание учеников на совершенство поэтической формы произведения. «Парус» обладает совершенно особым обаянием, неотразимым и таинственным»<sup>1</sup>. Ощутимость присутствия красоты рождается через стройные поэтические формулы, это стихотворение – «торжество гармонии» (В.М. Маркович). Стихотворение написано четырёхстопным ямбом, самым распространённым в русской лирике размером, состоит из трёх четверостиший (катренов) с перекрёстной рифмовкой, включающей чередование женских и мужских рифм. Как правило, в предпоследнем слоге ударение пропущено (появляется пиррихий). Ритмическая организация стихотворения довольно обычна для русской лирики этого времени. Но «Парус» обладает особой притягательностью для читателей, каким не обладают стихотворения, построенные по готовым схемам. Это обаяние гармонии и совершенства.

Данные материалы предназначены для учителя, преподающего русскую литературу в школе (8 класс школы с киргизским языком изучения, 6 и 9 класс школы с русским языком обучения), они достаточно условны. Учитель знает возможности своих учеников и имеет право выбора. Материалы носят рекомендательный характер. Автор даёт лишь некоторые ориентиры, общее направление работы учителя, создающего условия для глубокого анализа поэтического произведения, такие элементы художественной структуры текста, работа с которыми способна оказать наибольшее воздействие на читателя-школьника, активизируя его интеллектуальную и эмоциональную реакции. Естественно, что восприятие стихотворения Лермонтова киргизскими школьниками будет иметь свои особенности: «Литературное произведение и в инонациональной среде сохраняет, конечно, свои объективные свойства, заложенные в нём идейно-художественное содержание... но нюансы осмысления этого содержания будут разными... на восприятии, которое в общих чертах одинаково, будут оказывать влияние условия общественной и культурной жизни, своеобразия национального характера воспринимающего,

---

<sup>1</sup> Маркович В.М. Указ. изд. С. 123.



обычаи и предрассудки народа, литературные традиции и пр.»<sup>1</sup>. Но, несмотря на разницу в восприятии и интерпретации произведения, ученики через изучение этого небольшого поэтического текста имеют возможность приобщиться к основам нравственно-эстетических ценностей русской литературы.

### **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Какие приёмы анализа и интерпретации лирического произведения вы считаете наиболее эффективными?
- Как, на ваш взгляд, влияет возраст учеников на выбор учителем приёмов изучения лирики?
- Разработайте методику проведения урока изучения лирического произведения.

### **Литература**

*Буяльский Б.А.* Искусство выразительного чтения. – М., 1986.

*Медер Р.Д.* Анализ поэтического текста на уроках литературы. – М., 1979.

*Маранцман В.Г.* Труд читателя. – М., 1986.

*Медведев В.П.* Изучение лирики в школе. – М., 1985\*.

*Рез З.Я.* Изучение лирики в школе. IV–VII классы. Л., 1968.

*Язовицкий Е.В.* Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. – Л., 1963.

*Илеева Л.Ф.* Материалы к изучению в школе стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус» // РЯШЛК. – 2008. – № 1. – С. 34–38.

*Илеева Л.Ф.* Раздел «Стихи русских поэтов о природе» в учебнике по литературному чтению для 7 класса киргизской школы // РЯШЛК. – 2008. – № 4. – С. 28–40.

---

<sup>1</sup> *Осьмаков Н.В.* Историко-функциональное исследование произведений художественной литературы // Русская литература в историко-функциональном освещении. – М., 1979. С. 38–39.

## ТЕМА 12 ДРАМАТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

### План

1. Своеобразие драмы как литературного рода. Трудности изучения драматического произведения на уроках литературы в школе.

2. Основные пути и приёмы анализа драматического произведения в школе.

3. Инсценирование как один из приёмов изучения драмы.

### Вопросы и задания

- Чем объясняются трудности изучения драматических произведений школьниками?
- Роман М.А. Булгакова «Белая гвардия» и пьеса «Дни Турбиных». Определите принципиальное отличие уроков по изучению данных произведений.
- Прочитайте представленные ниже материалы из альтернативного учебника для VII класса школы с киргизским языком обучения. Оцените вопросы и задания, которые предлагаются для учащихся, изучающих басню И. Крылова «Волк и Ягнёнок».
- Насколько в данном случае уместно использование приёма инсценирования?

*И.А. Крылов*

**Волк и Ягнёнок**

*(Басня)*

У сильного всегда бессильный виноват:  
Тому в Истории мы тьму примеров<sup>1</sup> слышим,  
Но мы Истории не пишем;  
А вот о том как в Баснях говорят.

---

<sup>1</sup>Здесь: очень много примеров.

Ягнёнок в жаркий день зашёл к ручью напиться;  
И надобно ж<sup>1</sup> беде случиться,  
Что около тех мест голодный рыскал<sup>2</sup> Волк.  
Ягнёнка видит он, на добычу стремится<sup>3</sup>;  
Но, делу дать хотя законный вид и толк<sup>4</sup>,  
Кричит: «Как смеешь ты, наглец<sup>5</sup>, нечистым рылом<sup>6</sup>  
Здесь чистое мутить<sup>7</sup> питьё

Моё

С песком и с илом?  
За дерзость<sup>8</sup> такову  
Я голову с тебя сорву».  
«Когда светлейший<sup>9</sup> Волк позволит<sup>10</sup>,

Осмелюсь я донести, что ниже по ручью  
От Светлости его шагов я на сто пью;  
И гневаться<sup>11</sup> напрасно он изволит:  
Питья мутить ему никак я не могу».

«Поэтому я лгу<sup>12</sup>!  
Негодный<sup>13</sup>! слыхана ль такая дерзость в свете!  
Да помнится, что ты ещё в запрошлом лете<sup>14</sup>  
Мне здесь же как-то нагрубил<sup>15</sup>:  
Я этого, приятель, не забыл!»

---

<sup>1</sup> Надобно ж – надо же.

<sup>2</sup> Рыскал – здесь: бегал в поисках еды.

<sup>3</sup> Хочет съесть добычу – Ягнёнка.

<sup>4</sup> Делу дать хотя законный вид и толк – закондуу акталууну издеди деген мааниде.

<sup>5</sup> Наглец – бетпак, уягсыз.

<sup>6</sup> Рылом (рыло) – тумшук.

<sup>7</sup> Мутить – здесь: грязнить воду.

<sup>8</sup> Дерзость – оройлук.

<sup>9</sup> Светлейший – урматуу таксыр.

<sup>10</sup> Позволит – разрешит.

<sup>11</sup> Гневаться – очень сердиться.

<sup>12</sup> Лгу – обманываю.

<sup>13</sup> Негодный – шүмшүк.

<sup>14</sup> В запрошлом лете – два года тому назад.

<sup>15</sup> Нагрубил (грубить) – грубо разговаривал.

«Помилуй, мне ещё и отроду<sup>1</sup> нет году»,  
Ягнёнок говорит. «Так это был твой брат».  
«Нет братьев у меня». – «Так это кум или сват<sup>2</sup>  
И, словом, кто-нибудь из вашего же роду.

Вы сами, ваши псы<sup>3</sup> и ваши пастухи,  
Вы все мне зла хотите  
И если можете, то мне всегда вредите,  
Но я с тобой за их разведаюсь<sup>4</sup> грехи».  
«Ах, я чем виноват?» – «Молчи! устал я слушать,  
Досуг мне разбирать вины<sup>5</sup> твои, щенок!  
Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать».  
Сказал – и в тёмный лес Ягнёнка поволок<sup>6</sup>.

### Вопросы и задания для школьников

1. Вспомните, что такое басня, докажите, что «Волк и Ягнёнок» действительно относится к жанру басни.
2. Как вы думаете, почему Волк не сразу съел Ягнёнка, а стал с ним разговаривать?
3. Почему Ягнёнок не попытался сразу убежать?
4. Как меняется настроение (состояние) Волка на протяжении разговора?
5. Проследите, как меняется состояние Ягнёнка?
6. Какие особенности языка героев басни вы могли бы назвать?
7. Так в чём же «вина» Ягнёнка, по мнению Волка?
8. Каким был Волк? А каким Ягнёнок?
9. Какая мысль доказывается в басне?
10. Как басню можно соотнести с человеческой жизнью?
11. Придумайте какую-нибудь историю, которая могла бы завершиться словами из данной басни.

<sup>1</sup> Отроду – туулгандан эле.

<sup>2</sup> Кум, сват – родственники.

<sup>3</sup> Псы – собаки.

<sup>4</sup> Разведаюсь – мында: өч алам.

<sup>5</sup> Там же. С. 127, 128.

<sup>6</sup> Поволок – потащил.

12. Попробуйте инсценировать, разыграть басню, в этом вам помогут советы, данные ниже.

### **Инсценирование басни И. Крылова «Волк и Ягнёнок» (советы А. И. Розановой из книги «В школьном театре»)**

Чтец стоит на сцене справа. Ягнёнок, присев на корточки, «пьёт» из ручья, зачерпывая воду ладошкой. Волк появляется не сразу. Сначала слышится его завывание. Он выходит, сворачивая то вправо, то влево («рыскал волк»), натывается на чтеца, замечает Ягнёнка. Ягнёнок оборачивается, вскакивает.

Задача Волка – съесть Ягнёнка, но сначала Волк прикидывается оскорблённым, как бы отстаивает свои законные права. Лишь в конце он признаётся: «Досуг мне разбирать вины твои, щенок!» И, взвыв «...хочется мне ку-у-шать!» – бросается сверху на Ягнёнка.

А Ягнёнок, вначале хоть и испугался, но держится с достоинством. Он чувствует себя правым, спокойно и вежливо объясняет Волку ошибку. Лишь постепенно он начинает понимать, что лучше убежать, пока не поздно. Но уже не может этого сделать. Волк теперь смотрит на него страшными, злыми глазами.

Волк подвывает на гласных звуках, особенно на «у», «ы». Главное в костюме Волка – огромные лапы, а у Ягнёнка – детский нагрудничек и шапочка с помпоном.

**Консультация.** *В помощь учителю.* Творчество И. А. Крылова ученики изучают не первый год, они уже знают, что басня – это жанр литературы, небольшой рассказ нравоучительного характера с прямо выраженным моральным выводом, с традиционным кругом персонажей – животных, а отношения между героями часто представлены иронически. Басня – один из древнейших литературных жанров, известных уже в античной Греции (басни Эзопа).

На данном этапе обучения задача освоения этого литературного жанра усложняется. Ребята не только должны уметь найти жанровые признаки басни, но и увидеть речевое своеобразие партий героев, представить сначала в воображении, а потом через инсценирование происходящее событие. Они учатся видеть

смену интонаций героев, понимают через речь и поступки героев их характеры. В конечном счете ученики готовятся к сочинению собственных творческих работ, басен.

Очень важно для учителя выразительно прочитать басню, прокомментировать, акцентируя внимание на незнакомых словах и выражениях.

Волк употребляет слова: «наглец», «как смеешь?», «я голову с тебя сорву!», «негодный!», «щенок», – слова, характеризующие произносящего их как существо грубое, злое. Тон речи резкий, вопросы и восклицания следуют одни за другими. Но поначалу интонация речи не столь озлобленная, как в конце, ведь Волк хочет «делу дать хотя законный вид и толк». Самая резкая фраза – последняя: «Молчи! устал я слушать, / Досуг мне разбирать вины твои, щенок! / Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать».

Ягнёнок разговаривает вежливо, рассудительно: «Когда светлейший Волк позволит, / Осмелюсь я донести...», «Помилуй!», «Ах, я чем виноват?» В начале встречи с Волком он ещё пытается объяснить свою правоту, но постепенно страх Ягнёнка нарастает, реплики становятся короче.

Мораль басни в том, что не всегда добро побеждает зло, что сильный бывает прав только потому, что он сильный. А еще нравственный урок басни в том, что как ни прикрывай несправедливые дела законом, объяснением, зло остается злом.

Инсценирование басни – это тоже ее анализ. В ходе работы над постановкой характеры героев басни учениками понимаются лучше и соотносятся с собственным жизненным опытом. В инсценировании участвуют три ученика, но можно устроить конкурс на лучшую постановку.

## Литература

Анализ драматического произведения / Под ред. В.М. Марковича. – Л., 1988\*.

Докусов А.М., Маранцман В.Г. «Ревизор» Гоголя в школьном изучении. – М., 1967.

Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. – М., 1982.

*Корст Н.О.* Анализ драматического произведения // Преподавание литературы в старших классах. – М., 1964.

*Нестурх Я.Г.* Чтение пьесы по ролям как приём анализа // Искусство анализа художественного произведения. – М., 1971.

*Роговер Е.С.* Приём мизансценирования драмы в наглядном обучении // Лит. в средней школе. – Вып. 5. – Л., 1971.

*Хализев В.Е.* Драма как род литературы. – М., 1986.

*Илева Л.Ф., Низовская И.А.* И.А Крылов на страницах учебника по литературному чтению (VII класс киргизской школы) // РЯШЛК. – 2009. – № 1. – С. 26–31.

## ТЕМА 13

### ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

#### План

1. Место теории литературы в структуре предмета «Литература» в школе.
2. Программа изучения теории литературы в школе. Основные принципы процесса формирования теоретических знаний: этапность, последовательность, преемственность, непрерывность.
3. Приёмы изучения теории литературы в школе.

#### Вопросы и задания

- Какое значение имеет изучение теории литературы на уроках литературы?
- Как формируются теоретические понятия?
- Прочитайте представленные ниже материалы из альтернативного учебника для VII класса школы с киргизским языком обучения. Оцените вопросы и задания, которые предлагаются для учащихся.
- Какие литературоведческие понятия вводятся в данном случае? Насколько, на ваш взгляд, обоснован, интересен, посилен предлагаемый школьникам материал?

#### *Литературный словарь. Пейзаж*

В стихотворениях «Печальная берёза...» А. Фета и «Берёза» С. Есенина, которые вы прочитали, представлены картины природы, в чём-то похожие, чем-то разные, но они окрашены одним чувством: любовью к родной земле.

*Картина природы, изображённая художником, писателем, называется пейзажем<sup>1</sup>. Пейзаж не случайно вводится в художественное произведение. Прежде всего, он передаёт настроение, состояние души автора или героя. Пейзаж может быть живописной зарисовкой или фоном для изображённых событий. Его роль разнообразна и важна, поэтому описания природы в художественном тексте нужно внимательно читать.*

<sup>1</sup> Пейзаж – жаратылыш жөнүндү сүрөт.



Пейзажи учат нас смотреть на окружающий мир глазами поэта, художника и открывать для себя чудесный мир, исполненный красоты, которую мы часто не замечаем.

А теперь внимательно прочитайте еще два стихотворения замечательных русских поэтов С. Есенина и А. Фета. Подумайте, в чём секрет очарования этих двух стихотворений?

*С. Есенин*

### **С добрым утром!**

Задремали звёзды золотые,  
Задрожало зеркало затона<sup>1</sup>,  
Брежит<sup>2</sup> свет на заводи речные  
И румянит сетку небосклона<sup>3</sup>.

Улыбнулись сонные берёзки,  
Растрепали шёлковые косы.  
Шелестят зелёные серёжки,  
И горят серебряные росы<sup>4</sup>.

У плетня<sup>5</sup> заросшая крапива  
Обрядилась ярким перламутром<sup>6</sup>  
И, качаясь, шепчет шаловливо:  
«С добрым утром!»

*А. А. Фет*

\*\*\*

Я пришёл к тебе с приветом,  
Рассказать, что солнце встало,  
Что оно горячим светом  
По листам затрепетало<sup>7</sup>;

---

<sup>1</sup> Затон (заводь) – речной залив.

<sup>2</sup> Брежит – слабо светит, рассветает.

<sup>3</sup> Румянит сетку небосклона – небо стало розовым от утренних солнечных лучей.

<sup>4</sup> Горят серебряные росы – капельки росы блестят в солнечных лучах.

<sup>5</sup> Плетень – забор, изгородь из прутьев.

<sup>6</sup> Обрядилась ярким перламутром – словно жемчугом покрылась. Перламутровый – серебристо-розовый.

<sup>7</sup> Затрепетало (трепетать) – задрожало, заволновалось.

Рассказать, что лес проснулся,  
Весь проснулся, веткой каждой,  
Каждой птицей встрепенулся  
И весенней полон жаждой<sup>1</sup>;

Рассказать, что с той же страстью<sup>2</sup>,  
Как вчера – пришёл я снова,  
Что душа всё так же счастьем  
И тебе служить готова;

Рассказать, что отовсюду  
На меня весельем веет.  
Что не знаю сам, что буду  
Петь, – но только песня зреет<sup>3</sup>.

### Вопросы и задания для школьников

1. Понравились ли вам эти стихотворения?
2. Нарисуйте словами картины, которые возникли в вашем воображении при чтении стихотворений С. Есенина «С добрым утром!» и А. Фета «Я пришёл к тебе с приветом...».
3. Какие чувства выражены в этих стихотворениях?
4. Какие цвета использует С. Есенин для описания картин природы?
5. Для чего А. Фет повторяет в каждом четверостишии слово *рассказать*?
6. Какие предметы, явления природы наделены в этих стихотворениях человеческими качествами?

#### *Литературный словарь. Олицетворение*

С. Есенин и А. Фет увидели красоту в обыденной жизни и передали свое восхищение ею через образ, окрашенный радостным поэтическим настроением. Для создания образа были использованы разные художественные приёмы. Один из самых основных в данном случае – **олицетворение**, *одушевление предметного мира*.

---

<sup>1</sup> Жажда – здесь: потребность, желание.

<sup>2</sup> Со страстью – с сильным чувством.

<sup>3</sup> Зреет (зреть) – здесь: рождается.

В стихотворении С. Есенина «С добрым утром!» неживые предметы ведут себя как живые, наделяются свойствами человека, олицетворяются: «задремали звёзды золотые», «улыбнулись сонные берёзки», крапива, «качаясь, шепчет шаловливо: “С добрым утром!”».

***Олицетворение** – отождествление предметов и явлений природы с жизнью и деятельностью людей.*

Олицетворения появились ещё в древности, в эпоху создания мифов, когда многие качества человека легко приписывались неодушевлённым существам. Эти представления отражены в устном народно-поэтическом творчестве: легендах, сказаниях, сказках, в эпосе. В них животные и растения, природные явления, а иногда и предметы ведут себя так, как будто это живые, наделённые человеческими качествами существа. Олицетворения в литературных произведениях строятся из словесных метафор (метафора – перенесение свойств и признаков одного предмета на другой по сходству).

### **Задания повышенной трудности**

1. Сопоставьте стихотворения А. Фета и С. Есенина с лирическим произведением поэта второй половины XX века Овсея Дриза и прозаическим фрагментом, автором которого является писатель В. Астафьев (эти произведения помещены ниже).

2. Так что же надо сделать, чтобы утро стало волшебным? Можете ли вы стать волшебниками, следуя совету поэта О. Дриза?

3. Какая строчка из стихотворения С. Есенина повторилась в стихотворении О. Дриза? Почему для авторов она так важна?

4. Какое из прочитанных стихотворений напомнил вам отрывок из произведения В. Астафьева? Почему для автора утро оказалось особенным?

5. Напишите небольшую творческую работу (сочинение) на одну из тем: «Незабываемое утро», «Я вспоминаю утро...», «Краски и звуки весеннего (или летнего) утра».

## *Овсей Дриз*

### **Как сделать утро волшебным**

Чтобы сделать волшебным  
Весенний рассвет,  
Надо долго-долго идти  
И охапку сияющих  
Жёлтых лучей  
Самому на дороге найти.

И добавить к сияющим  
Жёлтым лучам  
Охапку<sup>1</sup> зелёных веток,  
Краешек неба,  
Пенье ручья  
И щебет птиц  
Всевозможных расцветок.

И добавить немного  
Тёплого ветра,  
Запах ландыша,  
Шёпот травы  
И потом ладошкой  
Плеснуть на это  
Совсем немножко  
Речной синевы.

И всё это вместе  
Перемешать,  
Закрыть глаза  
И почти  
Не дышать!

Клянусь, это будет  
Волшебным рассветом,  
Если никто не забудет  
При этом  
Крикнуть людям:  
– Доброе утро!

---

<sup>1</sup> Охапка – ноша, которую можно унести, обхватив руками.

Я оглянулся и от серебристого крапа<sup>1</sup>, переходящего в сплошное сияние, зажмурил глаза. Сердце моё трепыхнулось и обмерло от радости: на каждом листке, на каждой хвоинке, травке, в венцах соцветий, необгорелых дровах, концами высунувшихся из костра, на одежде, даже на сапогах спящих ребят мерцали, светились, играли капли, и каждая роняла крошечную блёстку света, но, слившись вместе, эти блёстки заливали сиянием торжествующей жизни всё вокруг. И я подумал: «Как хорошо, что меня не убили на войне и я дожил до этого утра...»

### **Фёдор Иванович Тютчев**

(1803–1873)

После долгой-долгой зимы, когда в полях ещё «белеет снег», а в небе уже запевают первые жаворонки, невольно вспоминаются милые сердцу строки:

Весна идёт, весна идёт –  
И тихих, тёплых майских дней  
Румяный, светлый хоровод  
Толпится весело за ней!

Эти стихи более полутора веков назад написал поэт Фёдор Иванович Тютчев, мы читаем их сейчас, и нам кажется, что только такими простыми, точными и задушевными словами можно говорить о весне, о первых грозах, о прозрачных днях «осени первоначальной» – о русской природе.

Тютчев родился и вырос в деревне, в селе Овстуг Орловской губернии. Он рано научился любить природу и «дышать с природой одной жизнью», как говорил он позднее.

В пятнадцать лет Тютчев уже был студентом Московского университета. На восемнадцатом году, прекрасно закончив университет, он уехал на службу в русское посольство за границу.

Двадцать два года прожил Фёдор Иванович вдали от родины. Но не переставал думать о ней: «Я более всего любил в мире отечество и поэзию», – писал Тютчев в одном из писем.

---

<sup>1</sup> Крап – мелкие, другого цвета, пятна, брызги на чём-либо.

Однажды один из друзей поэта передал А.С. Пушкину тетрадь со стихами Тютчева, позже они были напечатаны в журнале «Современник». В 1854 году появилась книга стихов Тютчева, который, несмотря на успех, никогда не считал себя хорошим поэтом.

Тютчев оставил нам небольшое литературное наследство – немногим более трёхсот стихотворений, но это прекрасная лирика. Поэт – тончайший мастер стихотворного пейзажа, он рисовал его одухотворённым, наполненным чувствами. Его мысли о мире, о человеке, о природе глубоки, выражены ярко и образно.

### *Ф.И. Тютчев*

\*\*\*

Зима недаром злится,  
Прошла её пора –  
Весна в окно стучится  
И гонит со двора.

И все засуетилось<sup>1</sup>,  
Всё нудит Зиму вон<sup>2</sup>  
И жаворонки<sup>3</sup> в небе  
Уж подняли трезвон<sup>4</sup>.

Зима ещё хлопочет<sup>5</sup>  
И на Весну ворчит<sup>6</sup>.  
Та ей в глаза хохочет<sup>7</sup>  
И пуще лишь<sup>8</sup> шумит...

---

<sup>1</sup> Засуетилось (суетиться) – карбаластай баштады.

<sup>2</sup> Нудит зиму вон – вынуждает, заставляет зиму уйти.

<sup>3</sup> Жаворонки (жаворонок) – торгой.

<sup>4</sup> Трезвон – сайроо.

<sup>5</sup> Хлопочет (хлопотать) – түйшүктөнөт.

<sup>6</sup> Ворчит (ворчать) – ачууланат, күңкүлдөйт.

<sup>7</sup> Хохотать – каткыруу, каткырып күлүү.

<sup>8</sup> Пуще – сильнее лишь – гана, жалгыз гана, эле.

Взбесилась<sup>1</sup> ведьма<sup>2</sup> злая  
И, снегу захватя,  
Пустила, убегая,  
В прекрасное дитя<sup>3</sup>...

Весне и горя мало:  
Умылася в снегу  
И лишь румяней стала  
Наперекор<sup>4</sup> врагу.

### Вопросы и задания

1. Вы познакомились с таким понятием, как *олицетворение*. Какие олицетворения помогают Ф. Тютчеву передать характеры Зимы и Весны?

2. Какие определения (эпитеты) выбирает Тютчев для характеристики героинь стихотворения? Зима – ... Весна – ...

3. Охарактеризуйте героинь стихотворения с помощью глаголов, используя следующую таблицу.

Зима (что делает?)	Весна (что делает?)

4. Как вы думаете, почему в стихотворении так много глаголов? Какую картину они создают?

5. Прав ли литературовед В. Приходько, написав в книге «Постижение лирики»: «Я знал стихи про то, как зима играет с весной в снежки:

Взбесилась ведьма злая  
И, снегу захватя,  
Пустила, убегая,  
В прекрасное дитя...

<sup>1</sup> Взбесилась (взбеситься) – здесь: очень рассердилась.

<sup>2</sup> Ведьма – жезкемпир, мастен.

<sup>3</sup> Дитя – бала.

<sup>4</sup> Наперекор – карабастан, каршы.

Я упивался стремительностью происходящих... событий: взбесилась; захватила снегу; пустила, убегая... И всё это одно лишь мгновение: только полёт снежка...». Можно ли расценить поведение зимы как игру?

6. Подберите антонимы к словам *злая, прекрасная, враг, горе, мало*. Подберите к глаголу *хохотать* существительное с тем же корнем.

7. Нарисуйте весну и зиму, как вы их представляете по стихотворению Ф. И. Тютчева.

8. Выучите стихотворение наизусть.

### Пословицы

Как, февраль, ни злись, как ты, март, ни хмурься, а весною пахнет!

В феврале зима с весной встретятся впервой.

### Ф.И. Тютчев

#### Весенняя гроза

Люблю грозу в начале мая,  
Когда весенний, первый гром,  
Как бы резвяся<sup>1</sup> и играя,  
Грохочет<sup>2</sup> в небе голубом.

Гремят раскаты<sup>3</sup> молодые,  
Вот дождик брызнул, пыль летит,  
Повисли перлы<sup>4</sup> дождевые,  
И солнце нити золотит<sup>5</sup>.

С горы бежит поток проворный<sup>6</sup>,  
В лесу не молкнет птичий гам<sup>7</sup>,

---

<sup>1</sup> Резвяся (резвиться) – веселясь.

<sup>2</sup> Грохочет – гремит.

<sup>3</sup> Раскаты – жаңырык.

<sup>4</sup> Перлы – жемчужины, здесь: капли дождя.

<sup>5</sup> Солнце нити золотит – жаандын тамчыларын жаркыратып.

<sup>6</sup> Поток проворный – бат агым.

<sup>7</sup> Птичий гам – канатуулардын ызы-чуусу.



И гам лесной, и шум нагорный<sup>1</sup> –  
Всё вторит<sup>2</sup> весело громам.

*Литературный словарь. Звукоподражание*

В уже упомянутой нами книге «Постижение лирики» литературовед В. Приходько пишет о том ощущении, которое возникло у него, когда он в детстве читал первую строфу стихотворения «Весенняя гроза»: «Перекатывал во рту, как камешки, звуки: гро-ер-гром-ре-ра-гро-бом».

Как вы думаете, зачем поэт в стихотворении так часто повторяет одни и те же звуки?

Оказывается, при помощи повторения, сочетания согласных звуков в стихотворении можно создать определённое впечатление, изображение.

Приём **звукоподражания** – повторения одинаковых или сходно звучащих согласных – обладает яркими изобразительными возможностями. В стихотворении «Весенняя гроза» использование этого приёма создаёт ощущение звучания грома или звука стучащих друг о друга камней.

А какие звуки повторяются, чтобы создать эффект шелеста, шёпота: «Шелестят зелёные серёжки...», «И, качаясь, шепчет шаловливо...» (С.А. Есенин. «С добрым утром!»)?

**Вопросы и задания для школьников**

1. Какие картины возникли в вашем воображении при чтении стихотворения Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза»?
2. Какое настроение передаёт поэт читателю?
3. Какие олицетворения помогают Ф. И. Тютчеву нарисовать картину весенней грозы?
4. Подтвердите мысль о том, что стихотворение наполнено звуками, движением.
5. Выучите наизусть стихотворение Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза».

---

<sup>1</sup> Шум нагорный – тоо суусунун үнү, күүлдөшү.

<sup>2</sup> Вторит – кошулуп үн салышат.

## **Вопросы для итоговой беседы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Составьте памятку для учителя: «Как работать над изучением теоретического понятия в общеобразовательной школе?»
- Дайте аннотацию к учебнику литературы одного из классов о характере теоретических сведений и определении возможных путей изучения представленной в нём теории литературы.
- Прочитайте материалы из альтернативного учебника по литературному чтению для VII класса школы с киргизским языком обучения «И.А. Крылов» (См. Приложение б). Оцените вопросы и задания, которые предлагаются учащимся при изучении понятий теории литературы.

