



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Формирование навыков комплексного анализа художественного произведения
у учащихся начальной школы (на примере басен)

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01. Педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование»

Проверка на объем заимствований:

78,69 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«15» мая 2018 г.

зав. кафедрой Т.А. Мордов

(название кафедры)
Михайлова Т.А.

ММ

Выполнил:

студент группы ОФ-408/070-4-1

Майсурадзе Автандил Автандилович

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор

Подобрий Анна Витальевна

Челябинск

2018 год

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	5
1.1 Основы урока литературного чтения. Процесс работы над художественным произведением.....	5
1.2. Виды и приёмы анализ художественного произведения в начальных классах.....	17
1.3. Комплексный анализ художественного произведения в начальных классах.....	22
1.4. Басня как особый литературный жанр.....	33
Вывод по I главе	39
Глава II. ПРИМЕРНАЯ СХЕМА КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН) НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	41
2.1. Анализ школьных программ, входящих в список рекомендованных к реализации в начальной школе, с точки зрения включения в них материала басен русских и иностранных авторов.....	41
2.2. Применение схемы комплексного анализ на уроке литературного чтения у учащихся начальной школы при изучении басен (на примере басни Крылова «Ворона и лисица»).....	44
Вывод по II главе.....	50
Заключение	51
Список литературы	53

Введение

В федеральном государственном стандарте урокам литературного чтения отводится роль по развитию художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости; формированию эстетического отношения к слову и умения понимать художественное произведение. В том числе решается ряд воспитательных аспектов направленных на обогащение нравственного опыта младших школьников средствами художественной литературы; формирование нравственных представлений о добре, дружбе, правде и ответственности; воспитание интереса и уважения к отечественной культуре.

Литературное чтение как учебный предмет в начальной школе имеет большое значение в решении задач не только обучения, но и воспитания.

Необходимо обучать учащихся полноценно воспринимать художественное произведение, понимать его идейное содержание, позицию автора, а также выражать свое отношение к этой позиции.

В списке программ, рекомендованных ФГОС НОО к реализации в начальной школе, предусмотрены вопросы по работе с текстом на уроках литературного чтения. Однако для формирования умения понимать художественное произведение необходима деятельность по анализу прочитанного.

Как учителю построить свою работу на уроке, что бы ученики воспринимали художественные произведения не только на уровне пересказа, но и попытались более осмысленно интерпретировать прочитанное?

Для полноценного глубокого понимания текста произведения необходимо сформировать у ребенка навык комплексного анализа художественного произведения.

Актуальность темы исследования определяется несоответствие задач заявленных во ФГОС и практической реализацией в школьных программах.

Комплексный анализ художественного текста не реализуется ни в одной из рекомендованных к реализации программ начального образования.

Обзор литературы по вопросу показал, что часто в начальной школе

вместо анализа художественного произведения происходит работа с текстом, с сюжетной составляющей, без глубокого осмысления прочитанного.

На основании выделенного противоречия и актуальности исследования, мы сформулировали цель и задачи нашей работы.

Цель исследования: разработать схему комплексного анализа художественного произведения у учащихся начальной школы на примере басен

Объект: комплексный анализ эпического произведения на уроках литературного чтения в начальной школе

Предмет исследования: комплексный анализ басни на уроках литературного чтения в начальных классах

Задачи:

1. изучить научную и научно-методическую литературу по вопросам анализа эпического произведения;
2. рассмотреть процесс работы над художественным произведением в начальной школе;
3. изучение басни как жанра художественного произведения и её роли в воспитании младших школьников;
4. проанализировать рекомендованные министерством образования программы для реализации в начальной школе по литературному чтению с точки зрения представленности в них басен;
5. составить схему комплексного анализа басни.

Методы исследования: анализ педагогической, психологической и методической литературы; анализ; сравнение.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовании его результатов в практической деятельности учителя на уроках литературного чтения в начальной школе.

Структура квалификационной работы:

Квалификационная работа состоит из введения, заключения, двух глав и списка литературы включающего в себя 41 наименование.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Прежде чем приступить к структурированию приёмов и способов анализа художественного текста нам необходимо рассмотреть особенности процесса организации уроков литературного чтения в начальной школе и возможностей анализа литературного произведения в рамках школьных программ.

1.1 Основы урока литературного чтения. Процесс работы над художественным произведением

«Думающий над книгой юный читатель – это тот идеальный «продукт», которого ждёт от начальной школы современное общество (М.Р. Львов) [28].

Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетентности младшего школьника, которая определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания себя и мира. Тем самым специфика урока литературного чтения сводится к тому, что на нём дети обучаются, прежде всего, читательской деятельности.