### **Литература**

*Балыбердин А.Г.* Формирование теоретико-литературных понятий в школе (IV–VII классы). – Киров, 1974.

*Беленький Г.И., Снежневская М.А.* Изучение теории литературы в средней школе (IV–X классы). – М., 1983\*.

*Волков И.Ф.* Теория литературы. – М., 1995.

*Звягинцева Г.К.* Изучение основ науки о литературе. – Л., 1988.

Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.

Методика преподавания литературы: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М., 1994.

Справочник школьника: Литература / В.В. Агеносов, Т.Г. Кучина, А.В. Леденёв и др.; Под ред. В.В. Агеносова. – М., 1999.

*Хализев В.Е.* Основы теории литературы. – М., 2005.

*Илеева Л.Ф.* Раздел «Стихи русских поэтов о природе» в учебнике по литературному чтению для 7 класса киргизской школы // РЯШЛК. – 2008. – № 4. – С. 28–40.

*Илеева Л.Ф.* И.А. Крылов на страницах учебника по литературному чтению (VII класс киргизской школы) // РЯШЛК. – 2009. – № 1. – С. 26–31.

## ТЕМА 14 ВНЕКЛАССНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

### План

1. Внеклассная и внешкольная работа по литературе
2. Виды и формы внеклассной работы учащихся.
3. Организация и приёмы активизации самостоятельного чтения.

### Вопросы и задания

- Какова роль внеклассных занятий по литературе?
- Какие виды и формы внеклассных занятий вам известны?
- Познакомьтесь с представленными ниже материалами. Какие качества личности развивает данное мероприятие?
- Оцените представленную разработку внеклассного мероприятия с точки зрения его эффективности.

### *Сценарий заседания Клуба любителей русской словесности, посвящённого 200-летию со дня рождения Н.В. Гоголя<sup>1</sup>*

- I. Вступительное слово
- II. Представление команд, жюри.
- III. Конкурсы
  1. Слово о Гоголе.
  2. Домашнее задание – инсценирование фрагмента произведений Гоголя.
  3. Литературная разминка: блицвикторина на знание крылатых фраз Н.В. Гоголя.
  4. Конкурс капитанов.
  5. Тестовое задание на тему: «Н.В. Гоголь – мастер портрета и пейзажа».
  6. СТЭМ. Сценические миниатюры на мотивы произведений Н.В. Гоголя.

---

<sup>1</sup> Иванова Л.В., Илеева Л.Ф. Состязание знатоков творчества Н.В. Гоголя // РЯШЛК. 2010. №1. С. 68–77.

IV. Подведение итогов.

V. В паузах – викторина для зрителей.

## **I. Вступительное слово**

1 апреля 1809 года родился Николай Васильевич Гоголь, 200-летнему юбилею которого посвящено это мероприятие.

Н.В. Гоголь – украинский классик русской литературы. Он владел необыкновенным, сильным, высоким талантом и стал самым экстраординарным писателем, которого когда-либо знал мир. Среди писателей своего времени он предстал как уникальный феномен, который, очень быстро избавившись от влияния других, увлёк своих почитателей в мир смешного и ужасного, реального и фантастического, сиюминутного и вечного, общечеловеческого.

Когда-то А.С. Пушкин написал: «Уважение к именам, освящённым славой<...> первый признак ума просвещённого».

Сегодня мы не только воздаём бесконечное уважение Н.В. Гоголю, но и пытаемся проявить прямые признаки «просвещённого ума» в Межвузовском заседании Клуба любителей творчества Гоголя, в котором принимают участие команды студентов и школьников.

## **III. Конкурсы**

*(Очередность определяется жребием)*

### **1. Слово о Гоголе<sup>1</sup>**

1. Есть произведения, которые оставляют неизгладимый след в сердце человека. Нашей памяти свойственно вытеснять негативные воспоминания; из детства, юношества мы выносим во взрослую жизнь самое яркое, самое значимое. К таким незабываемым явлениям принадлежат и произведения Н.В. Гоголя: «О, эта вкрадчивая, непринуждённая простота Гоголя, всякому глазу и сердцу вроде бы доступная, живая жизнь, как бы и не рукой

---

<sup>1</sup> Представлены образцы выступлений. Авторы – Гузель Давлетова, Екатерина Марченко.

и сердцем кудесника изваянная, но мимоходом зачерпнутая из бездонного кладезя мудрости и мимоходом же, непринуждённо отданная читателю» (В. Астафьев).

Наша память бережёт полные жизни и очарования «Вечера на хуторе близ Диканьки» – «поэзию юную, свежую, благоуханную, роскошную, как поцелуй любви» (В.Г. Белинский.) А книга книг «Мёртвые души»? Это не просто учебник и энциклопедия русского национального характера, это явление высочайшего художественного достижения. А «Тарас Бульба»? А «Петербургские повести»? А пьесы Гоголя? Нет читателя, который не испытал бы на себе влияния гоголевской мысли, не поражался бы его непостижимой фантазией, не наслаждался бы музыкой его слова.

Что же нас привлекает в личности Гоголя? Глубочайшее прозрение, любовь к людям: «Боже, дай полюбить ещё больше людей. Дай собрать в памяти всё лучшее в них, припомнить ближе всех ближних и, вдохновившись силой новой, быть в силах изобразить» – это похоже на слова молитвы.

А в его творчестве? Колоритные, красочные пейзажи, яркие персонажи и, конечно же, искромётный юмор. Хотя смех Гоголя... он особенный.

Николай Васильевич писал: «Я не знал, что моё имя в ходу только затем, чтобы попрекнуть друг друга и посмеяться друг над другом. Я думал, что многие сквозь самый смех услышат мою добрую натуру». Сложная, гениальная, творческая натура Гоголя, его непростая судьба, «высокое благородство сердца» – это новые грани нашего понимания Н.В. Гоголя как писателя и человека.

Мы взрослеем, учимся думать и чувствовать более тонко. Приходит время, и мы обретаем способность чувствовать и самые горькие слёзы, слёзы сквозь смех.

*«Смех Гоголя – такое же дитя свободы, дитя победы, как и стихи Пушкина», – справедливо подметил наш современник, критик Игорь Золотусский.* «Смех Гоголя универсален – он охватывает все проявления человеческой души, начиная от низких и кончая высокими: низкое и высокое не противостоят друг другу, а переливаются одно в другое, создавая отсвет алмаза, в глубине

которого всегда тайна. Смех Гоголя вечен...» (И. Золотусский), поэтому с полным основанием можно говорить о Гоголе не только как о великом русском писателе, но и как о художнике, чьё творчество имеет мировое значение.

Истинный свет на творчество Гоголя проливают слова В.Г. Белинского: «Тема Гоголя – комедия нашей жизни».

Актуально ли творчество Гоголя сейчас?

Да, потому что мы живы, и мир, увы, или к счастью, не идеален. Меняются декорации и актёры... а пороки остаются. Как же нужен нам сегодня Гоголь!

«Горьким словом моим посмеюся...» – и через два столетия эта надпись на надгробной плите гения русской и мировой литературы соединяет, казалось бы, несоединимое: горечь и смех, смерть и жизнь.

Идёт время, но снова и снова о многом, таком важном и вечном, говорит с нами Гоголь в своих талантливых произведениях.

2. Гоголь – одна из величайших и необычных загадок в русской литературе. Гоголь – это целая эпоха, это новый мир, это живое дыхание кропотливого творчества Он – исследователь. Исследователь, спускающихся в глубины человеческого океана с зыбью повседневных дел, со штормами горестей, с потайными заводами преступлений и пороков. И в этом движении-хаосе, в цепи случайностей, в глубине человеческого падения и высочайших взлётах мысли Гоголь ищет и указывает на главное... Что же главное в жизни? Чему меня научил Гоголь?

Умению смеяться. В первую очередь, над самим собой. Этот человек обладает удивительным чувством юмора. Но в чём особенность его юмора? Он понимает, как мало есть оснований для смеха. Гоголь писал, что «ничего более человек не боится так, как смеха. Боясь смеха, человек удержится от того, от чего бы не удержала его никакая сила». Я думаю, что это очень важно. Исправить порок смехом – невозможно, но предупредить – да. Образы, выдуманые им, живут и сейчас. Обязательно найдётся Плюшкин в захламленной квартире, а сколько Чичиковых сейчас «трясутся» и думают, что бы такое купить или продать в условиях мирового кризиса, а лицо всякого уважающего себя Ляпкина-Тяпкина обя-

зательно расплывается в милейшей улыбке при виде «ревизора». Гоголь был чуток к страшным процессам измельчания, гибели человеческой души. Чтобы сохранить душу, надо порой чистить её тайники, так как иногда там заводится редкая мерзость. Очищение смехом – это здорово! Где нет смеха, там нет и настоящей любви к человечеству. А Гоголь людей любил, поэтому смех живёт в его произведениях и делает свою работу из века в век.

Он научил меня понимать любовь. Как оказалось, любить можно не только себя. Гоголь был религиозным человеком. «Возлюби ближнего своего» – он соблюдал эту заповедь. Гоголь всегда и всюду благословлял любовь. Он посылал благословление всему существу: земле, воде, деревьям, цветам, небесам, людям. Любовь – это всё... и я, пожалуй, ограничусь этим определением. Но Гоголь находил новые её грани. Любовь в его произведениях прекрасна, но она не оторвана от жизни, она скромна, открыта, она длится долго. Как жили «старосветские помещики»? Душа в душу... А что Вакула сделал ради Оксаны? На чёрте в Санкт-Петербург за черевичками... за какими-то туфлями! Да, это довольно забавно, но он выполнил пожелание своей возлюбленной несмотря ни на что. Вот так бы современным молодым людям.

А вообще, жизнь без любви – совершенно греховное и безнравственное состояние. Гоголь привнёс в любовь поэзию, красоту, долготерпение... Я даже не знаю, кого обвинить в том, что сейчас она полна продажности, извращения, лицемерия. Нужно учиться любить так, как любили герои Гоголя.

Он научил меня видеть поэзию в природе. Эти чудесные пейзажи! Каким зорким взглядом и чутким сердцем надо обладать, чтобы воображать всё это, писать об этом! Мне кажется, это очень сложно – описывать подобные вещи словами. Безусловно, он обладал удивительным талантом. Его пейзаж ощутим. Чувствуется свет, цвет, звук – сумерки, яркость красок, удивительные звуки и тишина ночи. Всё очень живо. Красота состоит не из нагромождения разных эффектов, искусственного преувеличения, а в простоте и естественности. Природа такова. И Гоголь это понимал.

Великие уроки Гоголя... Для своих современников, думаю, Гоголь был дорог не меньше. Значение его для русской литера-

туры огромно. С его появлением литература обратилась к русской (и украинской!) жизни, к народу, стала стремиться к самобытности, народности, риторичность сменили естественность, натуральность. Ни в одном русском писателе это стремление не увенчалось таким успехом, как у Гоголя. Он изображал людей обыкновенных, порой неприятных, но это лишь нужные исключения из общего правила. Этим он совершенно изменил взгляд на само искусство. В искусстве искренность – синоним одарённости. Гоголь, действительно был одарённым человеком. Есть писатели, чьё творчество входит в наши сердца как бесценный дар, с которым мы никогда не разлучаемся. Закончить своё выступление я бы хотела отрывком из стихотворения Сергея Попова, посвящённого памяти Н.В. Гоголя, эпиграфом к которому послужили слова пророка Иеремии «Горьким словом моим посмеюся...»:

Прекрасный стих Иеремии  
Украсил памятник ему.  
Склонитесь все сыны России  
Почтить его слова живые –  
Поклоном чувству и уму!

## **2. Домашнее задание.**

**Инсценировка отрывков из произведений Н.В. Гоголя**  
*(Очерёдность выступлений определяется жребием)*

## **3. Литературная разминка.**

**Блицвикторина на знание крылатых фраз Н.В. Гоголя**  
*(Называется крылатая фраза, и ответ командой даётся сразу)*

1. А подать сюда Ляпкина-Тяпкина!
2. Ах, какой пассаж!
3. Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?
4. Борзыми щенками брать.
5. В детстве мамка ушибла.
6. Варвара, на расправу.
7. Галантерейное, черт возьми, обхождение.
8. Глуп, как сивый мерин.



9. Да благословит вас Бог, а я не виноват.
10. Дама приятная во всех отношениях.
11. Есть еще порох в пороховницах.
12. Живой как жизнь.
13. И веревочка в дороге пригодится.
14. Иван Александрович, ступайте департаментом управлять.
15. Из прекрасного далека.
16. Исторический человек.
17. «Э!» – сказали мы с Петром Ивановичем.
18. Легкость в мыслях необыкновенная.
19. Луна ведь обыкновенно делается в Гамбурге; и прескверно делается.
20. Мартобря 86-го числа.
21. Мертвые души.
22. Музыка играет, штандарт скачет.
23. Мы удалимся под сень струй.
25. Не по чину берешь!
24. Не вытанцовывается.
26. Отсюда, хоть три года скачи, ни до какого государства не доедешь.
27. Отыскался след Тарасов.
28. Пошла писать губерния!
29. Пришли, понюхали – и пошли прочь.
30. Птица-тройка.
31. Свинья в ермолке.
32. Сквозь видный миру смех и незримые, неведомые ему слезы.
33. Сконапель истоар.
34. Срывать цветы удовольствия.
35. Тридцать пять тысяч курьеров.
36. Душа Тряпичкин.
37. Унтер-офицерская вдова. Сама себя высекла.
39. Эх, куда метнул!
40. Мышиный жеребчик.
41. «О моя юность! О моя свежесть!»
42. Петушком, петушком (за дрожками).

## Ответы на викторину

1. «Ревизор», слова городничего, действие 1, явление I.
2. «Ревизор», слова городничего об учителе (1, I).
3. «Ревизор», слова Анны Андреевны, жены городничего (4, XIII).
4. «Ревизор», слова Ляпкина-Тяпкина (1, I).
5. «Ревизор» (1, I).
6. «Женитьба» (2, VI).
7. «Ревизор», слова Осипа, слуги Хлестакова (2, I).
8. «Ревизор», Хлестаков в письме Тряпичкину (5, VIII).
9. «Ревизор», слова городничего (4, XV).
10. «Мертвые души», т. 1, гл. 9.
11. «Тарас Бульба», слова Тараса, гл. 9.
12. Отрывок из письма Гоголя о языке.
13. «Ревизор», слова Осипа (4, X).
14. «Ревизор», слова Хлестакова (3, VI).
15. «Мертвые души», т. 1, гл. 11.
16. «Мертвые души», о Ноздре, т. 1, гл. 4.
17. «Ревизор» (1, III).
18. «Ревизор», слова Хлестакова (3, VI).
19. «Записки сумасшедшего».
20. «Записки сумасшедшего», Поприщин.
21. Заглавие поэмы.
22. «Ревизор», слова Почтмейстера (1, II).
23. «Ревизор» (4, XIII).
24. «Заколдованное место».
25. «Ревизор», слова городничего (1, IV).
26. «Ревизор», слова городничего (1, I).
27. «Тарас Бульба», начало 12-й главы.
28. «Мертвые души», т. 1, гл. 8.
29. «Ревизор», слова городничего (1, I).
30. «Мертвые души», т. 1, гл. 11.
31. «Ревизор», из письма Хлестакова к Тряпичкину (5, VIII).
32. «Мертвые души», т. 1, гл. 7.
33. «Мертвые души», т. 1, гл. 9.
34. «Ревизор», слова Хлестакова (3, V).

35. «Ревизор» (3, VI).
36. «Ревизор» Хлестаков (продажный журналист, болтун).
37. «Ревизор», слова городничего (4, XV).
39. «Ревизор» слова городничего о Хлестакове.
40. «Мертвые души», старый волокита, Чичиков.
41. «Мертвые души».
- 42 «Мертвые души».

#### 4. Конкурс капитанов

##### *Вопросы*

1.

Многие современники Н.В. Гоголя жаловались на его замкнутость. Очевидно, это была своеобразная форма защиты писателя от людей, не понимавших его.

С этим русским писателем связывала Н.В. Гоголя 20-летняя дружба. Частые встречи, беседы, споры, интенсивная переписка. Однако и этот писатель в своих воспоминаниях не раз жаловался на закрытость Н.В. Гоголя. А вот что писал в 1847 г. Н.В. Гоголь А.О. Смирновой-Россет: «Хотя я очень уважал старика и добрую жену его за их доброту, любил их сына... за юношеское увлечение, рожденное от чистого источника... но я всегда, однако ж, держал себя вдали от них. Бывая у них, я почти никогда не говорил ничего о себе, не высказывал в себе такие качества, которыми бы мог привязывать их к себе. Я видел с самого начала, что они способны залюбить не на живот, а на смерть. Словом, я бежал от их любви, ощущая в ней что-то приторное...».

*(Ответ: Аксаков Сергей Тимофеевич).*

2.

Этот критик поставил Н.В. Гоголя в один ряд с Д. Фонвиным, В. Капнистом и А. Грибоедовым, объяснил читателям, в чем достоинства гоголевской пьесы «Ревизор» и сделал следующий вывод: «Говорят, что в комедии Гоголя не видно ни одного умного человека; неправда: умен автор. Говорят, что в комедии Гоголя не видно ни одного честного и благомыслящего лица; неправда: честное и благомыслящее лицо есть правительство, кото-

рое силою закона поражая злоупотребления, позволяет и таланту исправить их оружием насмешки».

Они не были друзьями: князь, числивший в своих предках Владимира Мономаха, и сын украинского помещика. И дело не только в разнице происхождений. Он относился к Гоголю как старший к младшему и признавал и поддерживал талант Гоголя. Гоголь всегда с почтением обращался к нему только на Вы, а в 1842 году, прочитав биографическую рукопись о Фонвизине, Гоголь написал в письме к нему: «Критик, государственный муж, политик, поэт, все соединилось в биографе, и какая многообъемность!.. Столько сторон соединить в себе может только один всемирный ум. И ваше поприще другое. Простите ли вы мне дерзость указать ваше назначение? Но Бог одарил меня предметом многих наслаждений и благодарных молитв, чутьем узнавать человека. Назначение ваше и поприще явно. Неужели вы не видите? Вы владеете глубоким даром историка – венцом Божьих даров, верхом развития и совершенства ума!..»

*(Ответ: Петр Андреевич Вяземский).*

3.

Прослужив всего год в департаменте министерства внутренних дел, Н.В. Гоголь решил навсегда покончить с мыслью о чиновничьей карьере. В феврале 1831 года он подал в отставку и написал своей матери: «Но путь у меня другой, дорога прямее, и в душе более силы идти твердым шагом».

В Патриотическом институте, где обучались дочери офицеров, он получил место учителя истории. На новое поприще выступил он с увлечением.

Кто из современников Н.В. Гоголя помог ему получить это место?

Этот человек обратил внимание А.С. Пушкина на появление нового писателя, потому что в альманахе «Северные цветы» и в «Литературной газете» были опубликованы отрывки их произведений Гоголя, а в «Отечественных записках» повесть «Басоврюк, или Вечер накануне Ивана Купала».

В феврале 1831 года он писал Пушкину: «Надобно познакомиться тебя с молодым писателем, который обещает что-то очень

хорошее... Жуковский от него в восторге. Я нетерпеливо желаю подвести его к тебе под благословение». Через три месяца в доме этого человека произошло знакомство Пушкина и Гоголя.

*(Ответ: Петр Александрович Плетнев).*

4.

Оба художника закончили Академию художеств с золотыми медалями и уехали совершенствовать свое мастерство в Италию. Оба писали картины на библейские и античные сюжеты.

«Эдип и Антигона», «Явление Аврааму трех ангелов», «Последний день Помпеи», «Приам, испрашивающий у Ахиллеса тело Гектора», «Явление Христа народу» «Иосиф, толкующий сны заключенным с ним в темнице виночерпию и хлебодару».

С обоими мастерами Гоголь был в дружеских отношениях, с обоими встречался в Италии.

О каком художнике Н.В. Гоголь писал: «... В его картинах целое море блеска. Это его характер. Тени его резки, сильны; но в общей массе тонут и исчезают в свете. Они у него, как в природе незаметны. Кисть его можно назвать сверкающею, прозрачною... Его кисть остается навеки в памяти».

«Чистое, непорочное, прекрасное, как – невеста, стояло перед ним произведение художника. И хоть бы какое-нибудь видно было в нем желание блеснуть, хотя бы даже извинительное тщеславие. Оно возносилось скромно. Оно было просто, невинно, божественно, как талант, как гений»

Статью об этом художнике Гоголь поместил в сборник вместе с повестями «Невский проспект» и «Портрет».

*(Ответ: Карл Павлович Брюллов).*

## **5.Тестовое задание на тему «Н.В. Гоголь – мастер портрета и пейзажа»**

### ***Пейзажи***

*Вставить пропущенные слова в текст.*

1. Как упоителен, как роскошен \_\_\_\_\_ день в Малороссии!  
Как \_\_\_\_\_ те часы, когда полдень блещет в тишине и зное и

голубой \_\_\_\_\_ океан, \_\_\_\_\_ куполом нагнувшийся над землей, кажется, заснул, весь потонувши в неге, обнимая и сжимая прекрасную \_\_\_\_\_ в объятиях своих! На нем ни облака. В поле ни речи. Все как будто умерло; вверху только, в небесной глупине, дрожит жаворонок, и \_\_\_\_\_ песни летят по воздушным ступеням на \_\_\_\_\_ землю, да изредка крик чайки или звонкий голос перепела отдается в степи.

**Слова для справок:**

1) томительно-жаркий, 2) сладострастный, 3) неизмеримый, 4) серебряный, 5) влюбленный, 6) летний, 7) воздушный.

*(Ответ: летний, томительно-жаркий, неизмеримый, сладострастный, воздушный, серебряный, влюбленный).* «Сорочинская ярмарка».

2. Лениво и бездумно, будто гуляющие без цели, стоят \_\_\_\_\_ дубы, и \_\_\_\_\_ удары солнечных лучей зажигают целые \_\_\_\_\_ массы листьев, накидывая на другие темную, как ночь, тень, по которой только при сильном ветре прыщит золото. Изумруды, топазы, яхонты эфирных насекомых сыплются над \_\_\_\_\_ городами, осеняемыми \_\_\_\_\_ подсолнечниками. Серые стога сена и \_\_\_\_\_ снопы хлеба станом располагаются в поле и кочуют по его неизмеримости. Нагнувшиеся от тяжести плодов \_\_\_\_\_ ветви черешен, слив, яблонь, груш; небо, его чистое зеркало – река в зеленых, гордо поднятых рамах... как полносладострастия и неги малороссийское лето!

**Слова для справок:**

1) живописный, 2) пестрый, 3) ослепительный, 4) золотой, 5) широкий, 6) статный, 7) подоблачный.

*(Ответ: подоблачный, ослепительный, живописный, пестрый, статный, золотой, широкий).* «Сорочинская ярмарка».

3. – Как тихо колышется вода, будто дитя в люльке! – продолжала она, указывая на пруд, угрюмо обставленный темным кленовым лесом и \_\_\_\_\_ вербами, потопившими в нем жалобные свои ветви. Как \_\_\_\_\_ старец, держал он в холодных объятиях своих далекое, темное небо, обсыпая \_\_\_\_\_ поцелуями \_\_\_\_\_ звезды, которые тускло реяли среди \_\_\_\_\_ ночного воздуха, как бы предчувствуя скорое появление \_\_\_\_\_

царя ночи. Возле леса, на горе, дремал с закрытыми ставнями старый деревянный дом; мох и дикая трава покрывали его крышу; \_\_\_\_\_ яблони разрослись перед его окнами; лес, обнимая свою тень, бросал на него дикую мрачность; ореховая роща стлалась у подножия его и скатывалась к пруду.

**Слова для справок:**

1) бессильный, 2) оплакиваемый, 3) ледяной, 4) теплый, 5) огненный, 6) кудрявый, 7) блистательный.

*(Ответ: оплакиваемый, бессильный, ледяной, огненный, теплый, блистательный, кудрявый).* «Майская ночь, или Утопленница».

4. Недвижно, вдохновенно стали леса, полные мрака, и кинули \_\_\_\_\_ тень от себя. Тихи и покойны эти пруды; холод и мрак вод их угрюмо заключен в \_\_\_\_\_ стены садов. \_\_\_\_\_ чащи черемух и черешен пугливо протянули свои корни в \_\_\_\_\_ холод и изредка лепечут листьями, будто сердясь и негодуя, когда \_\_\_\_\_ ветренник – ночной ветер, подкравшись мгновенно, целует их. Весь ландшафт спит. А вверху все дышит, все дивно, все торжественно. А на душе и необъятно, и чудно, и толпы \_\_\_\_\_ видений стройно возникают в ее глубине. Божественная ночь! Очаровательная ночь! И вдруг все ожило: и леса, и пруды, и степи. Сыплется \_\_\_\_\_ гром украинского соловья, и чудится, что и месяц заслушался его посереде неба...

**Слова для справок:**

1) темно-зеленый, 2) огромный, 3) прекрасный, 4) серебряный, 5) девственный, 6) величественный, 7) ключевой.

*(Ответ: огромный, темно-зеленый, девственный, ключевой, прекрасный, серебряный, величественный).* «Майская ночь, или Утопленница».

5. Глядишь, и не знаешь, идет, или не идет его \_\_\_\_\_ ширина, и чудится, будто весь вылит он из стекла, и будто голубая \_\_\_\_\_ дорога, без меры в ширину, без конца в длину, реет и вьется по \_\_\_\_\_ миру. Любо тогда и \_\_\_\_\_ солнцу оглядеться с вышины и погрузить лучи в холод \_\_\_\_\_ вод, и прибережным лесам ярко отсветиться в водах. Зеленокудрые! они толпятся вместе с полевыми цветами к водам, и наклонившись,

глядят в них и не наглядятся, и не налюбуются \_\_\_\_\_ своим зраком, и усмеваются к нему, и приветствуют его, кивая ветвями. В середине же Днепра они не смеют глянуть: никто, кроме солнца и \_\_\_\_\_ неба, не глядит в него.

**Слова для справок:**

1) величавый, 2) голубой, 3) зеленый, 4) светлый, 5) стеклянный, 6) жаркий, 7) зеркальный.

*(Ответ: величавый, зеркальный, зеленый, жаркий, стеклянный, светлый, голубой).* «Страшная месть».

6. Вечером вся степь совершенно переменялась. Всё \_\_\_\_\_ пространство ее охватывалось \_\_\_\_\_ ярким отблеском солнца и постепенно темнело, так что видно было, как тень перебегала по ним, и они становились \_\_\_\_\_; испарения подымались гуще, каждый цветок, каждая травка испускала амбру, и вся степь курилась благовонием. По небу, изголуба-темному, как будто \_\_\_\_\_ кистью, наляпаны были широкие полосы из розового золота; изредка белели клоками легкие и \_\_\_\_\_ облака, и самый свежий, \_\_\_\_\_, как морские волны, ветерок едва колыхался по верхушкам травы и чуть дотрагивался к щекам. Вся музыка, наполнявшая день, утихла и сменялась другою. Пестрые суслики выпалзывали из нор своих, становились на задние лапки и оглашали степь свистом. Трещание кузнечиков становилось слышнее. Иногда слышался из какого-нибудь \_\_\_\_\_ озера крик лебедя и, как серебро, отдавался в воздух.

**Слова для справок:**

1) пестрый, 2) последний, 3) темно-зеленый, 4) исполинский, 5) прозрачный, 6) обольстительный, 7) уединенный.

*(Ответ: исполинский, пестрый, прозрачный, темно-зеленый, уединенный, последний, обольстительный).* «Тарас Бульба».

## Портреты

*Определите героя данного фрагмента текста Н.В. Гоголя и произведение, из которого взят портрет*

1. «<...> было шестьдесят лет, <...> пятьдесят пять. <...> был высокого роста, ходил всегда в бараньем тулупчике, покры-



том камлотом, сидел согнувшись и всегда почти улыбался, хотя бы рассказывал или просто слушал. <...> была несколько сурьёзна, почти никогда не смеялась; но на лице и в глазах её было написано столько доброты, столько готовности угостить вас всем, что было у неё лучшего, что вы, верно, нашли бы улыбку уже чересчур приторною для её доброго лица. Лёгкие морщины на их лицах были расположены с такою приятностью, что художник, верно бы, украл их. По ним можно было, казалось, читать всю жизнь их, ясную, спокойную жизнь, которую вели старые национальные, простосердечные и вместе богатые фамилии, всегда составляющие противоположность тем низким малороссиянам, которые выдираются из дегтярей, торгашей, наполняют, как саранча, палаты и присутственные места, дерут последнюю копейку с своих же земляков, наводняют Петербург ябедниками, наживают наконец капитал и торжественно прибавляют к фамилии своей, оканчивающейся на *о*, слог *въ*».

(«Старосветские помещики», Пульхерия Ивановна и Афанасий Иванович).

2. «Незнакомое существо, к которому так прильнули его глаза, мысли и чувства, вдруг поворотило голову и взглянуло на него. Боже, какие божественные черты! Ослепительной белизны прелестнейший лоб осенён был прекрасными, как агат, волосами. Они вились, эти чудные локоны, и часть их, падая из-под шляпки, касались щеки, тронутой тонким свежим румянцем, проступившим от вечернего холода. Уста были замкнуты целым роем прелестнейших грёз. Всё, что остаётся от воспоминания о детстве, что даёт мечтание и тихое вдохновение при светящейся лампаде – всё это, казалось, совокупилось, слилось и отразилось в её гармонических устах».

(«Невский проспект», незнакомка Пискарёва – продажная женщина).

3. «... Цвет лица имел калёный, горячий, какой бывает на медном пятаке. Известно, что есть много на свете таких лиц, над отделкою которых натура недолго мудрила, не употребляла никаких мелких инструментов, как-то: напильников, буравчиков и прочего, но просто рубила со всего плеча: хватила топором раз

– вышел нос,хватила в другой – вышли губы, большим сверлом ковырнула глаза и, не обскобливши, пустила на свет, сказавши: ”Живёт!” Такой же самый крепкий и на диво стаченный образ был у ...».

(«Мёртвые души», Собакевич).

4. «Лицо его не представляло ничего особенного; оно было почти такое же, как у многих худощавых стариков, один подбородок только выступал далеко вперёд, так что он должен был всякий раз закрывать его платком, чтобы не заплевать; маленькие глазки ещё не потухнули и бегали из-под высоко выросших бровей, как мыши, когда, высунувши из тёмных нор остренькие морды, насторожа уши и моргая усом, они высматривают, не затаился ли где кот или шалун мальчишка, и нюхают подозрительно самый воздух. Гораздо замечательнее был наряд его...».

(«Мёртвые души», Плюшкин).

5. «Одна была старуха, другая молоденькая, шестнадцатилетняя, с золотистыми волосами, весьма ловко и мило приглаженными на небольшой головке. Хорошенький овал лица её круглился, как свеженькое яичко, и, подобно ему, белел какую-то прозрачною белизною, когда свежее, только что снесённое, оно держится против света в смуглых руках испытующей его ключницы и пропускает сквозь себя лучи сияющего солнца; её тонкие ушки также сквозили, рдея проникавшим их тёплым светом. При этом испуг в открытых, остановившихся устах, на глазах слёзы – всё это было так мило...».

(«Мёртвые души», Незнакомка – губернаторская дочка).

6. Не такую воображал он ее видеть: это была не она, не та, которую он знал прежде; ничего не было в ней похожего на ту, но вдвое прекраснее и чудеснее была она теперь, чем прежде. Тогда было в ней что-то неконченное, недовершенное, теперь это было произведение, которому художник дал последний удар кисти. Та была прелестная, ветреная девушка; эта была красавица – женщина во всей развившейся красе своей. Полное чувство выражалось в ее поднятых глазах, не отрывки, не намеки на чувство, но всё чувство. Еще слезы не успели в них высохнуть и облекли их блистающею влагою, проходившею душу. Грудь, шея и плечи за-

ключились в те прекрасные границы, которые назначены вполне развившейся красоте; волосы, которые прежде разносились легкими кудрями по лицу ее, теперь обратились в густую роскошную косу, часть которой была подобрана, а часть разбросалась по всей длине руки и тонкими, длинными, прекрасно согнутыми волосами упала на грудь. Казалось, все до одной изменились черты ее.

(«Тарас Бульба», панночка – дочка воеводы)

### Дополнительные вопросы

«Неугомонная супруга... но мы и позабыли, что она тут же сидела на высоте воза, в нарядной шерстяной зелёной кофте, на которой, будто по горностаевому меху, нашиты были хвостики, красного только цвета, в богатой плахте, пестревшей, как шахматная доска, и в ситцевом цветном очипке, придававшем какую-то особенную важность её красному, полному лицу, по которому проскальзывало что-то столь неприятное, столь дикое, что каждый тотчас спешил перенести встревоженный взгляд свой на весёленькое личико дочки».

(«Сорочинская ярмарка», Хивря – мачеха Параски).

«...Чиновник нельзя сказать чтобы очень замечательный, низенького роста, несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами по обеим сторонам щёк и цветом лица что называется геморроидальным... он был то, что называют вечный титулярный советник, над которым, как известно, натрунили и наострили вдоволь разные писатели, имеющие похвальное обыкновение налегать на тех, которые не могут кусаться. Фамилия чиновника была...»

(«Шинель», Акакий Акакиевич Башмачкин).

Под самым покутом, на почетном месте, сидел гость – низенькой, толстенькой человек, с маленькими, вечно смеющимися глазками, в которых, кажется, написано было то удовольствие, с каким курил он свою коротенькую люльку, поминутно сплевывая и придавливая пальцем вылезавший из нее превращенный в золу табак. Облака дыма быстро разрастались над ним, одевая его в сизый туман. Казалось, будто широкая труба с какой-нибудь ви-

нокурни, наскуча сидеть на своей крыше, задумала прогуляться и чинно уселась за столом в хате головы. Под носом торчали у него коротенькие и густые усы; но они так неясно мелькали сквозь табачную атмосферу, что казались мышью, которую винокур поймал и держал во рту своем, подрывая монополию анбарного кота.

(«Майская ночь, или Утопленница», винокур).

Он имел обыкновение каждый день прохаживаться по Невскому проспекту. Воротничок его манишки был всегда чрезвычайно чист и накрахмален. Бакенбарды у него были такого рода, какие и теперь еще можно видеть у губернских, поветовых землемеров, у архитекторов и полковых докторов, также у отправляющих разные полицейские обязанности и, вообще, у всех тех мужей, которые имеют полные румяные щеки и очень хорошо играют в бостон: эти бакенбарды идут по самой середине щеки и прямехонько доходят до носа.

(«Нос», майор Ковалев).

## **6. СТЭМ. Сценические миниатюры на отрывки из произведений Н.В. Гоголя**

*Инсценируйте данный фрагмент текста, перенеся действие в современность.*

1.

«Что людям вздумалось расславлять, будто я хороша? – говорила она, как бы рассеянно, для того только, чтобы об чем-нибудь поболтать с собою. – Лгут люди, я совсем не хороша»...

«Разве чёрные брови и очи мои, – продолжала красавица, не выпуская зеркала, – так хороши, что уже равных им нет и на свете? Что тут хорошего в этом вздёрнутом кверху носе? и в щеках? и в губах? Будто хороши мои чёрные косы? Ух! их можно испугаться вечером: они, как длинные змеи, перевилились и обвилились вокруг моей головы. Я вижу теперь, что я совсем не хороша! – и, отдвигая несколько подалее от себя зеркало, вскрикнула: – Нет, хороша я! Ах, как хороша! Чудо! Какую радость принесу я тому, кого буду женою! Как будет любоваться мною мой муж! Он не вспомнит себя. Он зацелует меня насмерть».

– Чудная девка! – прошептал вошедший тихо кузнец, – и хвастовства у неё мало! С час стоит, глядясь в зеркало, и не наглядится, и еще хвалит себя вслух!..

– Зачем ты пришёл сюда? – так начала говорить Оксана. – Разве хочется, чтобы выгнала за дверь лопатою? Вы все мастера подъезжать к нам. Вмиг пронюхаете, когда отцов нет дома. О! я знаю вас! Что, сундук мой готов?

– Будет готов, мое серденько, после праздника будет готов. Если бы ты знала, сколько возился около него: две ночи не выходил из кузницы; зато ни у одной поповны не будет такого сундука. Железо на оковку положил такое, какого не клал на сотникову таратайку, когда ходил на работу в Полтаву. А как будет расписан! Хоть весь околот выходи своими беленькими ножками, не найдешь такого! По всему полю будут раскиданы красные и синие цветы. Гореть будет, как жар. Не сердись же на меня! Позволь хоть поговорить, хоть поглядеть на тебя!

– Кто ж тебе запрещает, говори и гляди!

2.

– А поворотись-ка, сын! Экой ты смешной какой! Что это на вас за поповские подрясники? И эдак все ходят в академии? – Такими словами встретил старый Бульба двух сыновей своих, учившихся в киевской бурсе и приехавших уже на дом к отцу...

– Стойте, стойте! Дайте мне разглядеть вас хорошенько, – продолжал он, поворачивая их, – какие же длинные на вас свитки! Экие свитки! Таких свиток ещё и на свете не было. А побегу который-нибудь из вас! я посмотрю, не шлёпнется ли он на землю, запутавшись в полы.

– Не смейся, не смейся, батьку! – сказал наконец старший из них.

– Смотри ты, какой пышный! А отчего ж бы не смеяться?

– Да так, хоть ты мне и батько, а как будешь смеяться, то, ей-богу, поколочу!

3.

Ужасно как хочется есть! Так немножко прошёлся; думал, не пройдет ли аппетит, – нет, чёрт возьми, не проходит. Да, если б в Пензе я не покутил, стало бы денег доехать домой. Пехотный капитан сильно поддел меня: штосы удивительно, бестия, срезы-

вает. Всего каких-нибудь четверть часа посидел – и всё обобрал. А при всём том страх хотелось бы с ним ещё раз сразиться. Случай только не привёл. Какой скверный городишко! В овощных лавках ничего не дают в долг. Это уж просто подло...

Это скверно, однако ж, если он совсем ничего не даст есть. Так хочется, как ещё никогда не хотелось. Разве из платья что-нибудь пустить в оборот? Штаны, что ли, продать? Нет, уж лучше поголодать, да приехать домой в петербургском костюме. Жаль, что Иохим не дал напрокат кареты, а хорошо бы, чёрт побери, приехать домой в карете, подкатить эдаким чёртом к какому-нибудь соседу-помещику под крыльцо, с фонарями, а Осипа сзавести одеть в ливрею.

\*\*\*

*(Ест.)* Боже мой, какой суп! *(Продолжает есть.)* Я думаю, ещё ни один человек в мире не едал такого супу: какие-то перья плавают вместо масла. *(Режет курицу.)* Ай, ай, ай, какая курица! Дай жаркое! Там супу немного осталось, Осип, возьми себе. *(Режет жаркое.)* Что это за жаркое? Это не жаркое.

С л у г а. Да что ж такое?

Х л е с т а к о в. Чёрт его знает, что такое, только не жаркое. Это топор, зажаренный вместо говядины. *(Ест.)* Мошенники, каналы, чем они кормят? И челюсти заболят, если съешь один такой кусок. *(Ковыряет пальцем в зубах.)* Подлецы! Совершенно как деревянная кора, ничем вытащить нельзя, и зубы почернеют после этих блюд, мошенники! *(Вытирает рот салфеткой.)* Больше ничего нет?

С л у г а. Нет.

Х л е с т а к о в. Каналы! подлецы! и даже хотя бы какой-нибудь соус или пирожное. Бездельники! дерут только с проезжающих.

\*\*\*

Х л е с т а к о в *(сначала немного заикается, но к концу речи говорит громко)*. Да что ж делать?.. Я не виноват... Я, право, заплачу... Мне пришлют из деревни.

Б о б ч и н с к и й выглядывает из дверей.

Он больше виноват: говядину мне подает такую твёрдую, как бревно; а суп – он чёрт знает чего плеснул туда, я должен был выбросить его за окно. Он меня морил голодом по целым дням... Чай такой странный: воняет рыбой, а не чаем. За что ж я... Вот новость!

4.

Лежа, он долго оглядывал коморы, двор, сараи, кур, бегавших по двору, и думал про себя: «Господи боже мой, какой я хозяин! Чего у меня нет? Птицы, строение, амбары, всякая прихоть, водка перегонная настоящая; в саду груши, сливы; в огороде мак, капуста, горох... Чего ж ещё нет у меня?.. Хотел бы я знать, чего нет у меня?»...

«Что ж это значит! – подумал Иван Иванович, – я не видел никогда ружья у Ивана Никифоровича. Что ж это он? стрелять не стреляет, а ружье держит! На что ж оно ему? А вещица славная! Я давно себе хотел достать такое. Мне очень хочется иметь это ружьецо; я люблю позабавиться ружьецом»...

– Хорошая вещица! – продолжал Иван Иванович. – Я выпрошу его. Что ему делать с ним! Или променяюсь на что-нибудь...

– Скажите, пожалуйста, Иван Никифорович, я всё насчет ружья: что вы будете с ним делать? ведь оно вам не нужно...

– Как можно! это ружье дорогое. Таких ружьев теперь не сыщете нигде. Я, ещё как собирался в милицию, купил его у турчина. А теперь бы то так вдруг и отдать его? Как можно? это вещь необходимая...

– Из ваших слов, Иван Никифорович, я никак не вижу дружественного ко мне расположения. Вы ничего не хотите сделать для меня в знак приязни...

– Я вам дам за него бурую свинью, ту самую, что я откормил в сажу. Славная свинья! Увидите, если на следующий год она не наведёт вам поросят...

– Слушайте, Иван Никифорович. Я вам дам, кроме свиньи, еще два мешка овса, ведь овса вы не сеяли. Этот год, всё равно, вам нужно будет покупать овес.

5.

– А что это у вас, великолепная Солоха? – И, сказавши это, отскочил он несколько назад.

– Как что? Рука, Осип Никифорович! – отвечала Солоха.

– Гм! рука! хе! хе! хе! – произнёс сердечно довольный своим началом дьяк и прошелся по комнате.

– А это что у вас, дражайшая Солоха? – произнёс он с таким же видом, приступив к ней снова и схватив её слегка рукою за шею и таким же порядком отскочив назад.

– Будто не видите, Осип Никифорович! – отвечала Солоха. – Шея, а на шее монисто.

– Гм! на шее монисто! хе! хе! хе! – дьяк снова прошёлся по комнате, потирая руки.

– А это что у вас, несравненная Солоха?.. – Неизвестно, к чему бы теперь притронулся дьяк своими длинными пальцами, как вдруг послышался в дверь стук и голос козака Чуба.

– Ах, боже мой, стороннее лицо! – закричал в испуге дьяк. – Что теперь, если застанут особу моего звания?.. дойдет до отца Кондрата!..

Но опасения дьяка были другого рода: он боялся более того, чтобы не узнала его половина, которая и без того страшную рукою своею сделала из его толстой косы самую узенькую.

– Ради бога, добродетельная Солоха, – говорил он, дрожа всем телом. – Ваша доброта, как говорит писание Луки глава трина... трин... Стучатся, ей-богу, стучатся! Ох, спрячьте меня куда-нибудь!

6.

К о р о б к и н (*продолжая читать*). «А впрочем, народ гостеприимный и добродушный. Прощай, душа Тряпичкин. Я сам, по примеру твоему, хочу заняться литературой. Скучно, брат, так жить; хочешь наконец пищи для души. Вижу: точно, нужно чем-нибудь высоким заняться. Пиши ко мне в Саратовскую губернию, а оттуда в деревню Подкатиловку. (*Переворачивает письмо и читает адрес.*) Его благородию, милостивому государю, Ивану Васильевичу Тряпичкину, в Санкт-Петербурге, в Почтамтскую улицу, в доме под номером девяносто седьмым, поворотя на двор, в третьем этаже направо».



О д н а и з д а м. Какой реприманд неожиданный!

Г о р о д н и ч и й. Вот когда зарезал, так зарезал! Убит, убит, совсем убит! Ничего не вижу. Вижу какие-то свиные рылы, вместо лиц; а больше ничего... Воротить, воротить его! (*Машет рукою.*)

П о ч т м е й с т е р. Куды воротить! Я, как нарочно, приказал смотрителю дать самую лучшую тройку; чёрт угораздил дать и вперед предписание.

Ж е н а К о р о б к и н а. Вот уж точно, вот беспримерная конфузия!

А м м о с Ф е д о р о в и ч. Однако ж, чёрт возьми, господа! он у меня взял триста рублей займа.

А р т е м и й Ф и л и п п о в и ч. У меня тоже триста рублей.

П о ч т м е й с т е р (*вздыхает*). Ох! и у меня триста рублей.

Б о б ч и н с к и й. У нас с Петром Ивановичем шестьдесят пять-с на ассигнации-с, да-с.

А м м о с Ф е д о р о в и ч (в недоумении расставляет руки). Как же это, господа? Как это, в самом деле, мы так оплошали?

### Вопросы для зрительской викторины

1. Где родился Н.В. Гоголь?

(*Ответ: Сорочинцы, в Украине.*)

2. Какие вы знаете прозвища или псевдонимы Н.В. Гоголя?

(*Ответ: Таинственный Карла, Никоша, В. Алов, П. Глечик, Г. Янов, ОООО, Рудый Панько.*)

3. Чем Гоголь занимал свой досуг? (хобби писателя)

(*Ответ: рисование, садоводство, кройка платьев для сестер.*)

4. Чиновником какого класса служил Гоголь?

(*Ответ: 14 класс, коллежский регистратор.*)

5. Закончите гоголевскую строку из «Ревизора», ставшую афоризмом: «С Пушкиным на ...»

(*Ответ: дружеской ноге.*)

6. Какая фамилия и какое звание были у гоголевского персонажа, потерявшего свой нос?

(*Ответ: майор Ковалев.*)

7. Следующими словами «Скучно в этом свете, господа!» завершается повесть...

(*Ответ: «Как поспорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»*).

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов**

- Прочитайте материалы сценария литературного вечера к 150-летию А.П. Чехова (См. приложение 7). Определите приёмы проведения мероприятия, предложенные автором, и оцените их эффективность.
- Представьте, что данный сценарий вы должны адаптировать для школьников. Что бы вы в нём изменили?

### **Лабораторные занятия**

#### ***Занятие 1***

Посещение школы.

Знакомство с кабинетом литературы, оборудованием, наглядными пособиями, системой их расположения и хранения.

Знакомство с методическим кабинетом, банком видеозаписей, кинофильмов.

#### ***Занятие 2***

Планирование учебной деятельности. Ознакомление с планами различного рода: календарными, тематическими, календарно-тематическими, планом-конспектом урока (См. приложение 1).

Разработка календарно-тематического плана и плана-конспекта каждым студентом.

#### ***Занятие 3***

Демонстрация видеоуроков, обогащение методической копилки<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Разработки занятий с использованием видеоуроков см.: Илеева Л.Ф., Каипова В.П. Методическое руководство к видеоурокам по русскому языку и литературе. Бишкек, 2006.

#### ***Занятие 4***

Посещение открытого урока литературы в школе. «Фотография» урока. Анализ урока литературы (*См. приложение 2*). Самостоятельная работа студента – анализ посещённого урока.

#### ***Занятия 5, 6***

Самостоятельная разработка урока литературы каждым студентом. Подготовка конспекта урока, оборудования. Презентация фрагмента урока (*роль учеников выполняют студенты*). Последующее обсуждение урока участниками занятия.

### **РАЗДЕЛ III**

## **ОБРАЗЦЫ УРОКОВ И ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ.**

### **ТЕКСТЫ. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

---

#### *Приложение 1*

#### **Схема анализа и самоанализа урока литературы**

1. Как были спланированы и поставлены перед учениками задачи урока?

2. Как можно оценить избранное содержание урока (глубина содержания, взаимосвязь с предыдущим материалом, актуальность, занимательность)?

3. Эмоциональный фон урока; способствует ли он восприятию литературного произведения?

4. Как можно оценить структуру урока, взаимосвязь и оправданность его элементов?

5. Был ли оптимальным темп урока? Не было ли неоправданных потерь времени?

6. Можно ли считать оптимальным (для данной темы, подготовленности класса, возрастных особенностей школьников, возможностей учителя) избранное сочетание методов и приёмов преподавания на разных этапах урока?

7. Насколько удачным оказалось сочетание общеклассных, групповых, индивидуальных форм организации учебного процесса на уроке. Обеспечило ли оно дифференцированный подход к слабоуспевающим и наиболее подготовленным ученикам?

8. Насколько были активны на уроке ученики?

9. Как строились взаимоотношения учеников и учителя? Какова психологическая атмосфера урока? Соблюдались ли требования педагогического такта?

10. Рационально ли использовались средства наглядности, технические средства обучения?

11. Соблюдались ли на уроке необходимые школьно-гигиенические требования? Какие способы поддержания работоспособности учеников использовал учитель?

12. Правильно ли определён объём, сложность домашней работы, проведён ли необходимый инструктаж?

13. Как подведён учителем итог урока? Оценены ли ответы учеников?

14. Насколько был эффективен урок с точки зрения реализации поставленных целей? Насколько успешно решены на уроке задачи образования, воспитания и развития школьников? Оцените степень эффективности урока.

## *Приложение 2*

### **Поэма А.Т. Твардовского «По праву памяти»**

*(11 класс, школа с киргизским языком обучения)*

Рассмотрим, какие возможности в создании начальной учебной интерпретации даёт одно из произведений, изучаемых в школе, – поэма А.Т. Твардовского «По праву памяти».

Согласно программе<sup>1</sup>, в общеобразовательных школах Кыргызстана с киргизским языком обучения рекомендуется в XI классе в течение четырех учебных часов изучить следующий круг тем, связанных с личностью и творчеством А.Т. Твардовского:

«О жизни и творчестве поэта.

Обзор и комментированное чтение стихотворений и фрагментов из поэм: ”Я убит подо Ржевом” (в сокращении), ”Переправа” (из поэмы ”Василий Тёркин”), ”Так это было” (из поэмы ”За далью даль”). ”Сын за отца не отвечает...” (из поэмы “По праву памяти”))».

Для учеников школ с русским языком обучения авторы общепринятых в Кыргызстане программ<sup>2</sup> рекомендуют для изучения несколько стихотворений, а для чтения и бесед – поэму «По

---

<sup>1</sup> Программы по русскому языку для 10–11 классов, по русской литературе для 9–11 классов школ с киргизским языком обучения. Бишкек, 1998. С. 84–85.

<sup>2</sup> Программы общеобразовательных учреждений. Литература 1–11 / Под ред. Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. М., 2001; Курдюмова Т.Ф. Программа по литературе (5–11 классы) // Программно-методические материалы. М., 2000.

праву памяти» (тема судьбы поколения, трагического разрыва связей между близкими людьми).

### ***1. Пробуждение у учащихся интереса к содержанию поэмы и теме памяти***

Предваряя изучение произведения, учитель *расскажет об истории его создания и выхода в свет:*

– Поэма А.Т. Твардовского «По праву памяти» была написана в 1969 году. В начале 70-го подготовленная к опубликованию в журнале «Новый мир» поэма была запрещена к печати. Редакция журнала, во главе с редактором – Твардовским, была фактически отстранена от работы. Поэма стала известна современникам по «самиздатовским» копиям, опубликована уже после смерти автора, через 18 лет после её создания. Произведение поразило читателей высотой мысли, глубиной прозрений, трагизмом переживаний. Поэма стала духовным завещанием А.Т. Твардовского, его покаянным словом.

***Беседа с учениками*** начинается с обсуждения вопроса:

– Что, на ваш взгляд, могло стать содержанием поэмы с названием: «По праву памяти»?

Школьники пытаются сделать т. н. ***прогноз по названию***. Они предполагают, что поэт будет о чём-то вспоминать, утверждая, что имеет на это право. Слово «право» – из юридической лексики, имеет оттенок официальности («права и обязанности»), это свобода что-либо делать. Название поэмы, по словам учеников, серьёзное, вероятно, связано с каким-то важным событием, тем более что произведение запретили публиковать сразу же после его создания.

Для расширения контекста восприятия поэмы Твардовского, активизации ассоциативного мышления, учитель просит *вспомнить, в каком ещё из известных школьникам произведений развивается тема памяти.*

Старшеклассники вспоминают роман Ч.Т. Айтматова «И дольше века длится день», легенду о манкурте, которая действительно образует философский центр этого романа и развивает тему памяти.

Именно Ч. Айтматову принадлежат слова: «Мы есть то, что мы помним и ждём». Тема памяти в романе связывает воедино прошлые века (легенда о манкурте, история кладбища Ана-Бейит), недавнее прошлое (сталинские репрессии – судьба Абу-талипа) и день сегодняшний (похороны Казангапа, космическая тема). Писатель рисует образ человека-раба, насильственно лишённого памяти, не имеющего прошлого. «Манкурт не знал, кто он, откуда родом-племенем, не ведал своего имени, не помнил детства, отца и матери – одним словом, манкурт не осознавал себя человеческим существом»<sup>1</sup>.

Делая промежуточное обобщение, учитель акцентирует внимание на мысли, что человеческое существо определяется и его родственными связями, и памятью о прошлом.

## ***2. Стимулирование учащихся к соразмышляющему, сопереживающему чтению поэмы***

Встреча с художественным произведением в основе своей должна быть педагогически подготовленной, способствующей формированию по возможности адекватного и перспективно ориентированного восприятия. Создание установки на соразмышляющее и сопереживающее чтение литературного текста вызывает не только интерес к произведению, но и определённую направленность восприятия. Подготовительная работа призвана стимулировать некоторый минимальный круг ассоциаций, важных для восприятия произведения, вовлечь в суть проблем, наметить путь, по которому будет двигаться читатель.

Один из способов создания установки на чтение, особенно эффективный при изучении лирических произведений, – это *оживление личных впечатлений учащихся*.

Погружаясь в собственные переживания, воспоминания, читатель-школьник сумеет позже, при непосредственном восприятии текста, найти ассоциативную связь между своими эмоциями, мыслями, представлениями, с одной стороны, и образами и чувствами поэта – с другой. Такой прием включает в чтение

---

<sup>1</sup> *Айтматов Ч.* Избранное. Фрунзе, 1983. С. 106.

эмоциональный опыт ученика, создает определённую эмоциональную «преднастройку».

Итак, ученикам предлагается написать *эссе по личным впечатлениям* на тему: «Память об историческом прошлом. Какую роль в моей жизни она играет?» Ученики читают свои эссе друг другу (работа в парах), обсуждают их, затем отдельные работы прочитываются для всех одноклассников. Приведём примеры некоторых ученических работ.

*Когда я думаю о памяти, я вспоминаю слова моего дедушки, который всегда мне говорил: «Помни и уважай своих родственников, помни о том, что было с ними, это и твоя жизнь». Наши предки много лет жили на земле Иссык-Куля. Здесь есть могилы умерших. Многие прожили достойную жизнь. Я горжусь тем, что мой дедушка воевал в годы Великой Отечественной войны, был ранен. Мне есть кем гордиться. (Талай М.).*

*Мне кажется, память играет большую роль в жизни каждого человека. Мы гордимся нашими предками, великим Манасом. Мы берём с них пример смелости, героизма. Не зря кыргызы считают, что предков надо помнить до седьмого поколения. Они судят наши поступки. Предков надо чтить и уважать. Я тоже буду рассказывать моим детям о наших умерших родственниках.*

*Но есть ещё память о событиях, об истории. Мои родственники, например, передают рассказы о бегстве в Китай много десятков лет назад и о том, сколько людей умерло, как живые стремились вернуться домой, на родину.*

*Нельзя забывать об уроках памяти, истории, чтобы они не повторялись. (Айсулу Т.).*

В эссе звучит мысль о необходимости помнить не только историческое прошлое страны, но и не забывать своих предков (для учеников-киргизов это особенно значимо), их славу и уроки. Так создается у школьников установка на восприятие нового материала – текста поэмы А.Т. Твардовского «По праву памяти».

Учитель продолжает готовить учеников к чтению поэмы:

– «Понять Твардовского-поэта, Твардовского-человека и гражданина – значит понять во всей сложности и драматизме



нашу эпоху, наше время», – писал в книге воспоминаний Фёдор Абрамов. По его мнению, «Твардовский носил в себе трагедию времени, эпохи, народа»<sup>1</sup>. В чем же заключалась трагедия поэта? Почему у него рождается желание вспомнить о прошлом и покаяться?

В письме Первому секретарю ЦК КПСС Н.С. Хрущёву 15 апреля 1954 года Александр Твардовский писал: «...у меня как бы две биографии: одна – в книжках – для народа, для читателей, в том числе детей-школьников, – другая в учетной карточке. В одном случае – сын кузнеца, труженика, в другом – сын кулака»<sup>2</sup>. Фёдор Абрамов, объясняя драматизм ситуации, когда сыну приходится отвечать за раскулаченного отца, в главе «Поэт – эпоха» книги воспоминаний о Твардовском пишет:

«Не говорю о том, что раскулачена семья, а он один на свободе.

Прославленный поэт, а брат в лагерях? До 53-го года.

Отец великого поэта жил четыре года под чужим именем. <...> Твардовский всю жизнь (после войны) выдавливал из себя страх».

Клеймо классового врага и вина перед отцом и горячо любимой матерью – такой груз нести невероятно тяжело.

Давайте попытаемся понять тяжкий и поучительный опыт прошлого, опыт жизни человека, выразившего через свою судьбу драматизм эпохи. Предельной искренностью, бесстрашием в постижении правды, какой бы трудной она ни была, проникнуты поэтические строчки, которые мы будем читать.