Читательская деятельность в общем виде предполагает: формирование полноценного навыка чтения, куда входят темп, осознанность, выразительность и правильность; формирование читательского кругозора и интереса к книге; развитие разных видов чтения; формирование нового для ребёнка типа восприятия художественного произведения – эстетического (в противоположность наивно-реалистическому).

Школа призвана сформировать в ребёнке квалифицированного читателя, который адекватно воспринимает художественное произведение, любит перечитывать и размышлять над прочитанным, реагирует не только на собы-

тийную сторону текста, но и на художественную форму, обладает развитым воображением, получает эстетическое наслаждение от общения с искусством. Воспитание такого читателя происходит на уроках литературного чтения, на которых имеет место процесс литературного развития и образования учащихся, т.е. процесс «развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [30].

В настоящее время в плане обучения младших школьников литературному чтению в качестве главенствующей линии обозначают литературное образование и развитие. Мария Павловна Воюшина считает, что это «двусторонний процесс, направленный на формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, с одной стороны, и на развитие литературного творчества, способности адекватно выразить себя в слове, с другой стороны» [15]. Можно заметить, что литературное развитие возможно и стихийно, когда как литературное образование – это специально организованный процесс формирования читательской деятельности, целью которого является создание условий для полноценного общения с искусством.

Способствует продвижению детей в литературном развитии и является центральным моментом урока чтения – анализ художественного произведения. Цель анализа – полноценное восприятие произведения или восприятия на уровне идеи. По мнению Воюшиной, под полноценным восприятием понимается способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами поступков персонажей, оценивать литературных героев, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, т.е. находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы.

В школьной практике понятия «анализ художественного произведения» и «работа с текстом произведения» зачастую отождествляются. Термин «работа с текстом» специфичен для начальной школы и означает работу над

пониманием прочитанного на уровне фактического содержания, при этом имеют в виду разные виды работы, способствующие не только пониманию, но и формированию навыка чтения. По словам Всеслава Гавриловича Горецкого отождествление понятий анализ и работа с текстом выражается в «односторонности в изучении литературного произведения, когда предметом рассмотрения становится лишь сюжетно-информационная сторона текста».

Развитие данных понятий можно наблюдать на схеме [15]:

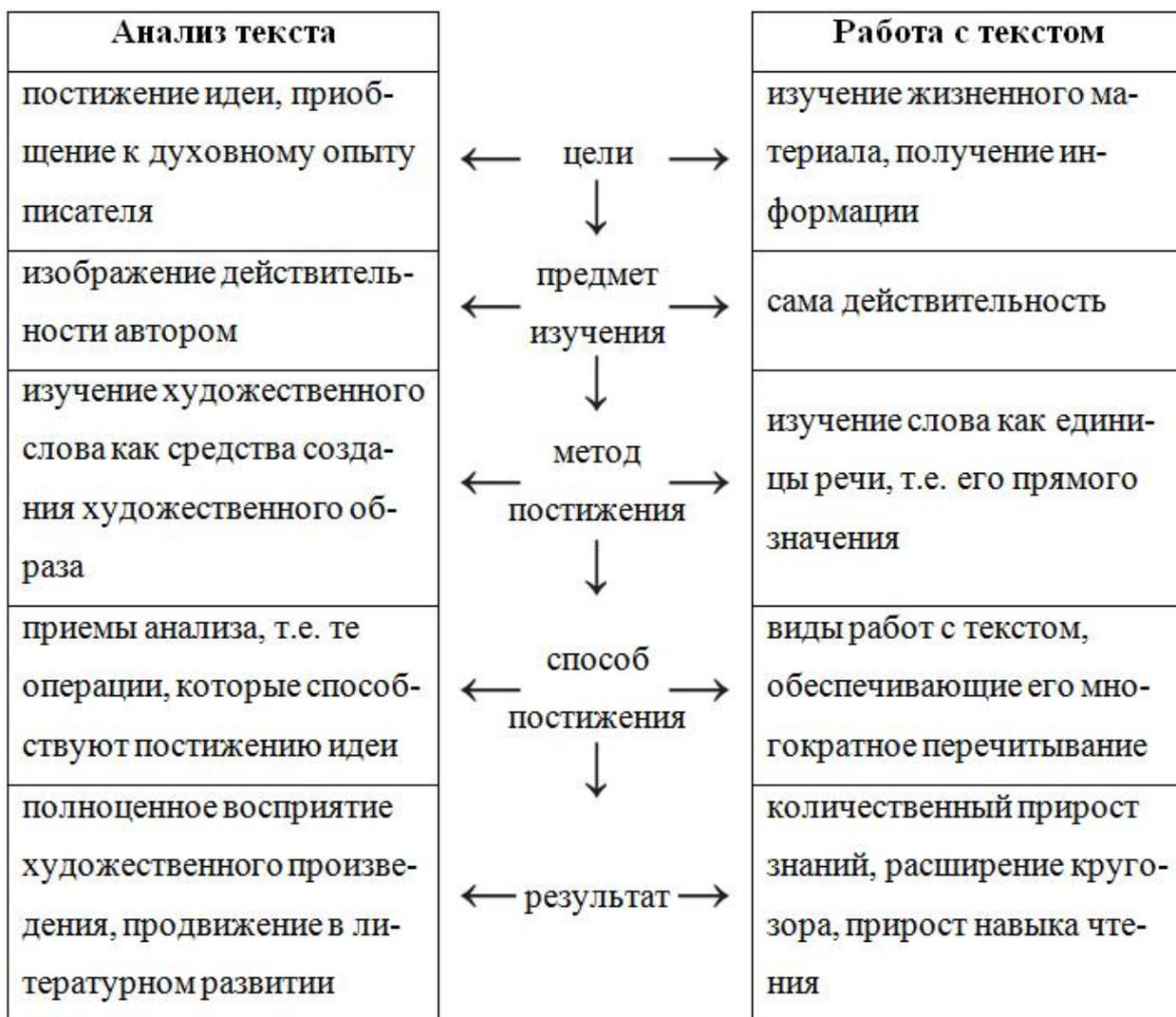


Схема 1. Различие понятий «анализ текста» и «работа с текстом»

Анализ художественного произведения проводится после целостного, непосредственного и эмоционального восприятия текста обучающимися и, как любая деятельность, должна быть мотивированной, что бы ребёнок хотел разобраться в прочитанном. По словам Корнея Ивановича Чуковского: «Ана-

лиз – это открытие увлекательных и поражающих ценностей там, где дети прежде ничего не замечали». [32]

При анализе художественного произведения важно опираться на личный опыт ребёнка, актуализировать и обогащать его, так как постижение художественного образа происходит в процессе сближения опыта писателя с опытом читателя.

По мнению Михаила Михайловича Бахтина, между читателем и автором необходим диалог, который совершается через художественный текст, возникающий в процессе «сотворчества понимающих». От читателя-собеседника зависит примет ли он авторскую позицию и оценку жизни или отвергнет, как неприемлемые для его личного опыта, т.е. читатель проецирует всё, что создал автор, на своё мировоззрение, на свой жизненный опыт. Лев Семёнович Выготский подчеркивал, что в процессе чтения происходит взаимодействие содержания произведения с личным опытом читателя, т.е. его представлениями, переживаниями, понятиями, поступками. Именно за счёт этого литература становится прекрасным средством самопознания.

Исходя из выше сказанного, обратим внимание, что учитель не всегда может «просчитать» все возможные пути, которые приведут к раскрытию основной мысли произведения. Но от учителя зависит многое при анализе произведения, ведь он может:

- подхватить интересную детскую мысль и развернуть её;
- направить внимание детей на соответствующие места в тексте, выбрать оптимальные приёмы анализа и перечитывания текста;
- организовать дискуссию, столкнув противоречивые мнения детей, и углубить это противоречие;
- своими вопросами и заданиями не убивать радость чтения, не «создавать психологический барьер» для понимания литературных произведений, исключить формирование у школьников комплекса «читательской неполноценности» соблюдать чувство меры;
- вместе с детьми размышлять вслух о прочитанном;

- не пугаться, если урок не пойдёт по намеченному руслу, так как анализ предполагает совместное творчество детей и учителя.

Такую позицию педагога можно назвать двойственной позицией организатора и участника совместной деятельности с детьми (Галина Николаевна Прокументова). Как участник педагог вместе с детьми размышляет... открывает... узнаёт; как организатор педагог направляет..., сталкивает..., помогает...

Организуя процесс работы с художественным текстом, учитель сталкивается с тремя стадиями в его восприятии, а также этапами развертывания читательской деятельности [32]:

1. Стадия непосредственного восприятия характеризуется целостностью, яркостью, непосредственностью, включением воображения – это так называемое «восприятие сердцем». Эта стадия включает такие этапы, как подготовка к чтению, первичное чтение или синтез, и проверка первичного восприятия. С точки зрения организации деятельности это этап погружения в совместную читательскую деятельность взрослого и детей, на котором происходит пробуждение любопытства, заинтересованности, как в новом тексте, так и в новых способах работы с ним.

2. Стадия обдумывающего восприятия обеспечивает понимание прочитанного, когда включаются мыслительные процессы. Эта стадия завершается эстетической оценкой прочитанного. После проверки первичного восприятия следует постановка учебной задачи, которая организует анализ-перечитывание текста с использованием разных приёмов анализа. Происходит развертывание совместной читательской деятельности в форме коллективного учебного диалога, в процессе которого дети постоянно обращаются к тексту.