### ***3. Работа с текстом поэмы. Комментарии и размышления***

Далее учитель прочтёт начало второй главы, сопровождая чтение **комментарием**, т. к. реалии времени, о котором пишет Твардовский в поэме «По праву памяти», современному школь-

---

<sup>1</sup> Крутикова Л. Фёдор Абрамов об Александре Твардовском // Перечитывая заново: Литературно-критические статьи. Л., 1987. С. 325.

<sup>2</sup> Александр Твардовский: «У меня как бы две биографии» // Лит. газета. 1992. 16 дек. С. 6.

нику малопонятны. (Ниже мы даём *лингвистический* и отчасти *историко-бытовой комментарий*.)

### **Сын за отца не отвечает**

*Кто и где произнёс эти слова?  
Что они в себя вмещали?*

«Сын за отца не отвечает<sup>1</sup>» –  
Пять слов по счёту, ровно пять.  
Но что они в себе вмещают,  
Вам, молодым, не вдруг обнять.

Их обронил<sup>2</sup> в кремлёвском зале  
Тот, кто для всех нас был одним  
Судеб вершителем земным<sup>3</sup>,  
Кого народы величали<sup>4</sup>  
На торжествах отцом родным.

Вам – из другого поколения –  
Ева ль постичь<sup>5</sup> до глубины  
Тех слов коротких откровенья  
Для виноватых без вины.

Вас не смутить в любой анкете<sup>6</sup>  
Зловещей<sup>7</sup> некогда графой  
Кем был до вас ещё на свете  
Отец ваш, мёртвый иль живой.

---

<sup>1</sup> Сын за отца не отвечает – не несёт ответственность, возмездие за по-ступки отца.

<sup>2</sup> Обронил – сказал мимоходом, небрежно.

<sup>3</sup> Судеб вершителем земным – Богом на земле.

<sup>4</sup> Величать – чествовать, поздравлять, называть (устар.).

<sup>5</sup> Постичь – понять.

<sup>6</sup> Анкета – опросный лист для получения каких-либо сведений. В анкете нужно было указывать социальное положение родителей.

<sup>7</sup> Зловещей – предвещающей несчастье, зло.

В чаду полуночных собраний<sup>1</sup>  
Вас не мытарил<sup>2</sup> тот вопрос:  
Ведь вы отца не выбирали, –  
Ответ, по-нынешнему, прост.

Учитель *беседует со школьниками о прочитанном.*

– Каким чувством проникнуты строки поэмы? Сожалением, горечью или возмущением?

– Как вы понимаете фразу «виноватые без вины»?

– Каково, на ваш взгляд, отношение Твардовского к Сталину?

Почему вы так решили? Какие фразы подтверждают вашу мысль.

– Что из прочитанного больше всего вас тронуло (задело, поразило)?

*Кличка «сынки врагов» «в те года и пятилетки»*

Но в те года и пятилетки<sup>3</sup>,  
Кому с графой не повезло, –  
Для несмываемой отметки  
Поставь безропотно чело<sup>4</sup>.

Чтоб со стыдом и мукой жгучей  
Носить её – закон таков.  
Быть под рукой всегда – на случай  
Нехватки классовых врагов.

Готовым к пытке быть публичной  
И к горшей<sup>5</sup> горечи подчас,  
Когда дружок твой закадычный<sup>6</sup>  
При этом не поднимет глаз...

*Беседа* продолжается:

– Почему, на ваш взгляд, Твардовский употребляет слово «безропотно»? Какое поведение определяет слово? Как это соот-

<sup>1</sup> В чаду полуночных собраний – в горячке, в табачном дыму. На собраниях обсуждались якобы негативные факты биографии.

<sup>2</sup> Не мытарил – не мучил.

<sup>3</sup> Пятилетки – пятилетние планы развития народного хозяйства.

<sup>4</sup> Чело (высок.) – то же, что лоб.

<sup>5</sup> Горшей – горестной, тяжёлой.

<sup>6</sup> Закадычный – близкий, задушевный.

носится с жизнью самого писателя? (Вернёмся к воспоминаниям Фёдора Абрамова о Твардовском.)

– Какие слова во втором четверостишии, по вашему мнению, главные?

– Можно ли сказать, что именно эти чувства («стыд и мука жгучие»), но теперь по отношению к самому себе, заставили Твардовского написать поэму, отрывок из которой мы читаем?

– Находит ли оправдание предательство друга? Есть ли обстоятельства, которые оправдывают отречение от родных, от друзей?

Можно *предложить* ученикам для обсуждения следующую ситуацию, о которой рассказывает А.И. Солженицын в «Архипелаге ГУЛАГ» и которая углубляет представление о сложности времени, описанном Твардовским в поэме.

«К Елизавете Цветковой в казанскую отсидочную тюрьму в 1938-м году пришло письмо пятнадцатилетней дочери: «Мама! скажи, напиши – виновата ты или нет?.. Я лучше хочу, чтоб ты была не виновата, и я тогда в комсомол<sup>1</sup> не вступлю и за тебя не прощу. А если ты виновата – я тебе больше писать не буду и буду тебя ненавидеть». И угрызается<sup>2</sup> мать в сырой гробовидной камере с подслеповатой лампочкой: Как же дочери жить без комсомола? Как же ей ненавидеть советскую власть? Уж лучше пусть ненавидит меня. И пишет: «Я виновата... Вступай в комсомол».

Ещё бы не тяжело! – резюмирует Солженицын, – да, непереносимо человеческому сердцу: попав под родной топор – оправдывать его разумность.

Но сколько платит человек за то, что душу, вложенную Богом, вверяет человеческой догме»<sup>34</sup>.

*Вопросы для обсуждения:*

– Правильно ли поступила мать, Елизавета Цветкова?

---

<sup>1</sup> Комсомол – Коммунистический союз молодёжи – организация, членство в которой означало доверие власти, способствовало успешному продвижению по пути образования и карьеры, как правило, оно становилось настоящей жизненной необходимостью.

<sup>2</sup> Угрызается – здесь: мучается из-за чувства вины.

<sup>3</sup> Догма – положение, принимаемое на веру за непреложную истину.

<sup>4</sup> Шнейдерберг Л.Я., Кондаков Н.В. От Горького до Солженицына. М., 1995. С. 492.

- Что лежало в основе её поступка – отречения от дочери?
- Кто (или что?) повинен в том, что мать вынуждена быть «без вины виноватой»?

Ученики понимают: не всё в жизни определяется однозначно. Время диктует свои законы. Нравственную оценку поступкам можно дать, только зная мотивы поведения человека, понимая, что в основе их лежит или самоотвержение, или эгоизм...

Дальнейшая работа над текстом поэмы может быть организована по-разному: учитель продолжает чтение либо (если есть тексты) предлагает прочитать последующие фрагменты самостоятельно и выписать три фразы, которые вызывают желание высказаться. В этом случае *комментарий учеников* представляет собой запись собственных мыслей, чувств, ассоциаций (приём «*двучастный дневник*» из дидактической системы «РКМЧП»). Комментарии зачитываются вслух последовательно по тексту. Таким образом, каждый ученик получает возможность вступить в диалог с писателем, продумать и прочувствовать текст поэмы.

Для продолжения беседы (и её завершения) можно использовать следующие вопросы:

- Какой смысл вкладывает поэт в слово «кулак»?
- Как рисует судьбу своего отца, судьбу русского крестьянства?
- Каково авторское отношение к тому, кто был «судеб вершителем земным»?
- Какими чувствами проникнуты строчки поэмы?
- Какие уроки можно извлечь из того, о чём вы прочитали в поэме «По праву памяти» и о чём сегодня говорили на занятии?

#### ***4. Обобщение размышлений о прочитанном***

Обобщая материалы урока, мнения учащихся, высказанные в ходе работы над текстом поэмы, учитель акцентирует внимание учеников на следующем:

- Предсмертная поэма А. Твардовского – произведение о преемственности поколений, об ответственности за всё происходящее в истории, о «живой памяти», «памяти бессонной», памяти обо всём, что было за время советской власти. Обо всём величе-

ственном и трагическом, что сохранилось в человеческой памяти отдельного человека и в памяти народа.

Неподкупный в своём стремлении к правде жизни, Твардовский доказывает, что забвение самого главного, самого родного, кровного равносильно предательству, отказу от любви, дружбы, родства, равносильно утрате человеческого в человеке. Годы Большого террора и сталинская эпоха – годы отступничества человека от самого себя, от самого дорогого в душе, от родных и близких – в этом были исторические, этические, психологические корни нравственной деградации.

Неотвратим суд истории, он выносит свой приговор, и как нельзя убить память, так невозможно утратить извлечённый в течение XX века опыт:

Давно отцами стали дети,  
Но за всеобщего отца  
Мы оказались все в ответе,  
И длится суд десятилетий.  
И не видать ему конца.

Итогом урока могут стать *размышления учеников* над следующим высказыванием Твардовского: «Я жил, я был – за всё на свете / Я отвечаю головой». Читая поэму Твардовского, следуя за поэтической мыслью, школьники убеждаются, что каждый из них в долгу перед прошлым и будущим, каждый отвечает за своё время. Не бывает ответственности без чувства памяти, причастности жизни. Чтобы трагедия не повторилась, мы должны знать правду. Память оберегает от совершения ошибок.

**Комментарий.** Так, создавая личностную ситуацию прочтения поэмы «По праву памяти», учитель помогает ученикам постичь одно из самых трагических произведений XX века, а следовательно, и способствуем формированию начальной читательской интерпретации текста.

Таким образом, становятся очевидными возможности использования двучастного дневника (как и приема сопоставления двух художественных текстов) в школьном преподавании литературы. С его помощью создается личностная ситуация прочтения текста, в активную творческую работу включается каждый

ученик. Но без тактичной помощи учителя, без его дополнительных комментариев, как уже говорилось выше, интерпретация произведения может оказаться поверхностной.

Работа с отдельными фразами вообще чревата некоторыми опасностями. Оторванные от целого, от бесчисленного лабиринта художественных сцеплений, они утрачивают немалую долю своей поэтической значимости. Ведь художественное целое всегда больше суммы частей, его составляющих.

Арсенал школьных приемов интерпретации литературного произведения широк. Но каждое значительное художественное явление порою ведет к поиску новых способов его постижения. Выбор, предварительное «взвешивание» гармоническое сочетание приемов анализа и интерпретации художественного текста – процесс творческий.

### *Приложение 3*

#### **Исаак Ильич Левитан**

(1861–1900)

Левитан – художник, мастер лирического пейзажа, проживший недолгую, но плодотворную творческую жизнь.

Городской житель, он умел проникновенно отразить неброскую прелесть русской природы, воспеть разные времена года. Луга, степи, ручейки. Лес, рощи, сады. Летний жаркий полдень и морозящий осенний дождь. Весенняя лазурь и синие сугробы. Всё, все цвета родной земли вместила палитра мастера. Радость. Печаль. Смех. Горе. Все эти чувства выражены в его удивительных пейзажах. Его картины принято называть «пейзажами настроения». Природа изображается в них так, как видит её взгляд человека, погружённого в определённое душевное состояние и замечающего вокруг лишь то, что соответствует его настроению.

Пейзажи Левитана чаще безлюдны. Но в них живёт душа народа. «В умении без эффекта, без жеста сказать что-то глубоко затаённое, отдать эту тишину людям – одно из драгоценных качеств дара Исаака Левитана...» (И. Долгополов. «Шедевры»).

Когда люди смотрят на молодой лес, цветущее поле, влажный снег, видят в тёмной заводе отражение деревьев, то часто говорят: «Это совсем так, как на картине Левитана». Его картины известны многим: «Золотая осень», «Берёзовая роща», «Свежий ветер», «Весна. Большая вода», «Март», «У омута»...

Если вы ещё не знаете этих картин, познакомьтесь с ними. Пейзажи Левитана принесут вам много радости и удивят тем, насколько они правдивы и наполнены поэтическим чувством.

### **Работа по картине И. И. Левитана «Март»**

Вспомните, что вы чувствуете ранней весной, в первые солнечные дни после долгих холодных зимних месяцев.

Посмотрите внимательно на картину И. Левитана «Март». Напомнила ли она ваши ощущения? Чем вам понравился изображённый художником пейзаж?

Давайте попробуем описать увиденное на картине, почувствовав настроение, угадав мысли, которые старался передать зрителю художник. В ответах на вопросы вы можете использовать подходящие слова для справок; будьте внимательны: среди них есть те, которые не подходят для описания этой картины.

1. Понравилась ли вам картина И. И. Левитана «Март»? Чем она вам понравилась (или не понравилась)?

2. Каким настроением проникнут пейзаж? (*Радость, грусть, тоска, счастье, тихая радость, ожидание*).

3. Какие предметы изображены на картине? В ответе можно использовать следующие слова: *на переднем плане, на заднем плане, в центре картины*. Предметы (будьте внимательны!): *дорога, лошадь с санями, крылечко деревянного двухэтажного дома, лестница, открытая дверь, скамейки, березки, скворечник, сугробы снега; хвойные деревья, снежная поляна*.

4. Каким изображает снег художник? (*Влажный, рыхлый, потемневший на дороге, тяжёлый, подтаявший на крыше, с тёмной корочкой на поляне, ослепительно-белый на солнце, синие, глубокие тени на снегу от деревьев*).

5. Опишите весеннее небо. (*Голубое, лазурное, чистое, яркое, тёмное, высокое, с облаками, глубокое*).



6. Какими на картине изображены деревья? (*Тёмная зелень хвои, лёгкость, воздушность стройных берёзок, верхушки берёз покрыты желтоватыми серёжками, зелёные листья на ветках*).

7. Представьте запахи весеннего дня. (*Запах свежести, весенние запахи мокрых деревьев, нагретых солнцем досок домика, оттаявшей дороги*).

8. Какие краски использовал художник и почему? (*Светлые, яркие, ослепительные; голубизна, белизна; тёплые тона, холодные оттенки снега, ярко-жёлтое дерево домика, тёмно-зелёная хвоя, жёлтоватый пух берёзовых серёжек, тёмно-бурая дорога, синие тени, коричневые тени*).

9. Какие чувства и мысли выражает картина И. И. Левитана «Март»? (*Радость, счастье, ожидание летнего тепла, бурной весны, воспевание весеннего обновления родной земли, пробуждения природы*).

10. Попробуйте объяснить, как выражен на картине мотив ожидания. (*Лошадь ждёт хозяина. Открытая дверь – ожидание выхода человека. Природа ждёт тепла, солнца, весны. Деревья ждут почек, листьев*).

11. Согласны ли вы с мнением искусствоведа В. А. Прыткова, написавшего о картине «Март»: «На картине изображён светлый канун<sup>1</sup> летних дней. Пейзаж – запечатлённое мгновение, в нём есть и движение, и неподвижность».

12. Составьте по картине И. И. Левитана «Март» рассказ, употребив приведённые выше слова и выражения.

### **Вопросы и задания ко всему разделу**

1. Перечитайте ещё раз стихотворения русских поэтов о природе. Какие строки из этих стихотворений показались вам созвучными по настроению картине И. И. Левитана «Март»?

2. Литературовед Ю. Селезнёв в послесловии к книге «Времена года» пишет: «Нельзя любить Родину, не живя одной душой с “жизнью любимой берёзки”! Нельзя любить “весь мир”, не

---

<sup>1</sup> Канун – вечер предшествующего дня. Здесь – начало летних дней.

имея Родины. Нельзя быть истинным поэтом вне этого чувства духовного родства со своей землёй, со своим народом, с его миропониманием». Согласны ли вы с высказыванием? Продолжите это рассуждение на основе впечатлений, полученных от прочитанных стихотворений.

3. Попробуйте самостоятельно написать небольшое стихотворение о весне, об утре или о берёзе.

4. Нарисуйте рисунок, пейзаж, выразив красками определённое настроение.

#### *Приложение 4*

### **На путях учебного формирования начальной читательской интерпретации школьников**

#### **Актуализированное прочтение повести Ч.Т. Айтматова «Джамиля»<sup>1</sup>**

#### **1. О подготовке педагога к интерпретационно ориентированному освоению повести**

*(Уточнение некоторых особенностей читательской интерпретации. Учет развития литературно-критических восприятий «Джамиля» во времени.*

*Какие вопросы предстояло прояснить?)*

Учебное формирование читательской интерпретации художественного произведения, как правило, обычно сопряжено с его акцентированной актуализацией.

Для совершенствования методов преподавания в общеобразовательной школе – именно в связи с процессом формирования читательской интерпретации художественного шедевра – имеет особое значение динамика углубляющегося осмысления произведения и освоения его социально-эстетических функций.

В разные периоды его эстетической жизни смысл произведения, как известно, интерпретируется по-разному. Каждое поко-

<sup>1</sup> *Илеева Л.Ф.* На путях учебного формирования начальной читательской интерпретации школьников // РЯЛШК. 2004. № 3. С. 14–20.

ление читателей находит в нем грани, бросающие новый отблеск на то, что было уже ранее известно. В соприкосновении с читателем, а через него – и с тенденциями его эпохи, проявляются объективно заложенные потенциальные возможности произведения. «...*Историческая эпоха* с её социально-политическими и эстетическими особенностями, запросами, требованиями и *читатель* в самом широком смысле этого слова, реципиент, т. е. всякий вообще, воспринимающий произведение художественной литературы и интерпретирующий его содержание, – суть два всеобъемлющих фактора, составляющих жизнь литературного произведения»<sup>1</sup>. Читательское восприятие находится в соотношении с обликом эпохи, современником которой является читатель. Нужно также иметь в виду, что произведение, если оно действительно высокохудожественное, не только воздействует на внешний мир, но под воздействием самой эпохи видоизменяется, расширяется и его смысл.

Присмотримся к тому, как взаимодействовала со своим временем и с читательской аудиторией повесть Ч. Т. Айтматова «Джамиля», поскольку учет особенностей этого процесса необходим для разработки конструктивной системы ее актуализированного прочтения. В разное время критики по-разному отзывались о её художественных достоинствах и по-разному интерпретировали её содержание, хотя, пожалуй, в большинстве случаев, не выходили сколько-нибудь значительно за пределы ее объективного смысла. На восприятие произведения оказывали влияние условия общественной и культурной жизни, своеобразии национального характера читательской аудитории, индивидуальность каждого, кто писал о повести. Поэтому нюансы осмысления ее содержания как в родной этнической, так и в инонациональной среде тоже были разными.

Повесть была напечатана в 1958 году в журнале «Новый мир». В ней рассказывалось о событиях, которые происходили на третьем году Великой Отечественной войны в далеком кир-

---

<sup>1</sup> *Осьмаков Н.В.* Историко-функциональное исследование произведений художественной литературы // Русская литература в историко-функциональном освещении. М., 1979. С. 20.

гизском аиле, в долине реки Куркуреу. «Самой прекрасной на свете повестью о любви» назвал это произведение знаменитый французский писатель и её переводчик (при содействии Эльзы Триоле) Луи Арагон. Молодой мир, во всей его силе и непосредственности, противопоставлялся Арагоном пресыщенному миру западной цивилизации. «Джамиля» указывала «путь к утраченному раю»<sup>1</sup>. В романе же молодой француженки Мишель Перрен «Поглотитель Гаронны» айтматовская «Джамиля» явилась «фоном, прекрасным отблеском чужого счастья, чудесным раем, указывающим путь к спасению и избавлению от пустоты»<sup>2</sup>. Таким образом, западный читатель интерпретировал произведение преимущественно как повесть о любви. Но – в аспекте соотношения ценностей стареющей («западной») и обновляющейся, более близкой к природе («восточной») цивилизации. А киргизстанские критики первоначально трактовали произведение главным образом с социологической точки зрения, воспринимая в ней прежде всего пафос освобождения от обычаев адата, утверждение эмансипации женщины. Так, Камбаралы Бобулов утверждал, что «не совсем точно называть «Джамилю» только повестью о любви. Её горизонт более широк. Писатель стремится показать разрушение священных уз патриархального семейства, в котором, на первый взгляд, всё гладко, всё благополучно... Изображая национальный характер, Чингиз Айтматов раскрывает духовные черты советского человека»<sup>3</sup>.

Когда же в Киргизии проблема эмансипации женщины в определённой степени потеряла свою прежнюю остроту, всё отчётливее стала проявляться в суждениях критики общечеловеческая суть произведения Ч. Айтматова. Для Л.И. Лебедевой в повести «Джамиля» была особенно важна «мысль о высвобождении истинно человеческого в человеке», для неё это – «повесть об освобождении чувства, о победе человеческого достоинства»,

---

<sup>1</sup> *Арагон Л.* Самая прекрасная на свете повесть о любви // *Культура и жизнь.* 1959. № 7.

<sup>2</sup> *Левченко В.Г.* Чингиз Айтматов. М., 1983. С. 20.

<sup>3</sup> *Бобулов К.* Пути развития реализма в киргизской прозе. Фрунзе, 1969. С. 144–145.

в которой «общечеловеческой психологии собственников... противопоставлена всякая «бесполезная» красота»<sup>1</sup>. Повесть Айтматова толковали и как философско-художественную притчу, видя в ней «разлом патриархального единства индивида с обществом, пробуждение титанического характера, одержимого страстью, смеющим желать, думать и поступать по-своему»<sup>2</sup>. Для В. Г. Левченко это повесть «о музыке (в метафорическом, конечно, смысле), рождающейся между Джамилёй и Данияром и пробуждающей в Сеите живописца», – «история о том, как под воздействием многообразных обстоятельств рождается художник»<sup>3</sup>.

Разнообразие названных выше интерпретаций подтверждает мысль о том, что толкование произведения зависит от того, в чём читатель видит истину, из какого времени и с каких ценностно-ориентационных позиций он на неё смотрит. Амплитуда колебаний во мнениях довольно большая. Но она зависит в основе своей от объективных эстетических ценностей, которые содержатся в произведении.

В целом же для нас особенно важно то, что оценка художественного шедевра не остаётся статичной. «И чем значительнее литературное произведение, тем шире, объёмнее его внутренний творческий потенциал, тем большим многообразием характеризуются его связи с читателями разных эпох»<sup>4</sup>. И повесть «Джамиля» обладает именно той «смысловой глубиной», о которой писал М.М. Бахтин: «Мир культуры и литературы, в сущности, так же безграничен, как и вселенная. Мы говорим... о его смысловых глубинах, которые так же бездонны, как и глубины материи»<sup>5</sup>.

Как же современный школьник воспринимает произведение, созданное почти полвека назад? Интересно ли оно? Какие мысли и ассоциации рождает? Что позволяет осмыслить глубинные смысловые пласты произведения? Даёт ли повесть повод к раз-

---

<sup>1</sup> *Лебедева Л.И.* Крутое восхождение. Фрунзе, 1981. С. 111, 98, 92.

<sup>2</sup> *Гачев Г.* Любовь, человек, эпоха. М., 1965. С. 5.

<sup>3</sup> *Левченко В.Г.* Чингиз Айтматов. М., 1983. С. 49, 53.

<sup>4</sup> *Храпченко М.Б.* Созидательная энергия литературы // *Время и судьбы русских писателей.* М., 1981. С. 6.

<sup>5</sup> *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 344.

мышлению как о современных, так и о вечных проблемах человеческой жизни, культуры, сознания?

Рассмотрим, как воспринималась школьниками повесть Айтматова сначала – в ходе первичного самостоятельного чтения, а затем – в процессе и в результате специальной учебной работы по стимулированию актуализации текста.

## **2. От первичного восприятия – к постепенному, углубляющемуся осмыслению произведения**

Ученики нашего одиннадцатого класса<sup>1</sup>, прочитав повесть «Джамиля», должны были, согласно предложенному заданию, определить основную идею произведения, высказать мысли, которые были рождены повестью, и оценить ее.

У юных читателей она вызвала несомненный интерес, и это, думается, подтверждает мысль о потенциальной созвучности повести Айтматова внутреннему миру, по крайней мере, значимой части сегодняшних киргизстанских школьников – тех, кто читает не только развлекательную, но и серьёзную, проблемную литературу.

Основная идея произведения, по мнению большинства прочитавших текст самостоятельно, – в «противостоянии устоявшихся традиций желанию любви и стремлению к счастью». Мысли, которые рождались у учащихся при чтении: «Любовь не знает преград»; «Нужно следовать зову сердца»; «Любящий человек способен на безрассудные поступки»; «Любовь побеждает законы родового адата»; «Война – это трагедия народа».

Персонажи повести вызывали у ребят ассоциации чаще всего с героями драмы «Гроза» А. Н. Островского, повести «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина, романа «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, трагедии «Ромео и Джульетта» В. Шекспира. Ассоциации, безусловно родились не случайно, но закономерность возникновения иных из них, не всегда в достаточной мере соотносилась с объективным смыслом произведения.

По результатам опроса, даже еще до специально организованной учебной работы с текстом, можно было сделать вывод,

---

<sup>1</sup> Работа проводилась с учениками X1 класса школы-гимназии № 12 г. Бишкека.

что повесть, как сказано, вызвала эмоциональный отклик, а следовательно, вошла в круг интересов читателя-старшеклассника. Но она не была осмыслена ими достаточно глубоко.

Наша задача состояла в том, чтобы углубить понимание текста, приблизить учеников к осознанию его объективного смысла и способствовать тому, чтобы его восприятие стало более лично-значимым, подлинно актуальным. И уроки по изучению повести «Джамиля» мы провели, уделяя особое внимание современному прочтению произведения, используя при этом идеи, предложенные в статье «Актуализация классики в школьном преподавании литературы» (РЯЛКШ, 1988, № 1, 2).

«...Под *актуализацией* мы будем понимать организацию осмысления художественного классического текста конкретными личностями<...> в новом, современном для них, контексте», – такое определение сущности педагогической актуализации предлагает автор этой статьи<sup>1</sup>. Он выявляет «опорные звенья методики актуализированного освоения литературы», среди которых: «погружение в художественный текст», «выделение<...> зон повышенной читательской контактности текста» (на художественно-речевом уровне – это словообразы-лейтмотивы, на сюжетном – типовые оптимальные ситуации), «промежуточные обобщения», «актуализирующие ассоциации», «этнообразы-посредники», усиленный «изобразительный комментарий» (последние «звенья» – в условиях инациональной аудитории). В нашей работе с текстом произведения мы использовали конструктивные возможности данной методики педагогической актуализации.

*Погружение в текст*, его перечитывание и осмысление, проводилось с опорой на приёмы самостоятельной групповой работы, аналитической беседы, комментированного чтения и дискуссии. Ученики каждой группы, включавшей по семь одиннадцатиклассников, обсуждали и готовили ответы на следующие вопросы:

– *Какова роль пейзажа в повести Ч. Айтматова «Джамиля»?*

---

<sup>1</sup> Шейман Л.А. Актуализация классики в школьном преподавании литературы // РЯЛКШ. 1988. № 1, С. 35.

– Джамия. *Определите характер героини и его особенности, используя текст повести.*

– Данияр. *Портрет, поступки героя, своеобразие характера.*

– *Как развивались чувства героев? Найдите наиболее значимые сцены.*

– *Как изображены обычаи родового адата. Определите систему ценностей мира, в котором жили Джамия, Данияр и Сеит.*

– *Найдите в тексте детали, указывающие на реалии времени.*

– *Автор повествования. Какова его роль в произведении? Меняется ли он на протяжении повести?*

После работы в группах те же вопросы обсуждались с классом. Цитаты из текста, подтверждающие выводы, к которым пришла группа, зачитывались, комментировались. Особое внимание было обращено на «сильные позиции» текста: его начала, конец, а также на особо значимые детали характерологические, образительные, пейзаж, портрет. Определялись, кроме того, особенности композиции произведения, способа повествования.

Если характеры героев и любовная коллизия понимались учениками сравнительно легко, даже после однократного самостоятельного чтения, то смысловой пласт произведения, связанный с образом повествователя, воспринимался ими с некоторой затруднённостью и стал своеобразным открытием для большинства наших юных читателей. Проблемный вопрос: «Почему автор доверил повествование четырнадцатилетнему мальчику?» – побудил учеников задуматься об особенностях способа изложения в этой повести Айтматова.

Фигура повествователя – персонажа, рассказывающего свою собственную историю, и уже через эту призму – историю главных героев, по-своему обосновывает, в частности, впечатление повышенного правдоподобия этого повествования о частной жизни, скрытой от посторонних глаз. Главное же преимущество такого способа ученики видят теперь в том, что мальчик «чувствителен ко всему окружающему», «он открыт для мира, правдив», «способен меняться», «не испорчен жизнью». «Сеит стал воплощением трогательного, влюбленного паренька. Так естественно и пылко любя свою «джене», он сдержал свои чувства, сумел понять и



«отпустить» свою первую любовь, а свои переживания воплотил в творчестве». Ученики видят, что в повести раскрывается не только драматическая история любви Данияра и Джамили, но и история подростка, который приходит к пониманию своего предназначения в жизни.

Сюжетные ситуации, воплощающие *зоны повышенной контактности текста*, в данной повести – это, прежде всего, ситуации нравственного выбора героев. Меньше колеблется Данияр. За этого романтического героя трудность решения, по существу, взял на себя автор. Данияр любит, и в любви готов идти до конца. Сложнее выбор дается Джамиле. Она пытается справиться с чувством любви к Данияру во имя традиционно понимаемого долга. Но чувство оказывается сильнее. Ситуация выбора здесь переживается читателем остро и заинтересованно, так как, очевидно, перекликается с собственным эмоциональным опытом ученика.