3. Стадия влияния художественного текста на личность читателя как результат восприятия. Происходит вторичный синтез обобщение прочитанного, формулирование главной мысли, интерпретация. Это этап оформления

и предъявления результатов совместной деятельности: что поняли/открыли, чему научились, какие новые вопросы появились.

Обобщим вышесказанное в виде таблицы (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Логика урока литературного чтения

Стадия	Этап	Задачи
Непосредственное восприятие	1. Подготовка к чтению художественного произведения.	1. Актуализация личных (житейских) и читательский опыт детей, расширить, уточнить представления. 2. Подготовить к эмоциональному восприятию текст, создать необходимый эмоциональный настрой. 3. Развивать умение антиципации (прогнозирования, предвосхищения содержания и характера нового текста). 4. Раскрыть значение непонятных слов, которые могут затруднить понимание текста.
	2. Первичное чтение (восприятие, первичный синтез)	1. Организовать непосредственное, целостное восприятие текста. 2. Понимание текста на эмоциональном уровне.
	3. Проверка первичного восприятия	1. Обменяться впечатлениями по поводу прочитанного, проверить ранее высказанные предположения. 2. Мотивировать последующий анализ-перечитывание.
Обдумывающее восприятие	4. Анализ-перечитывание (второе воспри-	1. Понимание фактического содержания. 2. Адекватное восприятие героев, выяснение мотивов поступков, характерных

	ятие)	<p>черт героя, отношения автора к ним.</p> <p>3. Анализ изобразительных средств языка и жанровых особенностей художественного произведения.</p> <p>4. Выяснение главной мысли.</p>
Результат восприятия	5. Вторичный синтез (обобщение)	<p>1. Подтверждение итогов анализа, формулирование главной мысли.</p> <p>2. Целостное восприятие, в том числе интерпретация на основе понимания.</p>

В представленной таблице помимо стадий представлены пять этапов анализа текста, которые используются в начальных классах: [6]

1) Подготовка к чтению помогает ребёнку начать думать ещё до чтения текста. Необходимость этого этапа связана как со сложностью некоторых текстов, которая может стать смысловым барьером в его восприятии, так и необходимостью психологически настроить детей на работу. Как правило, на этом этапе идёт уточнение, расширение необходимых сведений (например, о жизни и творчестве автора, особенностях определенного исторического периода), которые создают основу для понимания. Другими словами, уже на этом этапе начинает формироваться сознательность чтения.

2) Первичное восприятие (синтез) может быть организовано по-разному. Если текст первый раз читается учителем, то книги у детей должны быть закрыты: их внимание полностью направляется на слушание и сопереживание учителю-чтецу. Сам учитель пользуется при этом приёмом полурассказывания, стараясь больше смотреть на детей, а не в текст. Иногда для первичного восприятия может быть использована фонохрестоматия, однако следует помнить, что при этом не работает визуальный канал восприятия: дети не видят лица, самого яркого наглядного пособия, что может затруднить слушание.

3) Проверка первичного восприятия – это выяснение учителем эмоциональной реакции детей на художественное произведение и их понимания

общего смысла, а также выяснение трудного, непонятного. Важно подчеркнуть, что это ещё не анализ текста: здесь не должны ставиться аналитические вопросы. Важно прояснить и закрепить читательские впечатления, чтобы в дальнейшем опираться на них при анализе. Для этого используются следующие приёмы: 2-3 вопроса типа: что понравилось, что показалось наиболее интересным, что взволновало, рассмешило, встревожило, постановка проблемного вопроса с целью мотивировать последующий анализ текста.

4) Анализ-перечитывание текста осуществляется по трём уровням: фактическому (анализ фактического содержания: события, герои), идейному (определение отношения к описанным событиям, героям, выяснение главной мысли) и уровню собственного отношения к читаемому.

На данном этапе формируется система умений анализировать художественное произведение на основе овладения детьми приёмами анализа, усвоение литературоведческих представлений и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Приём анализа при этом выполняет двойную функцию: служит средством проникновения в художественный текст, освоения его идеи и средством формирования знаний и умений. В самом общем понимании приём анализа – это та операция, которую выполняет читатель, двигаясь к полноценному восприятию текста художественного произведения. Многие авторы считают целесообразным свести в единую систему читательские и литературно-творческие умения, поскольку при общении с художественным произведением младший школьник приобретает опыт творческой деятельности, который будет ему необходим при создании собственного текста. Кроме того, существует связь как между частными читательскими умениями, так и отдельными литературно-творческими умениями.

Рассматривая стадии и этапы урока нельзя забывать, что для учителя одной из главных особенностей при подготовке к анализу художественного произведения, на которую стоит обратить внимание – это возрастные особенности младших школьников. Известно, что для детей, приходящих в школу, характерен наивный реализм – полное отождествление литературы и

жизни, неумение различать реальность и мир созданный автором. М.Г. Качурин считает, что читательский наивный реализм существует как естественное и плодотворное состояние ребёнка, примерно от 6 до 11 лет. [32]

В начале изучения литературных произведений в начальной школе ребёнок сможет ответить лишь на вопрос «о чём?» данный текст. Тем самым расскажет тему произведения и перескажет содержание. Наивно-реалистическое отношение к литературе несовершенно, однако именно благодаря нему, детская реакция на прочитанное столь непосредственна и эмоциональна, что становится отправной точкой при анализе-перечитывании текста. В дальнейшем благодаря работе учителя в углублённом изучении литературы ребёнок сможет сформулировать ответы на вопросы «как?» построено литературное произведение (его форма) и «что?» имелось в виду под этими словами (его смысл).

Поначалу ребёнок с интересом будет говорить о собственных переживаниях по поводу прочитанного, ведь он не подозревает о существовании автора в тексте, его отношение к происходящему, которое писатель использует в своём произведении. Часто художественное произведение воспринимается детьми как иллюстрация к тому, что давно известно (надо быть добрым, стыдно быть жадным, надо слушаться взрослых и т.п.). Вместо того чтобы искать в тексте авторскую мысль, ребёнок «привязывает» к тексту уже известные ему нормы морали.

Кризис семи лет характеризуется возникновением внутренней жизни, жизни переживаний, появляется «логика чувств», между переживаниями устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Детям ещё трудно проследить динамику эмоций в тексте, хотя они уже способны зафиксировать эмоциональное состояние, сделать его предметом осмысления. За счет повышенной эмоциональности восприятия ребёнок может преодолеть недостатки, связанные со слабой способностью к обобщению [11].

По мнению Льва Семёновича Выгодтского можно характеризовать как «эмоции материала» и «эмоции формы»: какая-то сцена может вызвать у

ребёнка и слёзы, и волнение, но в этой реакции не скажется эстетическое впечатление. В период «нравственного эгоцентризма» эмоции читателя настолько активны, что часто приводят к замене авторского чувства читательским. [16]

Сильная эмоциональная реакция часто генерируется воображением. Мы часто замечаем, как ребёнок проявляет способность к перевоплощению, он старается вжиться в образ героя, и видит мир его глазами. Без эмоционального возбуждения, сопереживания не происходит конкретных литературных образов. У детей преобладает эмоционально-оценочное отношение к тексту, которое может нести: а) общую положительную или отрицательную оценку (нравится - не нравится, хорошо – плохо, интересный – неинтересный); б) модально-специфические эмоциональные реакции. Дети часто не разграничивают отношение с персонажем и отношение к прочитанному. Так, например, ребёнок может говорить, что персонаж поступает неправильно, потому что в жизни сам ребёнок так не поступит.

В эмоциональных реакция проявляется житейское отношение к художественному тексту: ребёнка больше привлекают книги с весёлым сюжетом, а художественные произведения с плохой концовкой будут отталкивать и вызывать неприязнь.

Для восприятия ребёнка характерны фрагментарность и фотографичность: он обращает внимание на яркие признаки объекта, а не на существенные. Обучающемуся легче проследить временные связи, последовательность событий, чем установить причинно-следственные связи и выделить ключевые эпизоды, это связано с конкретизацией мышления; ребёнку легче пересказать весь текст, чем определить значение одного эпизода для раскрытия характера персонажа. Механизм центрации, означающий, что ребёнок может видеть мир только со своей точки зрения, объясняет его невнимание к автору художественного произведения, трудности в определении авторского отношения к событиям и героям. Однако постепенно, благодаря децентрации дети становятся другими, в частности, готовыми к наличию разных точек зрения,

мнений по поводу прочитанного: примером его мысли может стать мысль другого читателя.

Понимание главной мысли детьми, по мнению Натальи Петровны Локаловой [26], проходит в своём развитии несколько стадий:

1. Нет ответа.
2. Повторение, воспроизводит предложение из текста или весь текст
3. Воспроизводит заголовок или несколько его интерпретирует.
4. Пересказ с привнесением собственного содержания или высказывание личного впечатления.
5. Излагает сюжет
6. Начинает выделять смысл – краткий пересказ + заключающая обобщающая фраза.
7. Выделяет смысл прочитанного.

Отношение к литературе, как обобщенному изображению действительности, формируется у детей постепенно и может выражаться в разных уровнях восприятия текста детьми. Так, М.П. Воюшина [15] выделила 4 уровня восприятия художественного произведения младшими школьниками: уровень идеи, уровень героя, констатирующий уровень и фрагментальный уровень.