Для обсуждения школьникам предлагался вопрос:

– *Можно ли считать нравственным поступок Джамили, оставившей мужа? «Разве я виновата? И ты не виноват», – говорит Джамилия. Права ли она?*

Вовлекаясь в спор, часть школьников высказывала следующие аргументы «в осуждение» героини.

– У каждого человека должно быть чувство ответственности перед окружающими людьми, перед мужем, в особенности перед родственниками (последнее немаловажно именно в азиатских республиках). Соблюдение традиций – это условие сохранения нации.

– Муж Джамили воевал, он ранен, следовательно, нуждается в ее поддержке.

– Данияру и Джамиле некуда идти – везде жизнь человека связана с обычаями и традициями. Любовь этих героев не имеет будущего...

В оправдание поступка Джамили другие ученики утверждали:

– Героиня повести обладала особым складом личности, она внутренне свободный человек, человек, который не умеет притворяться.

– Муж был к ней невнимателен, любил не так искренно, как ей бы хотелось.

– Джамия вышла замуж против своей воли, следуя традициям.

– Героиня не смогла по-настоящему полюбить мужа – ведь они разные люди: он человек «внешний», она – «внутренний», сострадательный, душевно-богатый.

– Молодая женщина отказалась от материального достатка, от определённости в жизни, от относительной размерности. А это нелёгкий жизненный выбор.

– Она осталась с человеком, который не менее ее мужа нуждался в участии. Данияр искалечен войной, он был отверженным и непонятым в селе, где жили герои. Он близок Джамии по душевному складу, талантлив; как и она, достоин любви.

– Джамия, как и каждый человек, имеет право выбора, право на счастье...

В ходе дискуссии напрашивается ознакомление школьников с *материалами современной периодической печати*, где приводятся прямые свидетельства о том, что в центральноазиатском регионе еще порою имеют место порядки, сохраняющие семейное бесправие женщины, ее полную зависимость от мужа. «Чаще всего женщин просто бьют, запрещают им учиться или работать, им изменяют или делают второй, третьей женой, оскорбляют... По данным Асадулло Урунова, за год в Согдийской области (Таджикистана) совершается более двухсот случаев самоубийства. И корни этих трагедий всегда кроются в семье»<sup>1</sup>.

С другой стороны, смелый, решительный женский характер – явление в истории киргизов нередкое. Вспомним «Алайскую царицу» Курманджан-датка. Есть и другие примеры свободлюбивых женских характеров. На страницах газеты «Слово Кыргызстана» Жаныл Абдылдабек кызы – правнучка Шабдан Батыра – рассказывает о том, как её бабушка Кайыпжамал убежала из дома, уже будучи просватана, чтобы выйти замуж за будущего хана киргизов<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Березовский В. Гюльчатаяй приходится несладко // Российская газета. 2004. 8 июня.

<sup>2</sup> Абдылдабек кызы Ж. Белый талисман с поясом из серебра // Слово Кыргызстана. 2004. 5 марта.

Привлекая к анализу произведения материалы текущей общественной жизни, мы насыщаем урок литературы современным дыханием и восполняем конкретно-историческую и личностную ситуации прочтения произведения. Нравственный выбор мысленно делает не только героиня повести, но и, по существу, каждый участник обсуждения.

Теперь оправдание Джамиле юные читатели находят и в особенностях ее личности, решительной, внутренне свободной, духовно богатой, и в прозаичности и безлюбности ее жизни до встречи с Данияром; и в том, что, по мнению ребят, каждый человек имеет право на счастье.

«Я думаю, это произведение Айтматов посвящает решению проблемы противодействия обстоятельств внешних и внутреннего мира, так часто не соответствующих друг другу.

*Как известно, Восток силён традициями. Но традиции бывают разными! Надо иметь мужество, чтобы, не смотря на родню, не считаясь с мнением окружающих, уйти с любимым ради чистого чувства...*

*Да, возможно, с первого взгляда этот поступок нетактичен, не «по совести». Но, вдумываясь в прочитанное, я перестаю так думать...*

*Айтматов показывает, что их поступок не шёл вразрез с нравственными ценностями человека. Слишком честные, свободные внутренне Джамиля и Данияр отдают предпочтение чистому чувству перед возможным лицемерием, притворством» (Геннадий Б.).*

О праве человека самостоятельно строить свою судьбу ученики высказываются так:

*«Человек должен быть свободным не только внешне, но и внутренне. Человек достоин счастья!» (Алия Б.).*

Усиление консервативно-конфессионального диктата, ограничивающего свободу выбора женщины, время от времени бросается в глаза. Ученики в этой связи говорят о том, что всё чаще на улицах города встречаются девушки и женщины, носящие одежду, предписываемую ортодоксами. Аналитическая беседа перерастает в обмен мнениями о безусловной необходимости со-

хранения национального своеобразия обычаев, но и в то же время – о закономерности обретения свободы выбора, демократических прав.

**Промежуточные обобщения** об эмоционально-смысловом содержании ситуаций, на которых сосредоточивалось внимание учеников, по мере необходимости, делались в ходе работы над текстом. Ассоциации, помогающие приблизиться к постижению объективного смысла произведения, рождались в ходе аналитической беседы и дискуссии. И в произведении, созданном почти пятьдесят лет назад, теперь выдвигались на первый план те мотивы и ситуации, которые были связаны с нашими днями и находили отклик в душах юных читателей.

Но художник слова создаёт в своем произведении такую протяжённость и глубину, что ее не в состоянии исчерпывающе, во всех аспектах осмыслить читатель даже профессионально подготовленный, не говоря уже о читателе-школьнике. Вот почему нужна была специальная работа с учениками, которая углубляла понимание произведения, делала его содержание более интересным для ребят, а, следовательно, и более актуальным для них. «Всё, что говорится из-за учебной парты, уже когда-то было написано и сказано... И в то же время нельзя изучать особенности читательских трактовок – вне всякого сопоставления. Всё дело в том, какой эталон избрать. Эталон – сам ученик, потенциал его восприятия, оптимальный вариант его интерпретации»<sup>1</sup>. Имеется в виду интерпретация, которая для ученика становится собственным открытием, его вариантом постижения литературного произведения.

Углублению понимания и обострению восприятия словесного образа содействовало **обращение к созвучным мотивам в произведениях смежных искусств.**

В этом русле шла работа с графической иллюстрацией – работой известного киргизского художника Л. А. Ильиной «Песня». Делая зримым вещный мир, это произведение обладает и обобщенно-символическим смыслом. Ученики смогли оценить

---

<sup>1</sup> *Ионин Г. Н.* Рождение интерпретации //Ланин Б.А. Методика преподавания и изучения литературы (Антология). Саппоро, 2001. С. 409.

мастерство передачи душевного состояния героев. И в то же время они приблизились к первооснове повести: ведь сначала Ч. Айтматов назвал ее «Обон» («Мелодия»). Повесть родилась из напева, из духа музыки. Музыка здесь приобретает не только реально-сюжетный, но и метафорический смысл.

Подобные приемы стимулируют художественно ориентированное мышление, которое является необходимым компонентом углубленной читательской интерпретации, поскольку ее творческая задача связана с созданием обобщённого и лично окрашенного образа текста. Насыщение анализа различными, уже существующими художественными интерпретациями текста – словесными, слуховыми, зрительными – обогащало на наших занятиях восприятие учеников, помогло созданию собственных читательских воплощений.

Добавим, что, используя в этом плане статью Г. Толомушова «Некая скрытая изюминка для непосвящённых»<sup>1</sup>, уместно рассказать (а ещё лучше – показать фрагменты фильмов) о двух экранизациях повести Чингиза Айтматова: о фильме «Джамия», снятом Ириной Поплавской в 1969 году, в котором главную роль исполнила Наталья Аринбасарова, и об одноимённом фильме 1993 года, немецкого режиссёра Монике Тейбер, где Джамилю сыграла французская актриса вьетнамского происхождения Лин Фам. Последний фильм не был принят киргизским зрителем. Созданный для реализации коммерческих планов, фильм не был достаточно убедительным, а игра знаменитых актёров не была в должной мере естественной и адекватной эмоционально-смысловому содержанию литературного первоисточника. Национальная основа повести и национальные особенности характеров главных героев вступили в противоречие со слишком вольной интерпретацией. Согласно подобному подходу, в западной кинематографии с начала 50-х годов «появился и утвердился образ молодой женщины, которая выше всего ставила естественность чувств, подлинность порывов. Она не желала считаться с общепринятыми нормами поведения, выражая тему разрыва между поколени-

---

<sup>1</sup> Толомушов Г. Некоторая скрытая изюминка для непосвящённых // Курак. 2001. № 4. С. 6–8.

ями, смутного и неоформленного бунта молодежи против буржуазных ценностей»<sup>1</sup>. Героиня Айтматова в некотором смысле как будто соотносится с утвердившимся на Западе образом. Но смысловые акценты в фильме были расставлены недостаточно верно. Ведь Джамия не анархистствующая бунтарка, она не декларирует демонстративно свою независимость, – она обладает внутренней свободой. Героиня литературного произведения оказалась существенно глубже, сложнее, неоднозначнее своего экранного воплощения.

Так учащиеся подводятся к одному из промежуточных обобщений урока: необходимо быть внимательным, чутким читателем, ведущим свой диалог с создателем произведения. Экранизация в большинстве случаев не может подменить книгу, хотя и способна создавать произведения большой художественной силы; порою она внедряет в сознание поверхностное, упрощённое, приблизительное представление о замысле, философско-нравственном содержании, поэтическом строе оригинала.

### **3. Приближение к опытам личностно-актуализированной читательской интерпретации**

О том, что начальные читательские интерпретации школьников в процессе изучения повести в основном сформировались, свидетельствовали итоговые работы школьников, написанные после специально проведенных уроков с акцентированной актуализацией произведения, давно уже ставшего классикой киргизской и мировой литературы. Вот одна из таких работ.

*Заново прочитав произведение, я как будто бы открыла для себя новое или давно забытое. Не знаю, почему мне так близок сам автор, но его герои иногда сняты мне. Я очень хочу быть на них похожей, быть доброй, человечной, умной, искренней в моих чувствах.*

*Главная идея повести «Джамия», наверное, в том, что все мы достойны счастья, только для этого нам нужно постарать-*

---

<sup>1</sup> Толмушов Г. Некоторая скрытая изюминка для непосвящённых // Курак. 2001. № 4. С. 8.

ся жить правильно. Никогда и ничто не может помешать человеку, стремящемуся к достижению цели: ни война, ни косные традиции, которые сковывают иногда киргизские и казахские семьи. Всё в наших руках. Данияр, отслуживший, отвоёвавший, раненый, не потерял свою душу, душу человека, способного любить, сострадать. Джамилия – простая девушка, трудолюбивая, сильная, умеющая сострадать, радоваться. Она заслужила право на счастье...

О себе я думаю, что буду всегда сохранять человеческое достоинство, право на выбор, чего бы это мне ни стоило.

В каждой минуте нашей жизни есть прекрасное, как есть оно и в окружающей жизни. Но не все способны видеть красоту мира. Когда я вспоминаю «Джамилию», хочется рисовать, петь, жить, как они, – любящие. Я беру кисть в руки и наношу легкие мазки, воссоздающие их образы: поющего Данияра, а рядом – улыбающуюся Джамилию...

Все впереди: и счастье, и страдание, и любовь, и надежда, у которой не бывает ночи... А «счастье – оно живёт у того, кто честь и совесть свою бережет (Миргуль К.).

В эссе ученицы выражено эмоциональное, личностно-значимое отношение к произведению, в работе над которым нами использовалась акцентированная актуализация. Очевидно, такое направление учебной работы и способствовало более глубокому осмыслению повести, что нашло выражение в возникновении новых литературных ассоциаций.

После интерпретационно направленного анализа произведения 42 ученика двух одиннадцатых классов школы-гимназии № 12 города Бишкека отвечали на несколько вопросов, один из которых: «Кого из литературных персонажей напомнили вам герои повести «Джамилия» Ч. Айтматова?». Ответы были следующими:

- Маргариту, роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» (8 учеников), Мастера (6);
- Наташу Ростову, роман Л. Толстого «Война и мир» (10);
- Катерину, драма А. Островского «Гроза» (6);
- Ромео и Джульетту, трагедия В. Шекспира «Ромео и Джульетта» (9);

- Татьяну Ларину, роман А. Пушкина «Евгений Онегин» (4);
- Аксинью, роман М. Шолохова «Тихий Дон» (3);
- Анну Каренину, роман Л. Толстого «Анна Каренина» (3).

В числе других героев были названы Олеся (А. Куприн. «Олеся»), Ассоль (А. Грин. «Алые паруса»), Айчурек и Семетей.

Повесть Ч. Айтматова вызвала, таким образом, широчайшее разнообразие литературных ассоциаций, в большинстве случаев возможных либо в той или иной мере допустимых. Ведь «Айтматов создал ёмкую, открытую для наших мыслей и ассоциаций ситуацию, которую мы можем при желании сколько угодно углублять»<sup>1</sup>. Но очевидно и то, что эти ассоциации – после углубленной работы с текстом – возникли уже в русле освоения объективного смысла произведения.

Определяя мысли, которые породило произведение у читателей-школьников, существенно иметь в виду, что для сходных выводов учащиеся находили различные формы словесного выражения.

Для большинства школьников повесть Ч. Айтматова – всё-таки, прежде всего, произведение о любви. Определяя основную мысль и тему повести, они писали о том, что в ней выражена «идея безграничной любви», «любовь безгранична», «она не подчиняется никаким обстоятельствам», «человек ради любви способен на многое».

В итоговых работах многие утверждали необходимость внутренней свободы человека, который «должен быть свободен не только внешне, но и внутренне», «эта повесть – о любви, о внутренней борьбе человека за свободу личности».

Знаменательно, что школьники приблизились к пониманию того, «насколько богат и красив внутренний мир человека», «богатый внутренний мир человека, способный противостоять натиску <консервативной> среды». Для них это «повесть о духовной красоте человека и его праве на счастье». Повесть «раскрывает внутренний мир героев», в ней «раскрываются тайны человеческой души». Характерно, что до изучения повести это смысловой пласт произведения ученики не выделяли.

<sup>1</sup> Левченко В. Чингиз Айтматов. М., 1983. С. 40.



О праве на свободный выбор своей судьбы ученики писали так: «Угнетение морального духа влечет за собой безрадостную жизнь», «все мы достойны счастья», «всё в наших руках: и горе, и счастье», «необходимо мыслить и действовать, как хочет сердце, как хочешь сам». Но при этом лишь один ученик высказал мысль о «вседозволенности» поступков человека, о том, что чувство якобы всегда превышает долг.

О роли консервативных традиций школьники судили соответственно тексту данной повести: «любовь побеждает и <косные> традиции, и устои, и закоренелые обычаи», «рушатся нравственные устои, мешающие людям жить», «человек может и должен идти наперекор обычаям» (напоминаем, что речь идёт только о контексте данного произведения); «счастью не может помешать ни война, ни отжившие традиции».

Итогом во многих работах звучала мысль о том, что «самое главное в этой жизни – найти себя и раскрыться душой перед миром. Выразить себя!». «Человек должен раскрыть себя, богатства своей души».

Произведение, созданное почти пятьдесят лет назад, гармонично вписывается в современное литературное мышление. Оно продолжает быть актуальным, по-настоящему интересным сегодняшнему школьнику. И происходит это прежде всего потому, что говорит о высвобождении истинно человеческого в человеке.

Повесть Ч. Айтматова легко «переносится» в иные времена. Вопрос ее героя и повествователя – мальчика Сеита: «Почему так непонятна и сложна жизнь?» – не раз встанет перед юным читателем и заставит его задуматься над тем, чем побуждает мыслить и переживать эта небольшая повесть.

В суждениях ребят еще немало наивного, юношески-импульсивного, но налицо поступательное движение ко всё более адекватной и личностно-актуализированной интерпретации произведения высокой художественной классики, к продолжающемуся общению и внутреннему диалогу с ним.

Таковы в общих чертах аспекты нашего опыта формирования начальной читательской интерпретации на материале изучения одного литературного произведения.

**И. А. Крылов на страницах учебника  
по литературному чтению**

*(VI класс школы с киргизским языком обучения)*

*Литературный словарь. Эзопов язык*

Эзоп жил в Древней Греции в VI веке до нашей эры. Он был рабом и потому не мог открыто говорить о недостатках окружающих, он обращался к языку иносказания, «тайного письма», к басенной форме.

Имя Эзопа впервые упоминает историк Геродот. До нас дошли басни Эзопа, а сведений о его жизни сохранилось мало, остались только истории, сложенные людьми об уме и находчивости баснописца.

Вот одна из таких историй. Хозяин Эзопа пригласил на обед гостей и попросил своего раба подать к столу самое лучшее, самое прекрасное, что есть на свете. Эзоп купил языки и приготовил из них несколько блюд. Хозяин рассердился на Эзопа, а он ответил: «Разве есть на свете что-то лучше, чем язык? Разве не языком держится вся ученость? Основа всей нашей жизни – язык». Тогда хозяин сказал, чтобы Эзоп принес самое плохое, самое негодное, что есть на свете. Эзоп пошел на рынок и опять купил языки. Хозяин стал кричать на Эзопа, а тот ответил: «Что же на свете хуже языка? Язык нам несет обманы, зависть, войну. Что может быть хуже, чем язык?»

В своих баснях И. А. Крылов использовал темы и иносказательный язык Эзопа.

«Эзопов язык» всегда выражает два смысла – один прямой, другой – скрытый.

**Вопросы и задания**

1. Вспомните известные вам басни. Какой скрытый смысл они несут?
2. Как, при помощи чего можно понять этот скрытый смысл? Приведите примеры.

3. Ниже приводится определение басни. Какие черты басни вам кажутся самыми главными?

**Басня** –

- 1) это короткий рассказ, маленькая сценка;
- 2) произведение, написанное часто в стихотворной форме;
- 3) рисует героев – животных, предметы, которые говорят и действуют, как люди;
- 4) имеет или подразумевает мораль (краткий вывод, поучение).

4. Прочитайте стихотворение И. Демьянова «Наташа и воротничок». Определите, является ли оно басней? Докажите свое мнение.

*И. Демьянов*

### **Наташа и Воротничок**

Наташа свой воротничок ругала:

– Из-за тебя я так устала,

Я у корыта<sup>1</sup> целый день,

Раз пять тебя стирала.

Как пачкаться тебе не лень?

Сняла, а ты опять, как сажа<sup>2</sup>,

Чернее даже!

Хотя бы совести на пятак<sup>3</sup>!

– Согласен я, – сказал Воротничок;

Устала ты, бедняжка, у корыта,

Но на себя должна ты быть сердита

И мне напрасно делаешь упрек<sup>4</sup>.

И все же я, тебя жалея,

Хочу по-дружески сказать:

Ты лучше чище вымой шею,

Тогда не будешь часто так стирать!

---

<sup>1</sup> Корыто – тепши.

<sup>2</sup> Сажа – кыш, көө.

<sup>3</sup> пятак – здесь: монета в пять копеек.

<sup>4</sup> Упрек – зекүү.

## Задания творческие (развивающие)

Об уникальном даровании великого баснописца И.А. Крылова говорит тот факт, что многие фразы из его басен стали крылатыми. Они – украшение русского языка. Если вы их запомните и научитесь к месту употреблять, они украсят и вашу речь.

1. Определите, из каких перечисленных ниже басен И. А. Крылова взяты следующие выражения, какую мысль они выражают?

- 1) «А Васька слушает да ест».
- 2) «А вы, друзья, как ни садитесь, Всё в музыканты не годитесь».
- 3) «Ай, Моська! знать она сильна, / Что лает на Слона».
- 4) «Да только воз и ныне там».
- 5) «Кукушка хвалит Петуха... / За то, что хвалит он Кукушку».
- 6) «Чем кумушек считать трудиться, / Не лучше ль на себя, кума, оборотиться?»
- 7) «Ты всё пела? это дело: / Так поди же, попляши!»
- 8) «Хоть видит око, да зуб неймёт».

*Названия басен:* «Стрекоза и Муравей», «Слон и Моська», «Кот и Повар», «Лебедь, Щука и Рак», «Квартет», «Кукушка и Петух», «Лисица и виноград», «Зеркало и обезьяна».

2. Попробуйте сочинить свою басню, используя в качестве нравоучения одно из выражений И.А. Крылова.

### *Литературный словарь. Антитеза. Антонимы*

Читая басню И.А. Крылова «Волк и Ягнёнок», вы встретили слова «сильный» – «бессильный», а определяя героев, наверное, говорили, что Волк – большой, злой, Ягнёнок – маленький, добрый. Вы использовали приём противопоставления – **антитезу**. А слова с противоположным значением называются **антонимами**. Наверное, вы замечали, что белое на чёрном фоне кажется ещё белее и наоборот. А чтобы яснее выразить мысль, можно противопоставлять предметы, явления, это сделает ваше высказывание более понятным, ярким.

Антонимы часто используются в пословицах.

Добрая слава злomu ненавиcтна.  
Не узнав горя, не узнаешь и радости.  
Боятьcя неcчаcтья – и cчаcтья не будет.  
Тьма cвета не любит, злой доброгo не терпит.  
Труд кормит, а лень портит.  
Мягко стелет, да жёcтко cпать.  
День тёмен, да ночь cветла.  
Лучше бедность да чecтность, чем прибыль да cтыд,  
Легко друзей найти, да трудно cохранить.

### Задания

1. Найдите в приведенных выше поcловицах антонимы. Подумайте, есть ли среди поcловиц такие, которые выражают одну и ту же мысль.

2. Поставьте вместо точек в cтихотворении нужные cлова-антонимы.

*Д. Чиарди*

### Прощальная игра

Скажу я cлово  
*высоко,*  
А ты ответишь:  
... .  
Скажу я cлово  
*далеко,*  
А ты ответишь:  
... .  
Скажу тебе я cлово  
*трус,*  
Отвeтишь ты:  
... .  
Теперь  
*начало*  
Я скажу –  
Ну, отвечай:  
... .

3. Подумайте, с какой целью автор использует антонимы?

*Н. Сладков*

### **И грустно и радостно**

Странный в сентябре лес – в нём рядом и весна и осень.

Жёлтый лист и зелёная травинка. Поблёкшие и зацветающие цветы. Сверкающий иней и бабочки. Тёплое солнце и холодная белая радуга.

Увядание и расцвет. Тишина и песни.

И грустно и радостно.

4. Отгадайте загадки, укажите употребленные в них антонимы.

*Н. Найдёнова*

\* \* \*

а) Бывает он в холод,

Бывает и в зной,

Бывает он добрый.

Бывает он злой.

В открытые окна

Нежданно влетит,

То что-то прошепчет,

То вдруг загудит.

Притихнет, умчится,

Примчится опять,

То вздумает по морю

Волны гонять.

б) Я антоним к слову *лето*,

В шубу снежную одета,

Хоть люблю мороз сама.

Потому что я ... .

**Консультация.** *Советы для учителя.* Творчество И. А. Крылова ученики изучают не первый год, они уже знают, что басня – это жанр литературы, небольшой рассказ нравоучительного ха-

рактера с прямо выраженным моральным выводом, с традиционным кругом персонажей – животных, а отношения между героями часто представлены иронически. Басня – один из древнейших литературных жанров, известных уже в античной Греции (басни Эзопа).

На данном этапе обучения задача освоения этого литературного жанра усложняется. Ребята не только должны уметь найти жанровые признаки басни, но и увидеть речевое своеобразие партий героев, представить сначала в воображении, а потом через инсценирование происходящее событие. Они учатся видеть смену интонаций героев, понимают через речь и поступки героев их характеры. В конечном счете ученики готовятся к сочинению собственных творческих работ, басен.

Очень важно для учителя выразительно прочитать басню, прокомментировать, акцентируя внимание на незнакомых словах и выражениях. <...>

Мораль басни в том, что не всегда добро побеждает зло, что сильный бывает прав только потому, что он сильный. А еще нравственный урок басни в том, что как ни прикрывай несправедные дела законом, объяснением, зло остается злом.

Инсценирование басни – это тоже ее анализ. <...>

Интерес вызовет и отгадывание названия басен, цитаты из которых представлены в учебнике. Уместно использовать прием «перепутанные логические цепи». На листах, вывешенных на доске, написаны названия басен в произвольном порядке. Ученики должны пронумеровать их в соответствии с порядком следования цитат в учебнике.

При работе над понятием «антоним» необходимо добиваться того, чтобы ученики осознали возможности использования антонимов в художественной речи. Конечно, важно научить школьников находить антонимы, подбирать их из своего запаса слов, но очень важно, чтобы школьники поняли: антонимы, противопоставление делают художественную речь более выразительной.

Сценарий литературного вечера  
к 150-летию А.П. Чехова<sup>1</sup>

*Портрет А.П. Чехова*  
*Хорошо вспомнить о таком человеке,*  
*тотчас в жизнь твою возвращается бодрость,*  
*снова входит в неё ясный смысл.*

**М. Горький**

**1. Инсценирование рассказа «Жалобная книга»**

*Стол с надписью «Станция Николаевский железной дороги», большая тетрадь с надписью «Жалобная книга».*

*Каждый из чтецов по очереди «входит» на станцию, подходит к книге, делает вид, что пишет, читает очередную запись:*

Ч т е ц 1. «Подъезжая к сией станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа». Иван Ярмонкин.

Ч т е ц 2. «В ожидании отхода поезда обозревал физиономию начальника станции и остался ею весьма недоволен. Объявляю о сём по линии». Неунывающий дачник.

Ч т е ц 3. «Проезжая через станцию и будучи голоден в расуждении чего бы покушать я не мог найти постной пищи». Дьякон Духов.

Ч т е ц 4. «Лопай, что дают...»

Ч т е ц 5. «Катенька, я вас люблю безумно!»

Ч т е ц 6. «Прошу в жалобной книге не писать посторонних вещей. За начальника станции Иванов 7-й».

Ч т е ц 7. «Хоть ты и седьмой, а дурак».

(Совет: каждый из участников ведёт себя по-своему, с разным выражением лица.)

---

<sup>1</sup> *Ильева Л.Ф.* Сценарий литературного вечера, посвящённого 150-летию со дня рождения А.П. Чехова // РЯШЛК. 2010. №2. С. 39–48.



## 2. О личности А.П. Чехова

В е д у щ и й 1. Имя Антона Павловича Чехова заслуженно стало одним из символов русской культуры. Его творчество признано ярчайшим выражением русского национального духа. В Чехове важно не только то, что он создал как писатель, Антон Павлович интересен как человек, как личность.

В е д у щ и й 2. Русский писатель, философ Василий Розанов в эссе «Антоша Чехонте» писал: *«... среди бородатых, могучих в лепке матушки-натуры или глубоко оригинальных фигур Тургенева, Толстого, Плещеева, Мея, Некрасова, Добролюбова, Чернышевского – фигура или, точнее, фигурка Чехова представляется такую незначительную, обыкновенную... Слишком «наши» брат... В Чехове Россия полюбила себя. Никто так не выразил её собирательный тип, как он, не только в сочинениях своих, но, наконец, даже в лице своём». «Всё вышло, как у всех русских: учился одному, а стал делать другое; конечно, не дожил полных лет. Кто у нас доживает? Гнезда не имел, был странствующий. И всё немного музыканил или мурлыкал себе под нос. Ни звука резкого, ни мысли большой. Но что-то такое во всём этом есть, чего нигде ещё нет».*

В е д у щ и й 3. Антона Павловича знало великое множество людей, и им казалось, что знают они его отлично. А он был скрытным, «неуловимым», так назвал его художник Серов, сделавший с него набросок, который сам считал неудачным. Александр Куприн писал о нём: *«Я увидел самое прекрасное и тонкое, одухотворённое лицо, какое только мне приходилось встречать в жизни».* Он считал, что лицо Чехова *«никогда не могла уловить фотография и, к сожалению, не уловил и не почувствовал ни один из писавших о нём художников».* Чехов был красив: рост 184 сантиметра, худощавый, подтянутый, спортивный.