Рассмотрев данный раздел, мы можем сформулировать следующие принципы организации анализа художественного произведения в начальной школе:

- направленность анализа на полноценное восприятие произведения детьми;
- недопустимость смещение понятий «анализ» и «работа с текстом»;
- мотивированность анализа-перечитывания текста;
- учёт возрастных особенностей детей и опора на их личный опыт;
- позиция педагога как участника и организатора совместной читательской деятельности;
- завершение анализа синтезом.

Данный перечень можно дополнить ещё такими принципами как принцип внимательного отношения к тексту произведения, принцип единства формы и содержания, принципы избирательности, целостности, учета жанровых особенностей произведения и др.

1.2. Виды и приёмы анализ художественного произведения в начальных классах

Анализ художественного произведения предполагает рассмотрение композиции, наблюдение за развитием мотивов, изучение способов повествования, стилистику. В результате анализа ребёнок может прийти к определенным выводам по содержанию и форме произведения, его особенностям, а также об авторской позиции.

На уроке литературного чтения имеют место разные виды анализа художественного произведения [34], каждый из которых формирует особые читательские умения и реализуется через соответствующие приёмы анализа (см. Таблицу 2)

Таблица 2. Виды анализа художественных произведений

Анализ художественного произведения			
Стилистический анализ	Анализ развития действия	Анализ художественных образов	Проблемный анализ
Анализ использования автором языковых средств (работа с художественным словом)	работа над сюжетом и композицией	образ-персонаж, образ-пейзаж, образ-переживание, образ-вещь	создание проблемной ситуации, её совместное решение (совместный поиск)
Умение воспринимать изобразительные средства языка	умение видеть логику развития действия	умение воссоздать в воображении картины, созданные автором, умение целостно воспринимать образ-персонаж, образ-переживание	умение видеть авторскую оценку, умение осваивать идею художественного произведения

1. Стилистический анализ

Традиционно работа над языком художественного произведения в начальной школе сводилась к так называемой словарной работе, при которой выяснялось лексическое значение непонятных ребёнку слов. Такая работа лежит вне эстетической деятельности, поскольку речь идёт о слове, как лингвистической сфере. «Полноценное общение с искусством требует восприятия слова как средства создания художественного образа, т.е. в соответствии с той функцией, которую выполняют в данном художественном произведении данные изобразительно-выразительные средства языка [15].

По мнению З.И. Романовской [33] научить ребёнка понимать художественное слово – это значит научить понимать не только его прямое значение, известное ребёнку из повседневной жизни, но и тот скрытый смысл (подтекст), который вложил в него автор и понимание которого даётся не сразу.

Сложность восприятия художественного слова заключается в том, что, во-первых, в любом тексте могут встретиться различные категории непонятных детям слов; во-вторых, у младших школьников слабо развита лексико-стилистическая зоркость, т.е. дети воспринимают такие слова как слова обывденной речи; в-третьих, некоторые учителя неоправданно извлекают такие слова из контекста и пытаются объяснить их путем подбора нейтрального синонима, в результате чего эти слова “выпадают” из образной ткани произведения.

К частым приёмам стилистического анализа можно отнести:

1) Выделение изобразительных средств языка в тексте и осознание их роли в тексте.

Поскольку сами дети редко обращают внимание на авторские слова и выражения, необходимо привлечь к ним внимание детей соответствующими вопросами, так как «умение читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, его тончайшим оттенкам». (В.А. Сухомлинский)

- почему автор пишет: «...»?

- о чём говорит нам выражение «...»?
- какие слова помогают нам ярко представить ...?
- какое выражение использует автор, чтобы ...?
- какими мыслями и чувствами вызывает у вас это выражение?
- как вы понимаете выражение «...»?
- в каких словах автор показывает своё отношение к ...?
- какие слова и выражения передают настроение автора?
- найдите сравнение, в котором наиболее ярко проявилось отношение поэта к...;
- найдите «слова-краски», помогающие нарисовать картину.

2) Стилистический эксперимент

Стилистический эксперимент – это намеренная порча авторского слова, имеющая целью привлечь внимание детей к авторскому слову, показать его незаменимость в тексте. Это может быть пропуск или замена отдельных слов и выражений, изменение конструкции предложения.

3) Использование живой наглядности

З.И. Романовская полагает, что живая наглядность представляет собой сближение восприятия текста с жизнью ребёнка, с его эмоционально-непосредственным опытом. Актуализация ярких наглядных впечатлений делает художественное слово более понятным, особенно когда ребёнок чувствует разницу и сам говорит об этом.

2. Анализ развития действия.