В е д у щ и й 4. Взгляните, каким Чехов был в двадцать лет. *(Показывает на портрет).* Искренний, смелый взгляд, бесстрашно устремленный на мир. Именно бесстрашно и правдиво рассказывал он о людях, обо всём, что видел вокруг. По мнению Ивана Бунина, Чехов музыкальной тонкостью чувств напоминал

Шопена. Это был не просто художник. Это был человек, который открыл для себя и без всякого догматизма предложил людям особый образ жизни и мышления. *«В Москве я видел человека средних лет, высокого, стройного, лёгкого в движениях; встретил он меня приветливо, но так просто, что я принял эту простоту за холодность. В Ялте я нашёл его сильно изменившимся: он похудел, потемнел в лице, двигался медленнее, голос его звучал глуше. Но, в общем, он был почти тот же, что в Москве: приветлив, но сдержан, говорил довольно оживлённо, но ещё более просто и кратко, и во время разговора всё думал о чём-то своем, предоставляя собеседнику самому улавливать переходы в скрытом течении своих мыслей, и всё глядел на море сквозь стекла пенсне, слегка приподняв лицо».*

В е д у щ и й 1. Всё в Чехове внушало доверие, в нём виделись защита и сердечность. Не было в нём рисовки, любования собой. Художник Репин как-то сказал о Чехове: *«Положительный, трезвый, здоровый, он напоминал мне тургеневского Базарова».*

Говорил Чехов красиво, слушатель всецело находился под впечатлением как его мысли, так и красоты формы, в которую мысль выливалась.

В детские годы ничем себя не зарекомендовал. Как позже писал Антон Павлович, он всю жизнь, по капле, выдавливал из себя раба. Это был человек, который сделал себя сам. Всё пришло позже: верность в дружбе, благородство, интеллигентность.

Чехов был очень деликатен, боялся причинить другим неудобства. Сострадателен был чрезвычайно.

В письме к брату Николаю двадцатишестилетний Антон объясняет, какими, по его мнению, должны быть воспитанные люди.

*(Начинает чтение ведущий, затем каждый пункт письма проговаривается первым, вторым и т. д. чтецами).*

*«Воспитанные люди должны удовлетворять следующим условиям:*

Ч т е ц 1. *Они уважают человеческую личность, всегда снисходительны, мягки, уступчивы...*

*Ч т е ц 2. Они уважают чужую собственность, а потому платят долги.*

*Ч т е ц 3. Не лгут даже в пустяках... Они не лезут с откровениями, когда их не спрашивают...*

*Ч т е ц 4. Они не уничижают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие...*

*Ч т е ц 5. Они не суетны...*

*Ч т е ц 6. Если имеют в себе талант, то уважают его... Они жертвуют для него всем...*

*Ч т е ц 7. Они воспитывают в себе эстетику... Им нужна от женщины не постель... Им, особенно художникам, нужны свежесть, изящество, человечность, способность быть матерью».*

*В е д у щ и й 2. А ещё нужны непрерывные дневной и ночной труд, вечное чтение, штудировка, воля...*

Это письмо интересно не только как назидание. Из него можно понять, как воспитывал себя Антон Павлович и как он был требователен к себе. Это письмо также объясняет многие стороны его характера и одну из самых главных – скромность. Несколько позже Борис Пастернак определит это качество так:

*Быть знаменитым некрасиво.*

*Не это подымает ввысь.*

*Не надо заводить архива,*

*Над рукописями трястись.*

*Цель творчества – самоотдача,*

*А не шумиха, не успех.*

*Позорно ничего не знача,*

*Быть притчей на устах у всех.*

Свой вклад в литературу Чехов оценивал как очень незначительный, считал себя «чернорабочим» в литературе.

Человеком был очень деликатным и скромным, тяжело переживал свою литературную славу, боролся с ней. При издании книг просил своего изображения не печатать, биографию не давать. Он ни разу не выступал перед публикой или в тесном кругу с чтением своих произведений. На премьере своих пьес всегда садился на самые последние ряды. Ему не свойственны были вы-

спренность и многозначительность. «Возвышенные слова» его раздражали. Когда один знакомый пожаловался ему:

– Антон Павлович! Что мне делать. Меня рефлексия заела?

Он ответил:

– А вы поменьше водки пейте.

В е д у щ и й 3. Однажды его посетили пышно одетые дамы, наполнив комнату шумом шёлковых юбок и запахом крепких духов, они заговорили о политике и начали «ставить вопросы»:

Д а м а 1. Антон Павлович! А как вы думаете, чем кончится война?

А. П. Ч е х о в. Вероятно – миром...

Д а м а 2. Ну да, конечно! Но кто же победит? Греки или турки?

А. П. Ч е х о в. Мне кажется, победят те, кто сильнее...

Д а м а 1. А кто, по-вашему, сильнее?

А. П. Ч е х о в. Те, которые лучше питаются и более образованны...

Д а м а 2. Ах, как это остроумно!

Д а м ы (*хором*). А кого вы больше любите – греков или турок?

А. П. Ч е х о в. Я люблю мармелад... А вы любите?

Д а м а 1. (*оживлённо воскликнула*). Очень!

Д а м а 2. (*солидно подтвердила*). Он такой ароматный!

(И все три оживлённо заговорили, обнаруживая по вопросу о мармеладе прекрасную эрудицию и тонкое знание предмета. Было очевидно – они очень довольны тем, что не нужно притворяться серьёзно заинтересованными турками и греками, о которых они до этой поры и не думали... Уходя, они пообещали Антону Павловичу):

Д а м ы (*хором*). Мы пришлём вам мармеладу!

А.П. Чехов. Нужно, чтоб каждый человек говорил своим языком...

В е д у щ и й 4. Он не мог терпеть таких слов, как «красиво», «сочно», «красочно».

О том, что за заслуги перед Отечеством ему высочайшим указом пожаловано звание потомственного дворянина, широкому читателю стало известно через три десятка лет после его смерти.

В е д у щ и й 1. В молодости Чехов был очень весёлым человеком. Он был мастер на всякого рода розыгрыши. Как-то сунул городовому тяжёлый арбуз, завернутый в бумагу, и сказал, что это бомба, пусть снесёт в участок, и осторожно.

Чехов был гостеприимен и хлебосолен необыкновенно.

В е д у щ и й 2. И всё же он не был праведником, а был человеком из плоти и крови. Ровный, внешне спокойный Чехов был очень скрытен. Несмотря на то, что был окружён людьми, он был очень одинок.

Как врач он рано понял, что тяжело болен и что не сможет вылечиться, но никому никогда он не жаловался на свою болезнь.

Чехов не мог составить счастья ни одной женщины, потому что был слишком осторожен, не способен на непредсказуемые поступки, как-то слишком рационально относился к жизни, берёт покой. Женился он в 1901 году на актрисе МХАТа Ольге Леонардовне Книппер, и то тайно.

### ***Выразительное чтение фрагментов рассказа «Дама с собачкой»***

*(Можно изобразить урок в иностранной школе или занятие в университете. Преподаватель – первый чтец – здоровается и говорит первую фразу на иностранном языке, переводчик – второй чтец – даёт перевод. Второй, третий, четвёртый, пятый чтецы сидят за партами как ученики (студенты). После иностранной фразы первый чтец дальше говорит по-русски. Чтецы следуют один за другим, проговаривают они свой фрагмент стоя.. Завершает сцену первый чтец – преподаватель).*

Ч т е ц 1. *(Преподаватель: «Сегодня мы познакомимся с рассказом русского писателя Антона Павловича Чехова "Дама с собачкой". Этот рассказ о любви. Надеюсь, чтение этого произведения будет для вас полезно». Переводчик переводит).*

Гуров был москвич, вернулся он в Москву в хороший морозный день, и когда надел шубу и тёплые перчатки и прошёлся по Петровке, и когда в субботу вечером услышал звон колоколов, то недавняя поездка и места, в которых он был, утратили для него всё очарование. Мало-помалу он окунулся в московскую жизнь,

уже с жадностью прочитывал по три газеты в день и говорил, что не читает московских газет из принципа. Его уже тянуло в рестораны, клубы, на званые обеды <...>.

Ч т е ц 2. Пройдёт какой-нибудь месяц, и Анна Сергеевна, казалось ему, покроется в памяти туманом и только изредка будет сниться с трогательной улыбкой, как снились другие. Но прошло больше месяца, наступила глубокая зима, а в памяти всё было ясно, точно расстался он с Анной Сергеевной только вчера. И воспоминания разгорались всё сильнее.

Ч т е ц 3. Доносились ли в вечерней тишине в его кабинет голоса детей, приготовлявших уроки, слышал ли он романс или орган в ресторане, или завывала в камине метель, как вдруг воскресало в памяти всё: <...> и раннее утро с туманом на горах, и пароход из Феодосии, и поцелуи. Он долго ходил по комнате и вспоминал, и улыбался, и потом воспоминания переходили в мечты, и прошедшее в воображении мешалось с тем, что будет. Анна Сергеевна не снилась ему, а шла за ним всюду, как тень, и следила за ним. Закрывши глаза, он видел её, как живую, и она казалась красивее, моложе, нежнее, чем была; и сам он казался себе лучше, чем был тогда, в Ялте. Она по вечерам глядела на него из книжного шкапа, из камина, из угла, он слышал её дыхание, ласковый шорох её одежды. На улице он провожал взглядом женщин, искал, нет ли похожей на неё...

Ч т е ц 4. ...Анна Сергеевна стала приезжать к нему в Москву...

Он говорил и думал о том, что вот он идёт на свидание и ни одна живая душа не знает об этом и, вероятно, никогда не будет знать. У него было две жизни: одна явная, которую видели и знали все, кому это нужно было, полная условной правды и условного обмана, похожая совершенно на жизнь его знакомых и друзей, и другая – протекавшая тайно. И по какому-то странному стечению обстоятельств... всё, что было для него важно, интересно, необходимо... происходило тайно от других, всё же, что было его ложью, его оболочкой, в которую он прятался... – всё это было явно. И по себе он судил о других, не верил тому, что видел, и всегда предполагал, что у каждого человека под по-

кровом тайны, как под покровом ночи, проходит его настоящая, самая интересная жизнь.

Ч т е ц 5. Анна Сергеевна и он любили друг друга, как очень близкие, родные люди, как муж и жена, как нежные друзья; им казалось, что сама судьба предназначила их друг для друга, и было непонятно, для чего он женат, и она замужем; и точно это были две перелётные птицы, самец и самка, которых поймали и заставили жить в отдельных клетках. Они простили друг другу то, чего стыдились в своём прошлом, простили всё в настоящем и чувствовали, что эта любовь изменила их обоих...

Прежде, в грустные минуты, он успокаивал себя всякими рассуждениями, какие только приходили к нему в голову, теперь ему было не до рассуждений, он чувствовал глубокое сострадание, хотелось быть искренним, нежным...

Ч т е ц 1. ... Они долго советовались, говорили о том, как избавиться себя от необходимости прятаться, обманывать... Им казалось, что ещё немного – и решение будет найдено, и тогда начнётся новая, прекрасная жизнь; и обоим было ясно, что до конца ещё далеко-далеко и что самое сложное и трудное только ещё начинается. *(Повторяет несколько последних слов на иностранном языке.)*

### 3. Споры о Чехове

В е д у щ и й 4. Странный вопрос. Неужели кто-нибудь в этом сомневается?

В е д у щ и й 1. А если серьёзно? У Чехова было много недоброжелателей и просто тех, кто не принимал его творчество.

В е д у щ и й 2. Не принимали Чехова и в самом начале его творческого пути, в конце XIX века, и позже, на протяжении XX века, хотя он и был назван классиком русской литературы в советское время.

Его творчество решительно не принималось многими крупными поэтами Серебряного века *(Анной Ахматовой, Инокентием Анненским, Михаилом Кузминым, Владиславом Ходасевичем, Осипом Мандельштамом, Мариной Цветаевой: «Чехова с его шуточками, прибауточками, усмешечками ненавижу с детства»), Иосифом Бродским и Всеволодом Некрасовым.*

В е д у щ и й 3. Он был чужд и враждебен писателю *Андрею Платонову, литературоведу Михаилу Бахтину*, который обвинял Чехова в ограниченности социально-бытовыми рамками, в отсутствие глубины и силы; не близок Чехов писателю и литературоведу *Андрею Синявскому, критику Михаилу Эпштейну*.

Есть жёсткие суждения о Чехове у крупных филологов: *Николая Гудзия, Льва Шестова*..

В е д у щ и й 4. Но ценителей его творчества было, конечно, больше. Весомы максимально высокие оценки творчества Чехова, данные *Иваном Буниным, Владимиром Набоковым, Борисом Пастернаком, Андреем Битовым, Юрием Лотманом*.

В е д у щ и й 1. **В чём же обвинялся Чехов?** Только ли разницей вкусов можно объяснить неприятие его художественного мира?

В е д у щ и й 2. Критик Михайловский в 1890 году писал: *«Я не знаю зрелища печальнее, чем этот даром пропадающий талант... Чехову всё едино, что человек, что его тень, что колокольчик, что самоубийца»*... Чехов *«не живёт в своих произведениях, а так себе, гуляет мимо жизни и, гуляючи, ухватит то одно, то другое»*. По мнению Михайловского, Чехов очень далёк от активного отношения к действительности, у него отсутствуют общие идеи, мировоззрение, и поэтому он с внутренним равнодушием описывает жизнь, случаен в выборе объектов, тем творчества.

В е д у щ и й 3. Мнение Михайловского разделялось рядом критиков. Неприятие писателем известных идей, в частности народнических, рассматривалось как отсутствие идей вообще. В 80–90 годы писателя часто характеризовали как певца безвременья, сумерек, серых, безвольных людей, как глубоко пессимистического художника. Критик Андреевич считал, что *«Чехов даёт нам поэму огромной и убогой жизни, которой нечем жить, некуда идти, в которой нет силы и решительности, нет знания и мужества, жизни скупой, гнетущей, унижающей. Он даёт картину долгой осени, где в сырости и слякоти происходит своеобразное разложение прежних ценностей»*.

В е д у щ и й 4. На упрёк в безыдейности Чехова отвечал его современник Максим Горький: *«Его упрекали в отсутствии миросозерцания. Нелепый упрёк!.. У Чехова есть нечто большее,*



*чем мирозерцание, – он овладел своим представлением жизни и таким образом стал выше её. Он освещает её скуку, весь её хаос с высшей точки зрения... Всё чаще слышится в его рассказах грустный, но тяжёлый и меткий упрёк людям за их неумение жить, всё красивее светит в них сострадание к людям».*

**В е д у щ и й 1.** Именно Максиму Горькому принадлежит мнение о том, что *«никто не понимал так ясно и тонко, как Антон Чехов, трагизм мелочей жизни, никто до него не умел так беспощадно правдиво нарисовать людям позорную и тоскливую картину их жизни в тусклом хаосе мещанской обыденщины. Его врагом была пошлость; он всю жизнь боролся с ней, её он осмеливал и её изображал бесстрастным, острым пером, умея найти плесень пошлости даже там, где с первого взгляда, казалось сегодня всё устроено очень хорошо, удобно, даже – с блеском».*

**В е д у щ и й 2.** И всё же лучший аргумент в защиту А. П. Чехова – произведения писателя.

### ***Инсценировка «Два газетчика»***

(В инсценировке принимают участие трое: автор, газетчик Шлёпкин и газетчик Рыбкин. Первый газетчик – жизнерадостный, оптимистичный, говорит взахлёб, второй газетчик, Рыбкин, – пессимист, унылый человек. На контрасте характеров и отношения к жизни строится вся инсценировка. Рыбкин большую часть сценки стоит на стуле, сначала с верёвкой на шее, потом с галстуком вместо верёвки. Изображая повешенного, он «умирает» и падает со стула).

**В е д у щ и й 3.** Причину неприятия творчества Чехова, *«нравственную глухоту»* к писателю и его произведениям сегодня объясняют по-разному и видят её причину в *«сокрушительном напоре, сдвинувшем и охватившем всех, независимо от идеологических пристрастий и сочувствий»* (Александр Кушнер). О Чехове судили, основываясь на стереотипах литературной критики конца XIX века.

**В е д у щ и й 4.** Несовместимым было наследие Чехова с позицией многих поэтов Серебряного века. Они *«возвышались над бытом и укладом»*, и своими мыслями, чувствами, творче-

скими устремлениями, стилем поведения решительно удалялись от обычной жизни обычных людей с их тревогами и печальями, и лишь немногих считали избранными. А Чехов был активным носителем представлений о долге, ответственности, служении. У людей, ценностно иначе ориентированных, он вызывал протест, неприятие. Произведения писателя и сама его жизнь для людей околосимволистской среды были своего рода живым укором, задуматься о чём они, конечно же, не хотели.

В е д у щ и й 1. Чехов возмущался вычурностью московских модернистов. *«Какие они декаденты! Они здоровеннейшие мужики! Их бы в арестантские роты отдать!.. Все это новое ... искусство – вздор... Ново только то, что талантливо».*

Антон Павлович был деятельным человеком, он оставил по себе самую добрую память. Стоит вспомнить три школы, построенные им в селах Талез, Новосёлки, Мелихове, две из которых действовали до 1975 года, а теперь стали филиалами музея. Он строил дороги, мосты, копал пруды, сажал деревья. Он украшал землю и жизнь вокруг себя в самом прямом смысле этого слова. А его поездка на Сахалин была настоящим гражданским подвигом. Эта поездка тяжело сказалась на его здоровье. Но он гордился ею. Гордился тем, что в его литературном гардеробе появилась книга в арестантском халате – «Остров Сахалин».

В е д у щ и й 2. Будучи врачом, он мог наблюдать людей в самые отчаянные и кризисные моменты. Болезнь и нищета не лгут. Мы часто забываем, что Антон Павлович был по своему образованию врачом. Он неоднократно повторял, что *«медицина – его жена, а литература – любовница».* Ни один писатель не действовал так активно, как Чехов – врач и советчик. Он пытался облегчить людские страдания. Кстати, доктором он был превосходным. Живя в Мелихове, он обслуживал 25 деревень, 4 фабрики и монастырь. Ему часто приходилось ходить пешком по осеннему бездорожью, по двое суток не ночевать дома. Обращавшихся к нему за помощью Чехов лечил бесплатно.

Знания врача помогали ему в литературной работе. Поэтому при всей поэтичности ум Антона Павловича был, прежде всего, аналитическим, и смотрел он на вещи и на людей, как врач:

*«Так, например, простой человек смотрит на луну и умиляется, как перед чем-то ужасно загадочным и непостижимым... Но астроном не может иметь на этот счет дорогих иллюзий... И у меня, – ибо я доктор, – их не много... И мне, конечно, очень жаль, потому что это иссушает жизнь...».*

### **Инсценировка «Женский тост»**

*(Это небольшое произведение Чехова очень сценично. Можно разделить текст на фразы, которые будут произносить две «дамы». Успех инсценировки в способности «актрис» говорить легко и раскованно).*

**В е д у щ и й 3.** Сын мелкого таганрогского лавочника, медик Антон Павлович Чехов исследовал, простучал и прослушал весь состав русской жизни вдоль и поперёк, и в самом большом, и в самом малом, и поставил ей диагноз: «Так жить невозможно».

Он писал: *«Душа моя просится вишь и ввысь, но поневоле приходится вести жизнь узенькую, ушедшую в сволочные рубли и копейки. Нет ничего пошлее мещанской жизни с её грошами, харчами, нелепыми разговорами и никому не нужной условной добродетелью...».*

**В е д у щ и й 4.** *«Повседневность у Чехова – это прежде всего неиссякаемый источник суровых испытаний человека, которые оказываются ему непосильными... При этом герои, как правило, не осознают своих обязанностей перед ... близкой им реальностью: домашне-семейной, служебной – какой угодно!»*

*Негативна в глазах писателя не столько окружающая героев реальность, сколько недостаточность разума и совести у них самих»* (В.Е. Хализев).

**Ч т е ц 1.** *«...Как, в сущности, много довольных, счастливых людей! Какая это подавляющая сила! Вы взгляните на эту жизнь: наглость и праздность сильных, невежество и скотоподобие слабых, кругом бедность невозможная, теснота, вырождение, пьянство, лицемерие, враньё... но мы не видим и не слышим тех, которые страдают, и то, что слышно в жизни, происходит где-то за кулисами. Всё тихо, спокойно, и протестует одна только немая статистика: столько-то с ума сошло, столько-то ведер*

*выпито, столько-то детей погибло от недоедания...счастливым чувствует себя хорошо только потому, что несчастные несут своё бремя молча, и без этого молчания счастье было бы невозможно. Это общий гипноз. Надо, чтобы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные, что как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, стрясётся беда – болезнь, бедность, потери, и его никто не увидит и не услышит, как теперь он не видит и не слышит других.* (Из рассказа «Крыжовник»).

**Ч т е ц 2.** *«А разве то, что мы живём в городе в духоте, пишем ненужные бумаги, играем в винт – разве это не футляр? А то, что мы проводим всю жизнь среди бездельников, сутяг, глупых, праздных женщин, говорим и слушаем разный вздор – разве это не футляр?.. Видеть и слышать, как лгут... и тебя же называют дураком за то, что ты терпишь эту ложь; сносить обиды, унижения, не смеешь открыто заявить, что ты на стороне честных, свободных людей, и самому лгать, улыбаться, и всё это из-за куска хлеба, из-за тёплого угла, из-за какого-нибудь чинишка, которому грош цена, – нет, больше так жить невозможно!»* (Из рассказа «Человек в футляре»).

**В е д у щ и й 3.** Но более всего Чехова упрекали в пессимизме. На протяжении всего XX века в отношении к нему повторялись мысли о том, что его произведения унылы, в них нет надежды.

**Лев Шестов:** *«Чехов был певцом безнадежности. Упорно, уныло, однообразно в течение всей своей почти 25-летней деятельности Чехов только одно и делал: теми или иными способами убивал человеческие надежды. В этом, на мой взгляд, сущность его творчества».*

**В е д у щ и й 4.** Послушаем Чехова и увидим, как опровергают этот взгляд слова самого писателя, которые он отдаёт своим героям.

**Ч т е ц 3.** *В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли* (Из пьесы «Дядя Ваня»).

**Ч т е ц 4.** *Вся Россия – наш сад. Земля велика и прекрасна, есть в ней много чудесных мест.* (Из пьесы «Вишневый сад»).

**Ч т е ц 5.** ... *Как богата Россия хорошими людьми!*

Ч т е ц б. ...*Не успокаивайтесь, не давайте усыплять себя! Пока молоды, сильны, бодры, не уставайте делать добро!* (Из рассказа «Крыжовник»).

В е д у щ и й 4. Разве эти слова не выражают надежду? Через императивы (призывы) Чехов зовёт к прекрасной жизни. Не было бы веры, не было бы и призыва к ней.

В е д у щ и й 1. Из воспоминаний И. Бунина:

«— Читали, Антон Павлович? — скажешь ему, увидав где-нибудь статью о нём.

Он только лукаво покосится поверх пенсне:

— Покорно вас благодарю! Напишут о ком-нибудь тысячу строк, а внизу прибавят: “А вот еще есть писатель Чехов: нытик...” А какой я нытик? Какой я “хмурый человек”, какая я “холодная кровь”, как называют меня критики? Какой я “пессимист”? Ведь из моих вещей самый любимый мой рассказ — “Студент”. И слово-то противное: “пессимист”...».

Давайте посмотрим одно из самых любимых произведений Чехова.

### ***Инсценирование рассказа «Студент»***

*(Инсценирование этого рассказа — кульминация вечера. В инсценировании принимают участие 4 человека: автор, студент и две бабы — Василиса и Лукерья. Текст можно немного сократить. Нужна имитация костра, нужны и свеча. Лукерья моет чугунок, ложки. Автор зажигает свечу и говорит свой текст, заканчивая, он тушит свечу, снова начиная, зажигает вновь. Можно сопроводить постановку музыкой, записью звуков крика птиц, в конце — звука дождя.*

*Центральная роль — роль студента духовной академии Ивана Великопольского. Он одет в длинную чёрную одежду. Герой произносит довольно длинный монолог и должен удержать внимание зрителей. Общее настроение меняется от начала к концу постановки. Мрачно, тоскливо, уныло — вначале, просветлённо, энергично, возвышенно — в конце).*

В е д у щ и й 2. Это действительно одно из самых светлых произведений писателя, исполненных надежды, веры в человека.

#### 4. *Драматургия Чехова*

*Ведущий 3.* Антон Павлович Чехов изменил русские пьесы. И тут он так же прост, как и во всем. Интрига в его пьесах сведена к минимуму. Чехов разрушает «сквозное действие», ключевое событие. Пафос действия сменяется пафосом раздумья. Возникает неведомый классической драме чеховский «подтекст». Становятся важны не слова, которые произносят герои, а душевный подтекст, который они в них вкладывают.

У Чехова особое ощущение драматизма жизни. Зло как бы измельчается, проникая в будни, растворяясь в нём. Герои – не положительные и не отрицательные, они и виновники, и жертвы. В пьесах царит атмосфера глухоты психологической. Люди поглощены собой, но они ежесекундно, в самих буднях жизни, ощущают неудовлетворённость существованием.

Зрители попадают в мир недосыгаемо высокий, наполненной глубокой печали, но в то же времени и обнадёживающий.

#### *«Чайка» – монолог Нины Заречной*

(Довольно сложный монолог, требующий от героини артистизма, драматического мастерства. Если такой актрисы нет, можно использовать грамзапись, видеозапись).

#### 5. *Заключение*

*Ч т е ц 4.* Литературовед Валентин Хализев: *«Читаешь чеховские повести, рассказы, пьесы – и ясно видишь самого автора: с его высокими требованиями к жизни, людям, самому себе: с его неизбывными печальями, тревогами и с присущим его даром «сообщительной весёлости» (выражение П.А. Вяземского), и с его последовательным и неуклонным неприятием всяческих ореолов исключительности, особости, избранности... Испытываешь какое-то странное чувство нашей общей вины перед Чеховым, у которого в детстве не было детства, а позже – печального оказывалось гораздо больше, чем просветов и радостей. Горестно перебирать в памяти и посмертную «античеховщину».*

Ч т е ц 5. Из выступления режиссёра Марка Захарова на праздновании 150-летия А.П. Чехова в МХАТе:

*«Бунин сказал, что таких “Вишнёвых садов” не бывает в России, какой описал Антон Павлович. Я с ним согласен. “Вишнёвый сад” – это некий “Солярис” Станислава Лема, дающий России возможность увидеть наши слёзы, наши радости наши горести и химеры, наши комплексы, наши надежды, наши глупости смешные, наши дурацкие мысли и мысли мудрые, глубокие... Его пьесы вращаются вместе с Землёй, её радостями и надеждами».*

Ч т е ц 6. Александр Гольденвейзер, музыкант, пианист: *«Когда “Три сестры” впервые ставились, это был быт, теперь это история. А между тем, как ни изменились формы жизни, страдания и радости, страсти, пошлость – всё те же. И любишь их, жалких, никчемных, неприспособленных к жизни. Жизнь уходит, формы меняются, а Чехов всё растёт, чудесный, несравненный художник, большая душа!»*

Ч т е ц 7. И. Бунин. Из воспоминаний: *«К своим собственным литературным успехам он относился с затаенной горечью.*

– Да, Антон Павлович, вот скоро и юбилей ваш будем праздновать!

– Знаю-с я эти юбилеи! Бранят человека двадцать пять лет на все корки, а потом дарят ему гусиное перо из алюминия и целый день несут над ним, со слезами и поцелуями, восторженную ахинею!»

### ***Инсценирование. Монолог Ани из пьесы «Дядя Ваня»***

*(Текст монолога нужно сократить, оставив главное – мысли о том, что впереди будущее, которое светло и прекрасно, и слова: «Я верую... Я верую горячо, страстно... Мы услышим ангелов, мы увидим всё небо в алмазах, мы увидим, как всё зло земное, все наши страдания потонут в милосердии, которое наполнит собою весь мир... Я верую, верую...»). Этот монолог можно произносить под звуки гитары. В пьесе один из героев – Телегин – наигрывает на гитаре).*

## 6. Так нужен ли нам сегодня Чехов? (Дискуссия в аудитории)

*(Преподаватель беседует с аудиторией, вызывая на разговор о том, почему нам нужен сегодня Чехов, его творчество. Эта беседа как бы обобщает увиденное, пережитое на вечере.*

*Можно подготовить аудиторию заранее: дать это задание накануне).*

## 7. Викторина

1. В каком юмористическом журнале был опубликован первый рассказ А.П. Чехова? Как назывался рассказ?

*(«Письмо к учёному соседу» в журнале «Стрекоза»).*

2. Каким кинорежиссером экранизировано наибольшее количество произведений А.П. Чехова?

*(Анненским И.М.: «Медведь» (1938); «Человек в футляре» (1939); «Свадьба» (1944); «Анна на шее» (1954).*

3. Назовите первых исполнительниц роли Нины Заречной в Петербурге и Москве.

*(В.Ф. Комиссаржевская – 17 октября 1896 г. премьера «Чайки» в Александровском театре в Петербурге; М.Л. Роксанова – 17 декабря 1898 г. МХАТ).*

4. Какую пьесу Б. Шоу посвятил А.П. Чехову и назвал «фантазией в русском стиле на английские темы»?

*(«Дом, где разбиваются сердца»).*

5. Кто играл роль Платонова в фильме «Неоконченная пьеса для механического пианино» (1977 г.), поставленном Н. Михалковым по произведениям А.П. Чехова?

*(Александр Калягин).*

6. Какие произведения А.П.Чехова посвящены животным? Назовите их.