Большинство эпических произведений, адресованных младшим школьникам, построено на последовательном и подробном описании событий, что облегчает их восприятие детьми, но создает иллюзию того, что текст – это слепок действительности. Ребёнку бывает легче осознать авторский выбор слова, чем представить, что художественное произведение «выстроено» автором, а не является фотографическим рассказом о жизненных событиях. Поэтому так важен анализ развития действия, в основе которого лежит работа над сюжетом и его элементами (эпизодами, главами), а также композицией

текста (вступление, завязка, развитие действия, кульминация, развязка) с учётом жанровых особенностей композиции.

Для этого на уроке чтения эпических текстов анализируется не просто часть текста, а эпизоды (ключевые сцены). Особенно если текст большого объёма:

- Что, где, когда произошло? Почему?
- Что случилось вследствие этого?
- Можно ли было этого избежать?
- Почему так получилось? Кто в этом виновен?

3. Анализ художественных образов.

Герой в эпическом произведении — одно из важнейших средств выражения художественной идеи. У ребенка должно быть сформировано представление о том, что через художественный образ автор передаёт нам свою точку зрения на изображаемое, на эпоху, на социальное положение и на живого конкретного героя. Целостное восприятие предполагает, что читатель сопереживает герою, размышляет о мотивах, обстоятельствах и последствиях его поступков, следит за развитием образа, видит авторское отношение к герою, соотносит свою и авторскую оценку. Постепенно у детей формируется представление о приемах изображения персонажей, о способах выражения чувств и переживаний (поступки, речь, размышления, эмоции, мимика, жест, интонация). При этом параллельно идет работа над обогащением словаря детей лексикой, обозначающей чувства, состояние, качества характера.

В методике выделяют следующие этапы работы над образом-персонажем:

- 1) выявление поступков героев с опорой на сюжет (что он сделал?);
- 2) выявление взаимоотношений героев, если действующее лицо одно, то выявляется его отношение к животным, растениям, вещам, с целью понимания мотивации поведения (почему он это сделал?);
- 3) выявление идеи (образа) художественного произведения (какой герой?);

4) формулирование собственного отношения к герою.

Для порядка анализа художественного образа можно использовать следующую схему: поступок (что он сделал?) – мотив (почему он это сделал?) – характер (какой он поэтому?) и идея – собственное отношение читателя (мне это нравится? Я это одобряю?).

4. Проблемный анализ

Во главу анализа поставлен проблемный вопрос, в ходе поиска ответа на который могут возникнуть разные точки зрения в оценке событий, характера героя. По мнению О.В. Кубасовой [23], характерными чертами проблемных вопросов по сравнению с репродуктивными является: а) наличие противоречия и возможность альтернативных ответов; б) ёмкость, т.е. способность охватить не какой-то единичный факт, а замысел автора; в) увлекательность; г) достаточная мера трудности.

Учитель использует данные виды анализа в работе с детьми, тем самым развивая читательские навыки. Постепенно ребёнок начинает видеть авторскую идею, оценку событий, видит логику развития действий, воссоздаёт в воображении картину художественного мира произведения и может осознать роль изобразительных средств языка используемых в анализируемом тексте. Приходит осознание, что они взаимосвязаны. И это так, ведь анализируя художественный текст, ребёнок осознаёт взаимосвязь его структурных элементов и в конечном итоге органично входит в художественное сознание писателя и его произведения.

Исходя из этого, адекватное понимание любого текста, а особенно художественного, возможно только в случае его целостного восприятия. Текст можно анализировать с разных позиций, опираясь на различные методики. Но, только рассмотрев художественное произведение целостно, или комплексно, мы в полной мере сможем узнать и восхититься задумкой писателя, его творением.

1.3. Комплексный анализ художественного произведения в начальных классах

Комплексный, или целостный, анализ художественного текста предполагает рассмотрение сложно-организованного единства текстовой структуры, поскольку в художественном произведении «его тема не существует отвлеченно, независимо от средства языкового выражения, а осуществляется в слове и подчиняется тем же законам художественного построения, как и поэтическое слово» (В.М. Жирмунский). При этом «...все значимые элементы произведения не могут рассматриваться как заранее готовые детали: каждый из них обретает свою смысловую определенность и художественную значимость лишь в процессе развертывания целостного художественного мира как один из образующих его моментов» (М.М. Гиршман).

Комплексный анализ художественного текста направлен на постижение авторского замысла: на комментирование непосредственно воспринимаемых пластов текста и выявление его имплицитных (скрытых) смыслов, на установление внутренних связей, перекличек между его составляющими, на формирование особого отношения к исследуемому художественному произведению – как к «единому, динамически развивающемуся и вместе с тем внутренне завершенному миру». [17]

При комплексном анализе художественного произведения на уроках литературного чтения обучающийся сможет в полной мере продемонстрировать умения работы с текстом для глубокого понимания прочитанного. Причём ребёнку в этом помогут навыки, полученные на уроках литературного чтения и на уроках русского языка, тем самым ещё раз демонстрируя взаимосвязь между изучаемыми предметами.