*(«Каштанка», «Налим», «Белолобый», «Волк», «Ворон», «Кот»).*

7. Какие произведения А.П. Чехова посвящены медицине?

*(«Палата № 6», «Тиф», «Хирургия», «О вреде табака», «Случай из практики», «Скорая помощь», «Аптекарьша», «Доктор», «Мой брат – доктор», «Психопаты»).*



8. Назовите псевдонимы А.П. Чехова.

(Антоша, Человек без селезенки, Брат моего брата, Антоша Чехонте, Анче, Ант. Чехонте, Антонсон, Балдастов, Рувер, Улисс).

9. Из какого произведения цитируемая фраза, кто из героев её произнёс?

*«В человеке должно быть всё прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли».*

*(«Дядя Ваня», Астров);*

*«Вся Россия наш сад. Земля велика и прекрасна, есть в ней много чудесных мест».*

*(«Вишнёвый сад», Трофимов).*

10. Кому посвящен рассказ «Припадок»?

(В.М. Гаршину, рассказ написан сразу же после трагической гибели Гаршина)<sup>1</sup>.

**Аудитория**, где проходит вечер, оформлена следующими цитатами:

*Жизнь дается один раз, и хочется прожить ее бодро, осмысленно, красиво. (Из «Рассказа неизвестного человека»).*

*Человеку нужно не три аришина земли, ... а весь земной шар, вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойств и особенности своего свободного духа. (Из рассказа «Крыжовник»).*

*Какое наслаждение – уважать людей! (Из записных книжек А.П. Чехова).*

*Желание служить общему благу должно непременно быть потребностью души, условием личного счастья... (Из записных книжек А.П. Чехова).*

*Он сказал: самое главное то, что люди – это люди, а потом уж они архиереи, русские, лавочники, татары, рабочие. Понимаете – люди хороши или плохи не оттого, что они архиереи или рабочие, татары или украинцы, – люди равны, потому что они люди. Полвека назад ослеплённые партийной узостью люди счи-*

---

<sup>1</sup> Гинзбург Л.Г., Кононова Е.Б. Занимательное литературоведение. М., 2003; Хализев В.Е. В преддверье чеховского юбилея // Филологические науки. 2009. № 5. С. 3–18; Бунин И. Чехов // <http://chehov.niv.ru/chehov/vospominaniya/bunin.htm>; Моруа А. Искусство Чехова // <http://lib.ru/MORUA/portrait.txt>.

*тали, что Чехов выразитель безвременья. А Чехов знаменосец самого великого знамени, что было поднято в России за тысячу лет её истории, – истинной, русской, доброй демократии, понимаете, русского человеческого достоинства, русской свободы... (В.С. Гроссман).*

*Когда западная литература... не в силах определить характер собственного недуга, с жаром бросалась из одного тупика в другой, в России никому не известный Чехов ясно видел и понимал, какие избрать пути. Сегодня мы начинаем чувствовать, насколько Чехов близок нам, завтра, возможно, мы поймем, как бесконечно он опередил нас... (Д. Мари).*

## **Приложение 7**

### **Тексты произведений**

*Александр Грин*

#### **Зелёная лампа**

В Лондоне в 1921 году, зимой на углу Пикадилли и одного переулка остановились двое хорошо одетых людей среднего возраста. Они только что покинули дорогой ресторан. Там они ужинали, пили вино и шутили с артистками из Дрюриленского театра.

Теперь внимание их было привлечено лежащим без движения плохо одетым человеком лет двадцати пяти, около которого начала собираться толпа.

– Стильтон! – брезгливо сказал толстый джентльмен высокому своему приятелю, видя, что тот нагнулся и всматривается в лежащего, – честное слово, не стоит так много заниматься этой падалью. Он пьян или умер.

– Я голоден... и я жив, – пробормотал несчастный, приподнимаясь, чтобы взглянуть на Стильтона, который о чем-то задумался. – Это был обморок.

– Реймер! – сказал Стильтон, – вот случай проделать шутку. У меня явился интересный замысел. Мне надоели обычные развлечения, а хорошо шутить можно только одним способом: делать из людей игрушки.

Эти слова были сказаны тихо, так что лежащий, а теперь при-слонившийся к ограде человек их не слышал.

Реймер, которому было все равно, презрительно пожал плечами, простился со Стильтоном и уехал коротать ночь в свой клуб, а Стильтон при одобрении толпы и при помощи полисмена усадил беспризорного человека в кэб.

Экипаж направился к одному из трактиров Гай-стрита.

Бродягу звали Джон Ив. Он приехал в Лондон из Ирландии искать службу или работу. Ив был сирота, воспитанный в семье лесничего. Кроме начальной школы, он не получил никакого образования. Когда Иву было 15 лет, его воспитатель умер, взрослые дети лесничего уехали – кто в Америку, кто в Южный Уэльс, кто в Европу, и Ив некоторое время работал у одного фермера. Затем ему пришлось испытать труд углекопа, матроса, слуги в трактире, а в возрасте 22 лет он заболел воспалением легких и, выйдя из больницы, решил попытать счастья в Лондоне. Но конкуренция и безработица скоро показали ему, что найти работу не так легко. Он ночевал в парках, на пристанях, изголодался, отощал и был, как мы видели, поднят Стильтоном, владельцем торговых складов в Сити.

Стильтон в 40 лет изведал все, что может за деньги изведать холостой человек, не знающий забот о ночлеге и пище. Он владел состоянием в 20 миллионов фунтов. То, что он придумал проделывать с Ивом, было совершенной чепухой, но Стильтон очень гордился своей выдумкой, так как имел слабость считать себя человеком большого воображения и хитрой фантазии.

Когда Ив выпил вина, хорошо поел и рассказал Стильтону свою историю, Стильтон заявил:

– Я хочу сделать вам предложение, от которого у вас сразу блеснут глаза. Слушайте: я выдаю вам десять фунтов с условием, что вы завтра же наймете комнату на одной из центральных улиц, на втором этаже, с окном на улицу. Каждый вечер, точно от 5 до 12 ночи, на подоконнике одного окна, всегда одного и того же, должна стоять зажженная лампа, прикрытая зеленым абажуром. Пока лампа горит назначенный ей срок, вы от пяти до двенадцати не будете выходить из дома, не будете никого принимать и ни с

кем не будете говорить. Одним словом, работа не трудная, и, если вы, согласны так поступить, я буду ежемесячно присылать вам десять фунтов. Моего имени я вам не скажу.

Если вы не шутите, – отвечал Ив, страшно изумленный предложением, – то я согласен забыть даже собственное имя. Но скажите, пожалуйста, как долго будет длиться такое мое благоденствие?

– Это не известно. Может быть, год, может быть, всю жизнь.

– Еще лучше. Но – смею спросить – для чего понадобилась вам эта зеленая иллюминация?

– Тайна! – ответил Стильтон. – Великая тайна. Лампа будет служить сигналом для людей и дел, о которых вы никогда не узнаете ничего.

– Понимаю. То есть ничего не понимаю. Хорошо, гоните монету и знайте, что завтра же по сообщенному мною адресу Джон Ив будет освещать окно лампой.

Так состоялась странная сделка, после которой бродяга и миллионер расстались, вполне довольные друг другом.

Прощаясь, Стильтон сказал:

– Напишите до востребования так: «3–33–6». Еще имейте в виду, что не известно когда, может быть, через месяц, может быть, через год – словом, совершенно неожиданно, внезапно вас посетят люди, которые сделают вас состоятельным. Почему это и как – я объяснить не имею права. Но это случится...

– Черт возьми! – пробормотал Ив, глядя вслед кэбу, увозившему Стильтона, и задумчиво вертя десятифунтовый билет: – Или этот человек сошел с ума, или я счастливчик особенный! Наобещать такую кучу благодати только за то, что я сожгу в день пол-литра керосина!

Вечером следующего дня одно окно второго этажа мрачного дома № 52 по Риверстрит сияло мягким зеленым светом. Лампа была придвинута к самой раме.

Двое прохожих некоторое время смотрели на зеленое окно с противоположного дому тротуара; потом Стильтон сказал:

– Так вот, милейший Реймер, когда вам будет скучно, приходите сюда и улыбнитесь. Там, за окном, сидит дурак. Дурак,

купленный дешево, в рассрочку надолго. Он сопьется от скуки или сойдет с ума... но будет ждать, сам не зная чего. Да вот и он!

Действительно, темная фигура, прислонясь лбом к стеклу, глядела в полутьму улицы, как бы спрашивая: «Кто там? Чего мне ждать? Кто придет?»

– Однако вы тоже дурак, милейший, – сказал Реймер, беря приятеля под руку и увлекая его к автомобилю. – Что веселого в этой шутке?

– Игрушка... игрушка из живого человека, – сказал Стильтон, – самое сладкое кушанье.

## II

В 1928 году больница П. для бедных, помещающаяся на одной из лондонских окраин, огласилась дикими воплями: кричал от страшной боли только что привезенный старик, грязный, скверно одетый, с истощенным лицом. Он сломал ногу, оступившись на черной лестнице темного притона. Пострадавшего отнесли в хирургическое отделение. Случай оказался серьезным, так как сложный перелом кости вызвал разрыв сосудов.

По начавшемуся уже воспалительному процессу тканей хирург, осматривавший беднягу, заключил, что необходима операция. Она была тут же произведена, после чего ослабевшего старика положили на койку и он скоро уснул, а проснувшись, увидел, что перед ним сидит тот самый хирург, который лишил его правой ноги.

– Так вот как пришлось нам встретиться, – сказал доктор, серьезный высокий человек с грустным взглядом. – Узнаете ли вы меня, мистер Стильтон? Я – Джон Ив, которому вы поручили дежурить каждый день у горящей зеленой лампы. Я узнал вас с первого взгляда.

– Тысяча чертей! – пробормотал, вглядываясь, Стильтон. – Что произошло? Возможно ли это?

– Да. Расскажите, что так резко изменило ваш образ жизни?

– Я разорился... Несколько крупных проигрышей... паника на бирже... Вот уже три года, как я стал ничем. А вы? Вы?

– Я несколько лет зажигал лампу, – улыбнулся Ив, – вначале от скуки, а потом уже с увлечением начал читать все, что попада-

лось под руку. Однажды я раскрыл старую анатомию, лежавшую на этажерке той комнаты, где я жил, и был поражен. Передо мной открылась увлекательная страна тайн человеческого организма. Как пьяный, я просидел всю ночь над этой книгой, а утром отправился в библиотеку и спросил: «Что надо изучить, чтобы сделаться доктором?» Ответ был насмешлив: «Изучите математику, геометрию, ботанику, зоологию, морфологию, биологию, фармакологию, латынь и т. д.». Но я упрямо допрашивал, и я записал для себя на память. К тому времени я уже два года жег зеленую лампу, а однажды, возвращаясь вечером (я не считал нужным, как сначала, безвыходно сидеть 7 часов), увидел человека в цилиндре, который смотрел на мое зеленое окно не то с досадой, не то с презрением.

«Ив – классический дурак, – пробормотал тот человек, не замечая меня. – Он ждет обещанных чудесных вещей... да, он хоть имеет надежды, а я... почти разорен!»

Это были вы... Вы прибавили: «Глупая шутка, не стоило бросать денег».

У меня было куплено достаточно книг, чтобы учиться, учиться и учиться, несмотря ни на что. Я едва не ударил вас тогда же на улице, но вспомнил, что благодаря вашей издевательской щедрости могу стать образованным человеком.

Дальше? Хорошо. Если желание сильно, то исполнение не замедлит. В одной со мной квартире жил студент, который принял во мне участие и помог мне через полтора года сдать экзамен для поступления в медицинский колледж. Как видите, я оказался способным человеком...

Наступило молчание.

– Я давно не подходил к вашему окну, – произнес потрясенный рассказом Ива Стильтон. – давно... Очень давно. Но мне теперь кажется, что там все еще горит зеленая лампа... лампа, озаряющая темноту ночи... Простите меня.

Ив вынул часы.

– Десять часов. Вам пора спать, – сказал он. – Вероятно, через три недели вы сможете покинуть больницу. Тогда позвоните мне, быть может, я дам вам работу в нашей амбулатории: записы-

вать имена приходящих больных. А спускаясь по темной лестнице, зажигайте... хотя бы спичку.

***М.М. Пришвин***

**Фацелия**  
(Фрагменты)

**Река под тучами**

Ночью мысль какая-то неясная была в душе, я вышел на воздух и мысль свою в реке увидал.

Вчера эта река пи открытом небе перекликалась со звёздами, со всем миром.

Сегодня закрылось небо, и река лежала под тучами, как под одеялом, и больше с миром не перекликалась, – нет! И вот тут-то я узнал в реке свою мысль о себе, что не виновен я тоже, как река, если не могу перекликаться со всем миром, закрытый от него тёмными покрывалами моей тоски об утраченной Фацелии. Так и я видел эту реку, что под тёмными тучами не могла перекликаться со всеми, но всё равно оставалась рекой, и сияла во тьме, и бежала. А в темноте под тучами рыба, чуя тепло в природе, плескалась гораздо сильнее и громче вчерашнего, когда звёзды сияли и сильно морозило.

***Мышь***

Мышь в половодье плыла долго по воде в поисках земли. Измученная, наконец-то увидела торчащий из-под воды куст и забралась на его вершину. До сих пор мышь эта жила, как все мыши, смотрела на них, всё делала, как они, и жила. А вот теперь сама подумай, как жить. И на вечерней заре солнечный луч красный так странно осветил лобик мышиный, как лоб человеческий, и эти обыкновенные мышинные глазки-бусинки чёрные вспыхнули красным огнём, и в них вспыхнул смысл всеми покинутой мыши, той особенной, которая единственный раз пришла в мир, и если не найдёт средства спасения, то навсегда уйдёт; и бесчисленные поколения новых мышей никогда больше не породят точно такую же мышь.

Со мной в юности было, как с этим мышонком: не вода, а любовь, тоже стихия, охватила меня. Я потерял тогда свою Фацилию, но в беде своей что-то понял, и когда спала любовная стихия, пришёл к людям, как к спасительному берегу, со своим словом о любви.

### *Бедная мысль*

Внезапно стало теплеть. Петя занялся рыбой, поставил в торфяном пруду сети на карасей и заметил место: против сети на берегу стояло около десяти маленьких, в рост человека, берёзок. Солнце садилось пухлое. Лёг спать: рёв лягушек, соловьи и всё, что даёт бурная «тропическая» ночь.

Только бывает так, что, когда совсем хорошо, бедному человеку в голову приходит бедная мысль и не даёт возможности воспользоваться счастьем тропической ночи. Пете пришло в голову, что кто-то, как в прошлом году, подсмотрел за ним и украл его сети. На рассвете он бежит к тому месту и действительно видит: там люди стоят на том самом месте, где он поставил сети. В злобе, готовый биться за сети с десятком людей, он бежит туда и вдруг улыбается: это не люди – это за ночь те десять берёзок оделись и будто люди стоят.

### *Л.А. Шейман*

#### **Достоевский: всякие ли средства хороши для достижения благородной цели? Жизненные потрясения и разочарования<sup>1</sup>**

В молодости Достоевский был увлечён идеями утопического социализма. Его первые повести приветствовал Белинский. «Новый Гоголь явился!» – восклицали друзья великого критика. Фёдор Михайлович стал участником подпольного кружка Петрашевского, но был выслежен полицией, арестован и вместе с несколькими другими товарищами по кружку – «петрашевцами», как их стали называть, – приговорён к смертной казни.

<sup>1</sup> *Шейман Л.А.* Русская классическая литература (2-я половина XIX ве-ка). Бишкек, 1997. С. 61–62.



...22 декабря 1849 г. Фёдора Михайловича и других петрашевцев привезли в чёрной карете к площади, на которой обычно проводились учения Семёновского полка. В центре её квадратом выстроились войска. А в середине квадрата стоял помост (так-тайдан жасалган секиче; вспомните о гражданской казни Чернышевского!) – помост, обитый чёрным сукном. Глухо застучали барабаны. Достоевского и его друзей вывели на помост. Чиновник громко зачитал приговор:

– Подвергнуть смертной казни расстрелянием!

На осуждённых надели халаты с мешками для голов. Привязали к столбам. Раздалась команда:

– Колпаки надвинуть на глаза!

Палач закрыл лицо Достоевского мешком.

Снова команда:

– На прицел! (Мээлөө!)

Солдаты подняли ружья...

«Момент (учур) этот был поистине ужасен, – вспоминал один из петрашевцев. – Сердце замерло в ожидании, и страшный момент этот продолжался с полминуты».

Тут снова застучали в барабаны. По площади проскакал на лошади офицер из Зимнего дворца. Прозвучали слова нового приговора: заменить расстрел – сибирской каторгой.

Эти мучительные мгновенья (учурлар) остались на всю жизнь в душе Достоевского как незаживающая рана (бүтпөгөн жара).

А потом была каторга. «Мёртвым домом» назвал её писатель – столько ужасов увидел и пережил он там. Страшные картины увидел он и в Петербурге, когда много лет спустя вернулся из ссылки. Потрясающая нищета городских окраин (шаардын чети). Злобное унижение человеческого достоинства бедняков. Надругательства (одоно келекелер) богачей над бедными девушками, которых голод выгнал на улицу.

К этому времени многое изменилось во взглядах Достоевского на жизнь. На каторге он убедился, что люди из простого народа не доверяют людям из «барских» сословий, считают их чужими, даже если те осуждены царским судом «за политику».

Увлечь русского крестьянина теориями социализма невозможно. Да и сами эти теории теперь вызывали у Достоевского сомнения (шектенүү).

Вот почему, когда в 1863 году появился роман Чернышевского «Что делать?», Фёдор Михайлович решил поспорить с ним. Но – тоже в художественном произведениях. И, конечно, не называя в них имени автора этого романа: ведь Чернышевский был сначала узником Петропавловской крепости, а затем и сибирским каторжником, как когда-то и сам Достоевский.

Самым ярким из этих произведений явился роман «Преступление и наказание» (1866 г.).

Тестовые задания по методике преподавания литературы

№ вопроса	I вариант
1.	2
1.	<p>1.1.1. Систему методов обучения на уроках литературы в соответствии с логикой познавательной деятельности учащихся обосновал:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. В.В. Голубков</li> <li>2. Н.И. Кудряшов</li> <li>3. Е.Н. Ильин</li> <li>4. М.Г. Качурин</li> </ol>
2.	<p>1.1.3. Четыре основных дидактических правила преподавания литературы были сформулированы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. В.В. Голубковым</li> <li>2. М.Г. Качуриным</li> <li>3. М.А. Рыбниковой</li> <li>4. Н.Д. Молдавской</li> </ol>
3.	<p>1.1.4. Киргизстанский специалист по методике преподавания литературы в национальной школе:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Л.С. Айзерман</li> <li>2. Л.А. Шейман</li> <li>3. В.Г. Маранцман</li> <li>4. Е.А. Маймин</li> </ol>

1	2
4.	<p>1.2.1. Периоды развития читателя-школьника и возрастные границы соотносятся следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «наивный реализм» А) IX–XI классы</li> <li>2. «период нравственного эгоцентризма» Б) V–VI классы</li> <li>3. «эпоха связей, осознания причин и следствий» В) VII–VIII классы</li> </ol> <p>2.1.2. В программе по литературе для 9–11 классов материал располагается более всего по принципу:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. жанровому</li> <li>2. историко-литературному</li> <li>3. хронологическому</li> <li>4. проблемно-тематическому</li> </ol> <p>2.2.1. В 5–8 классах используются преимущественно:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. учебники историко-литературного типа</li> <li>2. учебники-хрестоматии</li> <li>3. учебники-комментарии</li> <li>4. учебники-пособия</li> </ol> <p>3.1.1. Название цели обучения и содержание цели соотносятся следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. образовательная А) формирование мировоззрения</li> <li>2. развивающая Б) усвоение знаний, умений, навыков</li> <li>3. воспитательная В) развитие воли, эмоций</li> </ol> <p>3.1.2. Последовательность этапов урока (укажите последовательность цифр, указывающих логику следования этапов урока):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. объяснение новой темы</li> <li>2. подведение итогов, задание на дом</li> <li>3. проверка домашнего задания</li> <li>4. организационный момент</li> <li>5. закрепление нового материала</li> </ol>
5.	
6.	
7.	
8.	

1	2
9.	<p>3.1.3. Более всего развивается устная монологическая речь ученика при опросе:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. фронтальном</li> <li>2. индивидуальном</li> <li>3. письменном</li> <li>4. поурочном</li> </ol>
10.	<p>4.1.1. Усвоение знаний в готовом виде предполагает метод:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. исследовательский</li> <li>2. эвристический</li> <li>3. репродуктивный</li> <li>4. творческого чтения</li> </ol>
11.	<p>4.1.3. Умение самостоятельного анализа произведения более всего развивает метод:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. исследовательский</li> <li>2. эвристический</li> <li>3. репродуктивный</li> <li>4. творческого чтения</li> </ol>
12.	<p>4.1.5. Приёмы эвристического метода:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. лекция учителя, слово учителя</li> <li>2. беседа, диспут</li> <li>3. выразительное чтение, комментарий</li> </ol>
13.	<p>5.1.1. В системе уроков в среднем звене обучения вступительное занятие занимает место:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. центральное, основное</li> <li>2. обобщающее, заключительное</li> <li>3. начальное, вводное</li> <li>4. аналитическое, интерпретационное</li> </ol>

1	2
14.	<p>5.1.3. Активизировать восприятие учебного материала при использовании репродуктивного метода на вступительных занятиях более всего помогает (-ют):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. чтение учебника</li> <li>2. проблемные вопросы</li> <li>3. план лекции</li> <li>4. эпитаф к занятию</li> </ol>
15.	<p>5.1.4. Задавая вопросы: В какие моменты вы ярче всего представляете героя произведения? Какое отношение вызывает у вас герой произведения? Что вам непонятно в произведении, в поведении и характере героя? – учитель более всего стремится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вызвать интерес к произведению</li> <li>2. осуществить контроль качества знаний</li> <li>3. глубоко охарактеризовать героя</li> <li>4. выявить первоначальное восприятие текста</li> </ol>
16.	<p>5.2.2. Вид чтения, который даёт учителю уверенность, что текст прочитан всеми учениками класса:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. классное, вслух</li> <li>2. индивидуальное, «про себя»</li> <li>3. домашнее, «про себя»</li> <li>4. индивидуальное, вслух</li> </ol>
17.	<p>5.2.3. Лингвистический комментарий – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. объяснение переносного смысла слов</li> <li>2. объяснение непонятных слов и выражений</li> <li>3. истолкование особенностей художественного языка писателя</li> <li>4. истолкование идейного смысла произведения</li> </ol>

1	2
18.	<p>5.2.4. Идеино-стилевой комментарий – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. истолкование исторических фактов, бытовых реалий</li> <li>2. объяснение непонятных слов и выражений</li> <li>3. истолкование образов, концепта, своеобразия формы</li> <li>4. объяснение фактов истории литературы</li> </ol>
19.	<p>5.3.1. Результатом анализа художественного произведения на уроках литературы становится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. интерпретация</li> <li>2. разбор</li> <li>3. чтение</li> <li>4. комментарий</li> </ol>
20.	<p>5.3.2. Рассмотрение образов литературных героев предполагает путь анализа:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. проблемный</li> <li>3. текстальный</li> <li>4. пообразный</li> </ol>
21.	<p>5.3.3. Рассмотрение произведения по темам и проблемам предполагает путь анализа:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. проблемный</li> <li>3. текстальный</li> <li>4. пообразный</li> </ol>
22.	<p>5.3.4. Задавая вопросы: Какие поступки более всего характеризуют героя? Как в речи героя вы-ражен его интеллектуальный уровень? С какими поступками героя вы не можете согласиться? – учитель более всего стремится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вызвать интерес к произведению</li> <li>2. обобщить историко-литературный материал</li> <li>3. глубоко охарактеризовать героя</li> <li>4. выявить первоначальное восприятие текста</li> </ol>

1	2
23.	<p>5.3.6. Вид пересказа, который более всего способствует развитию воображения ученика:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сжатый</li> <li>2. подробный</li> <li>3. выборочный</li> <li>4. творческий</li> </ol>
24.	<p>5.3.8. Скрытый приём анализа текста:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. характеристика героя</li> <li>2. комментарий текста</li> <li>3. пересказ текста</li> <li>4. инсценирование произведения</li> </ol>
25.	<p>5.4.1. Заключительные занятия по изучению литературного произведения не предполагают:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ознакомительного чтения произведения</li> <li>2. сопоставления различных трактовок произведения</li> <li>3. работы над созданием школьного сочинения</li> <li>4. определения места произведения в литературном процессе</li> </ol>
26	<p>5.4.2. «Своеобразие Тургенева-романиста. Авторская позиция в романе. Полемика вокруг романа» – эти проблемы рассматриваются на уроках:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вводных</li> <li>2. изучения нового материала</li> <li>3. обобщения</li> <li>4. обучения сочинениям</li> </ol>
27.	<p>6.1.1. Выразительное чтение – приём, наиболее значимый при изучении:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. лирических произведений</li> <li>2. эпических произведений</li> <li>3. драматических произведений</li> <li>4. инсценирование произведения</li> </ol>



1	2
28.	<p>6.1.3. При изучении драматического произведения уместнее всего использовать следующий путь изучения произведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. пообразный</li> <li>3. проблемный</li> </ol>
29.	<p>6.1.5. При анализе стихотворения А. Пушкина «Зимнее утро» учитель задавал ряд вопросов. Соотнесите вопроса и сфер читательского восприятия будет следующим:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как меняется настроение стихотворения от начала к его концу? А) смысл</li> <li>2. Какой вы представляете себе картину зимнего утра? Б) эмоции</li> <li>3. В чём отличны в восприятии мира поэт и красавица? В) воображение</li> <li>4. Зачем введены в стихотворение воспоминания о вечере? Г) композиция</li> </ol>
30.	<p>6.1.6. Последовательность проведения уроков изучения драмы Н. Гоголя «Ревизор» следующая (укажите последовательность цифр, указывающих логику следования уроков):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Триумф Хлестакова</li> <li>2. Лестница славы и позор городничего</li> <li>3. Растерянный Хлестаков и испуганный городничий</li> <li>4. «Занавес открывается...»</li> <li>5. Дары города</li> </ol>
31.	<p>7.1.1. Последовательность формирования теоретических знаний:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. применение понятия при анализе</li> <li>2. накопление фактов</li> <li>3. закрепление существенных признаков понятия</li> <li>4. общее представление о признаках понятия</li> <li>5. определение понятия</li> </ol>

1	2
32.	<p>7.1.2. Понятия теории стихосложения и класс изучения соотносятся следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. различие прозаической и стихотворной речи      А) VI класс</li> <li>2. размеры стиха, былинный стих                      Б) VIII класс</li> <li>3. развитие понятия о рифме, строфе                      В) V класс</li> <li>4. развитие понятия о двусложных и трёхсложных размерах Г) VII класс</li> </ol>
33.	<p>8.1.2. К синтетическому виду наглядности относится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. кинофильм</li> <li>2. грамзапись</li> <li>3. репродукция</li> <li>4. радиопередача</li> </ol>
34.	<p>9.1.1. Сочинение по жизненным впечатлениям – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сопоставление литературных героев</li> <li>2. рецензия на книгу</li> <li>3. пейзажная зарисовка</li> <li>4. пересказ и анализ эпизода</li> </ol>
35.	<p>9.1.2. Сочинение на литературную тему – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. страницы дневника</li> <li>2. исповедь</li> <li>3. история жизни</li> <li>4. групповая характеристика</li> </ol>
36.	<p>9.1.3. Жанр школьного сочинения, предполагающий свободную композицию, разговорный язык, открытое выражение субъективного отношения к теме:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. рецензия</li> <li>2. эссе</li> <li>3. отзыв</li> </ol>

1	2
37.	<p>9.1.4. Вид школьной письменной работы, предполагающий пересказ литературного материала с той или иной степенью подробности:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. письмо</li> <li>2. эссе</li> <li>3. реферат</li> <li>4. изложение</li> </ol>
38.	<p>9.1.6. Тип учебного сочинения, в котором говорится о тех впечатлениях, которые произвела книга, спектакль и отсутствует детальный разбор произведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. эссе</li> <li>2. реферат</li> <li>3. отзыв</li> <li>4. рецензия</li> </ol>
39.	<p>9.1.7. Вид письменной работы учащихся, творческая работа учащихся, речевое произведение школьника:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сочинение</li> <li>2. пересказ</li> <li>3. конспект</li> <li>4. сообщение</li> </ol>
40.	<p>10.1.1. Одна из форм внеклассной работы по литературе – состязание – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. литературный праздник</li> <li>2. литературная олимпиада</li> <li>3. литературный кружок</li> <li>4. литературный факультатив</li> </ol>

II вариант	
№	2
1	<p>1.1.2. Мысль о том, что «чтение – основа знания и практическому умению», была выражена в трудах</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ф.И. Булаева</li> <li>2. В.Н. Острогорского</li> <li>3. В.И. Водозова</li> <li>4. В.Я. Стоюнина</li> </ol>
2.	<p>1.1.4. Киргизстанский специалист по методике преподавания литературы в национальной школе –</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Л.С. Айзерман</li> <li>2. Л.А. Шейман</li> <li>3. В.Г. Маранцман</li> <li>4. Е.А. Маймин</li> </ol>
3.	<p>1.2.1. Периоды развития читателя-школьника и возрастные границы соотносятся следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «наивный реализм» А) IX–XI классы</li> <li>2. «период нравственного эгоцентризма» Б) V–VI классы</li> <li>3. «эпоха связей, осознания причин и следствий» В) VII–VIII классы</li> </ol>
4.	<p>2.1.1. В программе по литературе для 5-8 классов материал располагается более всего по принципу</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. жанровому</li> <li>2. тематическому</li> <li>3. историко-литературному</li> <li>4. проблемно-тематическому</li> </ol>
5.	<p>2.2.2. В 9–11 классах используются преимущественно:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. учебники историко-литературного типа</li> <li>2. учебники-хрестоматии</li> <li>3. учебники-комментарии</li> <li>4. учебники-пособия</li> </ol>

1	2
6.	<p>2.2.3. Учебное пособие для учащихся представляет собой преимущественно:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. основную учебную книгу</li> <li>2. сборник текстов для учащихся</li> <li>3. дополнительные материалы к учебнику</li> <li>4. комментарий к художественным текстам</li> </ol>
7.	<p>3.1.2. Последовательность этапов урока (укажите последовательность цифр, указывающих логику следования этапов урока):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. объяснение новой темы</li> <li>2. подведение итогов, задание на дом</li> <li>3. проверка домашнего задания</li> <li>4. организационный момент</li> <li>5. закрепление нового материала</li> </ol>
8.	<p>3.1.3. Более всего развивается устная монологическая речь ученика при опросе:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. фронтальном</li> <li>2. индивидуальном</li> <li>3. письменном</li> <li>4. поурочном</li> </ol>
9.	<p>3.1.4. «Уроки углублённой работы над текстом» относятся к следующему виду уроков (классификация Н.И. Кудряшова):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. урокам изучения художественных произведений</li> <li>2. урокам изучения теории и истории литературы</li> <li>3. урокам по историко-литературным материалам</li> <li>4. урокам развития речи</li> </ol>
10.	<p>4.1.1. Усвоение знаний в готовом виде предполагает метод:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. исследовательский</li> <li>2. эвристический</li> <li>3. репродуктивный</li> <li>4. творческого чтения</li> </ol>

1	2
11.	<p>4.1.2. Приёмы метода «творческого чтения»:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. диспут, дискуссия,</li> <li>2. выборочное чтение, беседа</li> <li>3. комментированное чтение, выразительное чтение</li> <li>4. репродуктивная беседа, пересказ</li> </ol>
12.	<p>4.1.4. Обнаружению проблем, определению пути их разрешения в художественном произведении, развитию умения рассуждать способствует метод:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. исследовательский</li> <li>2. эвристический</li> <li>3. репродуктивный</li> <li>4. творческого чтения</li> </ol>
13.	<p>4.1.5. Приёмы эвристического метода:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. лекция учителя, слово учителя</li> <li>2. беседа, диспут</li> <li>3. выразительное чтение, комментарий</li> <li>4. доклад, сообщение</li> </ol>
14.	<p>5.1.1. В системе уроков в среднем звене обучения вступительное занятие занимает место:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. центральное, основное</li> <li>2. обобщающее, заключительное</li> <li>3. начальное, вводное</li> <li>4. аналитическое, интерпретационное</li> </ol>
15.	<p>5.1.2. «Художественное воплощение эпохи 60-х годов XIX века в романе И.С. Тургенева “Отцы и дети”». Первое читательское впечатление от романа» – эти проблемы рассматриваются на уроках:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вводных</li> <li>2. изучения нового материала</li> <li>3. обобщения</li> <li>4. обучения сочинениям</li> </ol>

1	2
16.	<p>5.3.1. Результатом анализа художественного произведения на уроках литературы становится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. интерпретация</li> <li>2. разбор</li> <li>3. чтение</li> <li>4. комментарий</li> </ol>
17.	<p>5.3.3. Рассмотрение произведения по темам и проблемам предполагает путь анализа:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. проблемный</li> <li>3. текстальный</li> <li>4. пообразный</li> </ol>
18.	<p>5.3.4. Задавая вопросы: Какие поступки более всего характеризуют героя? Как в речи героя выражен его интеллектуальный уровень? С какими поступками героя вы не можете согласиться? – учитель более всего стремится:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вызвать интерес к произведению</li> <li>2. обобщить историко-литературный материал</li> <li>3. глубоко охарактеризовать героя</li> <li>4. выявить первоначальное восприятие текста</li> </ol>
19.	<p>5.3.5. Рассмотрение произведения по ходу развития действия предполагает путь анализа</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. проблемный</li> <li>3. текстальный</li> </ol>
20.	<p>5.3.7. Вид пересказа, который более всего способствует развитию речи ученика:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сжатый</li> <li>2. подробный</li> <li>3. выборочный</li> <li>4. творческий</li> </ol>

1	2
21.	<p>5.1.3. Активизировать восприятие учебного материала при использовании репродуктивного метода на вступительных занятиях более всего помогает (-ют):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. чтение учебника</li> <li>2. проблемные вопросы</li> <li>3. план лекции</li> <li>4. эпиграф к занятию</li> </ol>
22.	<p>5.2.1. Вид чтения, который более всего способствует созданию у читателя субъективного отношения к тексту:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. коллективное, вслух</li> <li>2. индивидуальное, «про себя»</li> <li>3. классное, коллективное</li> <li>4. индивидуальное, вслух</li> </ol>
23.	<p>5.2.2. Вид чтения, который даёт учителю уверенность, что текст прочитан всеми учениками класса:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. классное, вслух</li> <li>2. индивидуальное, «про себя»</li> <li>3. домашнее, «про себя»</li> <li>4. индивидуальное, вслух</li> </ol>
24.	<p>5.2.4. Историко-бытовой комментарий – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. объяснение непонятных слов и выражений</li> <li>2. истолкование исторических фактов, реалий</li> <li>3. объяснение переносного смысла слов</li> <li>4. истолкование фактов истории литературы</li> </ol>
25.	<p>5.4.1. Заключительные занятия по изучению литературного произведения не предполагают:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ознакомительного чтения произведения</li> <li>2. сопоставления различных трактовок произведения</li> <li>3. работы над созданием школьного сочинения</li> <li>4. определения места произведения в литературном процессе</li> </ol>



1	2
26.	<p>6.1.1. Выразительное чтение – приём, наиболее значимый при изучении:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. лирических произведений</li> <li>2. эпических произведений</li> <li>3. драматических произведений</li> </ol>
27.	<p>6.1.2. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках анализа эпического литературного произведения способствует:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. создание проблемной ситуации</li> <li>2. школьная лекция</li> <li>3. комментирование текста</li> <li>4. пересказ художественного текста</li> </ol>
28.	<p>6.1.3. При изучении драматического произведения уместнее всего использовать следующий путь изучения произведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вслед за автором</li> <li>2. пообразный</li> <li>3. проблемный</li> </ol>
29.	<p>6.1.4. При анализе стихотворения А. Пушкина «Зимнее утро» учитель задавал ряд вопросов. Соотнесите вопрос и сферу читательского восприятия будет следующим:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Одинаковы ли по настроению начало и конец стихотворения? А) художественная деталь</li> <li>2. Какой вам видится зима по стихотворению? Б) эмоции</li> <li>3. Как соотносены в стихотворении образы зимы и красавицы? В) воображение</li> <li>4. Почему в строфе о комнате так много уменьшительных суффиксов? Г) композиция</li> </ol>
30.	<p>6.1.6. Последовательность проведения уроков изучения драмы Н. Гоголя «Ревизор» следующая (укажите последовательность цифр, указывающих логику следования уроков):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Триумф Хлестакова</li> <li>2. Лестница славы и позор городничего</li> <li>3. Растерянный Хлестаков и испуганный городничий</li> <li>4. «Занавес открывается...»</li> <li>5. Дары города</li> </ol>

1	2
31.	<p>7.1.1. Последовательность формирования теоретических знаний:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. применение понятия при анализе</li> <li>2. накопление фактов</li> <li>3. закрепление существенных признаков понятия</li> <li>4. общее представление о признаках понятия</li> <li>5. определение понятия</li> </ol>
32.	<p>7.1.2. Понятия теории стихосложения и класс изучения соотносятся следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. различие прозаической и стихотворной речи А) VI класс</li> <li>2. размеры стиха, былинный стих Б) VIII класс</li> <li>3. развитие понятия о рифме, строфе В) V класс</li> <li>4. развитие понятия о двух и трёхсложных размерах Г) VII класс</li> </ol>
33.	<p>8.1.1. К зрительному виду наглядности относятся: 1. кинофильм 2. грамзапись</p> <p>3. репродукция 4. радиопередача</p>
34.	<p>9.1.1. Сочинение по жизненным впечатлениям – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. сопоставление литературных героев</li> <li>2. рецензия на книгу</li> <li>3. пейзажная зарисовка</li> <li>4. пересказ и анализ эпизода</li> </ol>
35.	<p>9.1.2. Сочинение на литературную тему – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. страницы дневника</li> <li>2. повесть</li> <li>3. история жизни</li> <li>4. групповая характеристика</li> </ol>

1	2
36.	<p>9.1.3. Жанр школьного сочинения, предполагающий свободную композицию, разговорный язык, открытое выражение субъективного отношения к теме:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. рецензия</li> <li>2. эссе</li> <li>3. отзыв</li> </ol>
37.	<p>9.1.5. Вид письменной работы по литературе, составление краткой записи содержания критической статьи, статьи из учебника или лекции учителя.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. письмо</li> <li>2. эссе</li> <li>3. реферат</li> <li>4. конспект</li> </ol>
38.	<p>9.1.6. Тип ученического сочинения, в котором говорится о тех впечатлениях, которые произвела книга, спектакль и отсутствует детальный разбор произведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. эссе</li> <li>2. реферат</li> <li>3. отзыв</li> <li>4. рецензия</li> </ol>
39.	<p>9.1.7. Вид письменной работы учащихся, творческая работа учащихся, речевое произведение школьника</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. пересказ</li> <li>2. конспект</li> <li>3. пересказ</li> <li>4. сочинение</li> </ol>
40.	<p>10.1.1. Одна из форм внеклассной работы по литературе, состязание – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. литературный праздник</li> <li>2. литературная олимпиада</li> <li>3. литературный кружок</li> <li>4. литературный факультатив</li> </ol>

## СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

---

**Анализ школьный** – литературоведческий анализ в условиях школы, учитывающий возрастные особенности восприятия литературного произведения учащимися и подчинённый задачам идейно-нравственного и эстетического воспитания. Виды анализа по степени подробности:

1. *Выборочно-направленный анализ* – это изучение произведения с известной степенью заострённости на какой-либо проблеме, под заданным углом зрения.

2. *Обзорный анализ* – анализ в общих чертах, осмысление сюжетной канвы, тематической основы, композиции произведения.

3. *Текстуальный анализ* – подробный анализ текста.

**Путь анализа** – особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Различают следующие пути анализа.

1. *«Вслед за автором»* – анализ по ходу развития действия, глава за главой, эпизод за эпизодом, следование за развивающейся мыслью автора, за развитием сюжета.

2. *Пообразный* – путь, предполагающий рассмотрение образов литературных героев, объяснение характеров, нравственно-эстетическая оценка героев.

3. *Проблемный* – путь анализа, при котором художественный материал произведения группируется вокруг центральных тем или проблем текста.

**Бихевиоризм** – направление в психологии, получившее широкое распространение в США в 1920-е годы. Бихевиоризм, как правило, не проводит качественного различия между поведением человека и животных. Бихевиоризм сводит цель обучения к выработке у учащихся наблюдаемого поведения, т. е. жёстко заданного набора наблюдаемых действий.

**Даймонд** – приём резюмирования изученного материала. Девятистрочник имеет следующую схему: 1-я строка – тема (существительное), 2-я строка – описание темы (2 прил-х), 3-я строка – 3 глагола, относящихся к этому существительному, 4-я строка – 4 наречия, 5-я строка – 5 глаголов, средний должен относиться к

противопоставляемым темам. Вторая половина даймонда – зеркальное отображение его верхней части. 8-я строчка – антоним по отношению к существительному в первой строке. Существует даймонд-семистрочник, в котором 4-я строка – 4 существительных или фраза (2 – имеет отношение к существительному в первой строке, 2 других – к существительному в 7 строке).

**Двучастный дневник** – интерактивный приём работы с текстом. Предполагает запись читательских рассуждений, впечатлений, оценок – комментариев – в определённой форме: *цитата – комментарий (мысли, чувства, ассоциации)*.

**Диаграмма Венна** – схема в виде двух перекрывающихся кругов, которая используется для сравнения фактов, явлений, идей. Свободные поля используются для записи различий, общая часть – для записи общего в сравниваемых явлениях.

**Дискуссия** – спор, направленный на достижение истины, тематическая и корректная по форме полемика. *Перекрёстная дискуссия* организуется на основе бинарного вопроса, имеет чёткую организацию с поочередным предоставлением аргументов с одной и другой стороны, с предварительным обсуждением аргументов в группах.

**Диспут учебный** – приём эвристического метода, устное обсуждение какого-либо вопроса обычно с заранее намеченными оппонентами. Диспут на уроке возникает при поиске ответа на проблемный вопрос.

**Зигзаг** – способ обучения сообща. Одна из разновидностей такой работы: ученики рассчитываются на 1–4 или 1–5, запоминают свой номер. Каждый ученик получает задание, Чтобы его выполнить, ученики одного номера собираются в консультационные группы, обсуждают решение проблем, затем собираются в исходные группы, отвечают на свои вопросы, обсуждают их совместно, внимательно слушают, запоминают материал. На конечном этапе учитель задаёт любой вопрос из задания любому ученику.

**Зона ближайшего развития** – термин Л.С. Выготского, обозначающий те задачи, которые ребёнок ещё не может решить самостоятельно, но способен сделать это с помощью взрослых или

более умелых сверстников. Главная идея теории – знание ребёнка развивается через активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

**Изложение** – письменный пересказ содержания произведения или его отрывка.

**Инсерт** – метод работы с информацией, способ маркировки, помогающий эффективно читать и думать. Используются следующие значки: + – новая информация; – это противоречит тому, что вы уже знали; ? – это непонятно, хочется получить информацию по данному вопросу.

**Инсценирование** – приём метода творческого чтения, один из «скрытых» приёмов анализа литературного произведения. Это трансформация текста, при которой литературному материалу придаётся драматическая форма с разыгрыванием на сцене или в классе.

**Интерактивные методы** – методы, предполагающие взаимодействие между учащимися, преподавателем и информацией. Работа в режиме диалога с учителем, друг с другом, с информацией.

**Кластер** – графический организатор для отображения идей, способ отражения работы нелинейного мышления. Идеи записываются в кружках вокруг темы в порядке их поступления, устанавливаются связи между понятиями.

**Комментирование** – любое истолкование произведения (в беседе, в лекции, в сочинении). Виды комментариев:

*Идейно-стилевой* – такой вид комментария, при котором обобщаются наблюдения над образами героев, идеями писателя, формой их выражения. Источниками такого вида комментария являются пособия для учителя, написанные в жанре комментария.

*Историко-бытовой* – такой вид комментария, при котором объясняются, воспроизводятся исторические факты, бытовые реалии, исторические имена и события. Этот вид комментария предваряет работу учащихся над художественным текстом, обычно даётся перед чтением произведения, чаще всего в слове учителя, рассказе, исторической справке, беседе с использованием репродукций, фотодокументов, иллюстраций. Источником являются справочники, исторические исследования.

*Историко-литературный* – такой вид комментария, который включает объяснение, истолкование фактов истории литературы, литературных намёков, имён, полемических выпадов, выступлений писателя, связанных с литературной борьбой эпохи. Этот вид комментария даётся на уроках литературы в кратких пояснениях учителя, предваряющих чтение или сопутствующих ему на уроке, тесно связанных с анализом.

*Лингвистический* – такой вид комментария, при котором объясняются непонятные слова или выражения или слова, общий смысл которых известен, но непонятны оттенки значения. Этот вид комментария в практике работы школы называется словарной работой. Лингвистический комментарий лежит в основе историко-бытового и историко-литературного комментария, включается в рассказ учителя, слово учителя, беседу с учащимися или предваряет чтение и анализ произведения на уроке. Источником такого комментария являются различные словари и справочники.

**Конструктивизм** – направление в психологии. Педагогическая философия, которая во главу угла ставит точку зрения учащихся, какой бы «сырой» она ни была на данный момент. Наилучших результатов в учении ребёнок достигает в процессе самостоятельного поиска и построения тех конкретных знаний, которые ему лично необходимы. Термин Ж. Пиаже, утверждавшего, что знание – это «процесс непрерывного конструирования и реорганизации».

**Креативность** – способность к творчеству.

**Лакуна** – несоответствие, расхождение, несомещение, «расогласование», пропуск – в восприятии конкретных национально-специфических элементов русского художественного текста данным контингентом киргизских школьников или его частью.

**Лекция школьная** – развёрнутое рассуждение о литературе, в процессе которого учитель может размышлять вслух о писателе и его книге, обнажая сам процесс мышления, так что слушающие невольно втягиваются, вовлекаются в поиски истины.

**Лингвострановедение** – знакомство с культурой страны изучаемого языка, осуществляемое в процессе его изучения и через его посредство.

**Методы** – способы достижения цели, способы совместной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на решение задачи обучения.

*Метод творческого чтения.* Специфика этого метода заключается в активизации художественного восприятия, в формировании средствами литературы художественных переживаний, художественных склонностей и художественных способностей школьников.

Деятельность учителя: выразительное чтение, чтение мастеров, прослушивание сцен из пьес в исполнении актёров, обучение выразительному чтению, комментированное чтение. Деятельность учащихся: выразительное чтение, заучивание наизусть, активное слушание, художественное рассказывание, иллюстрирование, оценка иллюстраций и т.д.

*Репродуктивный метод.* Сущность этого метода заключается в том, что учащиеся получают знания в готовом виде, значение его не только в сообщении учащимися новой информации, но и в обобщении суммы знаний, получаемых ими. Деятельность учителя: рассказ о жизни и творчестве писателя, обзорная лекция, задание по учебнику, беседа и т.д. Деятельность учащихся: запись плана или конспекта лекции, составление плана, конспекта или тезисов прочитанных статей, составление таблиц, подготовка ответа по материалам лекции, учебника, подготовка сообщения по данной теме и т.д.

*Частично-поисковый (эвристический) метод.* Это метод, способствующий обнаружению проблем, поставленных писателем, определению пути их разрешения в художественном тексте, пониманию единства произведения, обучению рассуждать, оформлять свои рассуждения в связной, последовательной, доказательной речи. Деятельность учителя: эвристическая беседа, постановка проблемы. Деятельность учащихся: подбор материала из художественного произведения, пересказ с анализом, анализ эпизода, сцены, анализ образа героя и т. д.

*Исследовательский метод.* Это метод, при котором ученики самостоятельно решают более сложные задачи, требующие умения применять имеющиеся знания к новому материалу и высказывать свои обоснованные, доказательные суждения. Деятель-



ность учителя: выдвижение проблемы, консультации учеников. Деятельность учащихся: самостоятельный анализ, сопоставление двух или более произведений, самостоятельная оценка спектакля, кинокартины, выставки, различные изыскания.

**Олимпиада литературная** – форма внеклассной работы, состязание, участники которого выполняют задания повышенной сложности.

**Отзыв** – тип ученического сочинения, в котором говорится о тех впечатлениях, которые произвели книга, фильм, спектакль, высказывается мнение о сюжете и героях произведения, отсутствует детальный разбор произведения.

**Перепутанные логические цепочки** – один из способов прогнозирования. Из текста учитель выписывает цитаты на отдельные листы, листы произвольно нумеруются и вывешиваются на доску. Ученики должны найти закономерность и расположить листы согласно логике развёртывания событий.

**Пересказ** – воспроизведение литературного материала с той или иной степенью подробности. Пересказ активизирует не только память, но и читательское воображение. Виды пересказов:

*Выборочный* – пересказ отдельных эпизодов, сцен, событий.

*Подробный* – пересказ, близкий к тексту.

*Жатый* – краткий пересказ отдельных, наиболее важных фрагментов с выделением в них ведущих моментов.

*Творческий* – 1) пересказ произведения или его эпизодов с изменением формы текста (от автора, от самого себя, от героя произведения); 2) словесное рисование – вид творческого пересказа, описание картин, которые возникают в воображении читателя, воспринимающего художественное произведение. Словесное рисование относится к «скрытым» приёмам анализа.

**Планы учителя литературы** – схема работы, проведения мероприятия. **Планирование** – составление планов, намечающих систему работы по изучению художественных произведений, предусматривающей порядок, последовательность и сроки выполнения работы. Виды планов:

*Календарный* – расположение тем уроков в соответствии с хронологией их проведения. Разбивка тем и часов на четверть,

полугодие и год. Этот вид плана учитывает школьный календарь и включает основные разделы: программный материал, количество часов на его изучении, календарные сроки.

*Тематический* – распределение уроков с микротемами, входящими в состав одной крупной темы. Система уроков по теме, занимающей несколько часов, цикл уроков, Основные разделы тематического плана – распределение материала по урокам, основное содержание уроков, приёмы работы, наглядные пособия и др. В тематическом плане конкретизируется содержание календарного плана.

*Календарно-тематический* – планирование уроков в соответствии со временем их проведения и в соответствии с последовательностью изучения тем и подтем.

*План-конспект урока* – подробная запись урока, представляющая полную картину предстоящего урока. Сценарий урока.

**Пропедевтический курс литературы** – подготовительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой, элементарной форме, предворяющий более глубокое изучение данной дисциплины. Курс 5–8 классов (этап литературного чтения) является пропедевтическим к историко-литературному курсу.

**Принцип** – основное, исходное, начальное положение.

*Принцип биэтнокультурной ориентированности обучения* предполагает направленность на формирование у учащихся как речевого двуязычия, так и приобщенности к основам, как минимум, двух национальных культур, контактирующих в учебном процессе, – киргизской и русской. При этом русскоязычный курс выполняет не только «россиеведческую», но и рефлексивно-кыргызоведческую функцию; он активизирует также национальное языковое и словесно-художественное сознание ученика. Русская культура становится своеобразным зеркалом, благодаря которому учащиеся могут увидеть некоторые стороны своей культуры в их непривычном, «остраненном» своеобразии, лучше представить себе роль и место родной словесности в общелитературном и общекультурном процессе.

*Принцип дедогматизации* требует от педагогов-практиков, авторов учебников и пособий отказа от авторитарной категорич-

ности суждений, от навязывания той или иной идеологической, в том числе политической, доктрины как единственно правильной и не подлежащей обсуждению.

*Принцип уровневой вариативности* реализуется как в презентации отдельных подтем и фрагментов учебного материала, так и в требованиях к знаниям, навыкам и умениям учащихся по их усвоению. В соответствии с этим принципом осуществляется дифференцированный и индивидуальный подход к обучению – с учетом конкретных условий, в том числе социолингвистических и национально-культурных; личностных психотипов учащихся; их учебно-познавательных возможностей в монологической и монокультурной среде сельских местностей либо в поселковых и городских школах с наличием натуральной русскоязычной речевой и культурной среды и т.д. Материалы курса и требования к подготовке учащихся, соответственно, подразделяются по двум уровням: с установкой либо на практически достаточный, либо на повышенный уровень образовательной подготовки.

**Принцип построения программы по литературе** – особенность устройства программы, последовательность расположения литературного материала. Выделяют следующие принципы: 1) *жанровый*; 2) *историко-литературный*; 3) *тематический*; 4) *хронологический*.

**Программа** – государственный документ, сжато излагающий методологические и педагогические принципы, методические и литературоведческие требования к преподаванию литературы в школе, характеристика материала и система его изучения. Программа состоит из объяснительной записки, в которой комментируются принципы расположения материала, направленность изучения и т. д.; программного материала (тема, автор, произведение) и аннотаций к нему; разделов «Теория литературы», «Литература и другие виды искусства»; приложений.

**Рефлексия** – размышление, осознание уже осуществлённой деятельности: своего эмоционального состояния, удач и трудностей в выполнении деятельности, средств и инструментов, используемых в этой деятельности, затруднений и способов решения проблемных ситуаций.

**Синквейн** – условная стихотворная форма наподобие японских миниатюр. Пятистрочник, каждая строка которого имеет своё содержание и структуру. 1-я строка – тема (существительное или словосочетание), 2-я строка – описание темы (2 прилагательных), 3-я строка – действия темы (3 глагола), 4-я строка – отношение к тому, что заявлено в теме, – мысль (4–5 слов), 5-я строка – слово, словосочетание – синоним темы.

**Сочинение** – вид письменной работы учащихся, творческая работа учащихся, речевое произведение школьника.

**Ступени литературного образования** – этапы литературного образования: 1 этап – объяснительное чтение в начальных классах (1–4), 2 этап – литературное чтение в среднем звене обучения (5–8 классы), 3 этап – чтение на историко-литературной основе, изучение литературного процесса (9–11 классы).

**Управляемое воображение** – приём активизации воображение учащихся для развития умения создавать письменные тексты различных жанров.

**Учебник литературы** – основная учебная книга для учащихся, в которой излагается материал в соответствии с содержанием и системой, установленными программой по литературе. В практике школы используются два типа учебника:

*Учебник-хрестоматия* – учебник, содержащий произведения (в полном виде или в сокращении), предназначенные программой для подробного (текстуального) изучения, частично и произведения для самостоятельного чтения по темам программы; здесь имеются статьи о писателях, о теоретико-литературных понятиях, вопросы и задания для учащихся, иллюстрации к произведениям. Учебник-хрестоматия предназначен для литературного чтения в среднем звене обучения (5-8 классы).

*Учебник историко-литературного типа* – традиционный учебник для старших классов, представляющий собой систематическое изложение курса. Здесь содержатся обзоры важнейших периодов развития литературы, разделы о личности и творческом пути писателей, об отдельных произведениях, задания для учащихся, справочные материалы, иллюстрации к произведениям, репродукции некоторых живописных и графических произведениях.

**Учебное пособие по литературе** – книга, предназначенная в помощь учащимся, в дополнение к учебнику и его учебным материалам. Сложилось следующие виды учебных пособий: 1) *сборник научно-критических статей о писателях и их произведениях*; 2) *сборник литературных упражнений для учащихся*.

**Учебно-методический комплекс** – система учебных книг по литературе, включающая учебник (учебник-хрестоматия или учебник историко-литературного типа + хрестоматия), методические рекомендации для учителя, пособие-практикум для учащихся и тетрадь на печатной основе для ученика.

**Экскурсия заочная** – приём изучения биографии писателя. Заочная экскурсия включает в себя зрительный ряд (рисунки, картины, фотографии), сопровождаемый рассказом «экскурсовода», учителя, и музыкальным лейтмотивом.

**Эмпатия** – способность к пониманию внутреннего состояния другого человека.

**Эссе** – жанр ученического сочинения, имеющего свободную форму, написанного разговорным стилем, содержащий рассуждение, описание, оценку, выражающий субъективное отношение к теме.

**Этнолексика** – словарь, характеризующий систему понятий и эмоционально-ценностных представлений о культуре определенного этноса, в условиях нашего курса – о новых для учащихся-киргизов элементах культуры русского народа.

**Этнотипичный словесный образ** – слово общенародного языка, которое включено в литературный текст и приобретает здесь, дополнительно к традиционной национально-культурной семантике, новые, индивидуально-авторские оттенки эмоционально-смыслового содержания, но остается также образом, значимым для формирования этнической картины мира.

**Этнокультуроведение (учебное)** (варианты термина, акцентирующие некоторые аспекты его специфики: *педагогическая этноэйдологическая культурология*, *учебно-художественное биэтнокультуроведение*) – направление, изыскивающее пути приобщения обучаемых к иноэтнической культуре (в киргизской школе – к русской национальной культуре) преимущественно через посредство её образного языка и, обязательно, на основе учёта соотношений между культурами контактирующих народов.

**Лариса Федоровна Илсева**

**ПРАКТИКУМ  
ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

Учебное пособие для студентов

Редактор: *Г.Н. Хлыпенко*

Компьютерный набор: *Л.Ф. Илсева*

Компьютерная вёрстка: *А.С. Шелестовой*

Подписано в печать 10.12.11. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>

Офсетная печать. Объём 19 п.л.

Тираж 100 экз. Заказ 75

Издательство Кыргызско-Российского

Славянского университета

720000, Бишкек, ул. Киевская 44

Отпечатано в типографии КРСУ

720048, г. Бишкек, ул. Горького, 2