Целостно проанализировав текст, ребёнок сможет не просто пересказать художественное произведение или изложить сюжет, а спокойно продемонстрирует смысл прочитанного, определит стиль, рассмотрит проблему, затронутую автором.

По данной схеме комплексного анализа можно работать с учениками в начальных классах:

1. Концепция (проблематика, тематика, идейный пафос и конфликт)
2. Структура / Композиция (пространственно-временная и субъектная организация текста; архитектоника)
3. Анализ художественных средств (тропика, синтаксис)
4. Анализ стиля (Ритмико-мелодическая и фонетическая организация текста; Авторское своеобразие)

1. Концепция. Это авторская модель мира, в которой заложены мировозренческие и художественные принципы писателя. Это основная проблема, поставленная и рассматриваемая автором в произведении, которая объединяет содержание в единое целое. Это те типические явления и события реальной жизни, которые отражены в произведении – его содержание.

При анализе содержания лучше начать с центральной проблемы произведения. В проблематики художественного произведения запечатлены размышления и переживания писателя и читателю как бы предлагается диалог, подвергается обсуждению та или иная система ценностей, ставятся вопросы, приводятся художественные «аргументы» за и против той или иной жизненной ориентации. В выборе проблематики ярко выражается авторская индивидуальность, мировоззрение писателя, его концептуальная картина мира. При изучении проблематики мы сразу обращаемся к самому важному в произведении, к неповторимому авторскому взгляду на мир, который он старается донести до читателя, как с помощью текста, так и внетекстных приёмах (контекст, подтекст, интертекст).

Проблематика произведения дает читателю возможность размышлять и переживать, а это, в сущности, главное, ради чего мы обращаемся к художественной литературе.

Литературоведов волнуют вопросы типологии художественной проблематики. Дальше всех зашёл, вероятно, Г.Н. Пospelов, который выделил четыре типа проблематики: мифологическую, национально-историческую,

нравоописательную (социокультурную) и романную. В дальнейшем в данную типологию внесли ещё один тип проблематики – философский.

Проблематика многих конкретных произведений часто выступает в своем типологически чистом виде. Но встречаются и такие произведения, в которых сочетаются два, реже три или четыре проблемных типа, при этом они не всегда существуют «на равных правах». [18]

С проблематикой литературного произведения связана его тематика, т.е. предмет, основное содержание рассуждения, изложения, творчества, которые как бы переходят из реальной действительности в художественное произведение и образуют объективную сторону его содержания. Тематика в этом смысле выступает в качестве связующего звена между первичной реальностью и реальностью художественной. Следует учитывать, что настоящие характеры и отношения творчески преломляются: автор выбирает из реальности наиболее характерное, усиливает эту характерность и одновременно воплощает ее в едином художественном образе.

Основной эмоциональный настрой произведения передаётся в идейном пафосе. Благодаря нему вызывается ответное переживание читателя, заставляет его воспринимать эмоционально-идейный заряд всего произведения, судьбу отдельных героев и лирическое высказывание писателя. Идейный пафос художественного произведения отражает оценочный характер: одобрение, восхищение, презрение, насмешку и т.д.

В начальной школе понятие идейного пафоса не вводится, но при работе с текстом авторами учебников предусмотрены вопросы помогающие ученику высказать эмоционально-идейный заряд, который возник после прочтения художественного произведения. Для ребёнка в качестве основы действительно нужны примеры, на которых он будет базироваться («Каким настроением проникнуто произведение: радостью, отчаянием, безысходностью, весельем, печалью?» учебник Литературного чтения 3 класс Программа «Школа России»), но постепенно он сможет и сам выражать свои чувства,

высказывать оценочный характер, а не выбирать из предложенных вариантов.

2. Структура / Композиция. Это своеобразный костяк художественного текста, «позвоночник» литературного произведения, организующий весь комплекс эпизодов и взаимообусловленность действий персонажей.

Это построение, расположение и взаимосвязь всех частей, образов эпизодов, сцен произведения. Продумывая композицию, автор стремится к тому, чтобы читатель поверил в правду художественного изображения и с наибольшей глубиной воспринял внушаемые ему мысли и чувства. При этом писатель исходил из своего понимания действительности и законов и принципов художественного творчества данной эпохи. [36]

Создавая мир произведения, писатель структурирует его, помещая в определенном времени и в пространстве. Любое литературное произведение так или иначе воспроизводит реальный мир – как материальный, так и идеальный: природу, событие и т.п. Естественными формами существования этого мира являются время и пространство. Однако художественный мир, или мир произведения, всегда в той или иной степени условен: он есть образ действительности. Время и пространство в литературе, таким образом, тоже условны. [12]

Литература свободно обращается со временем и пространством, есть возможность мгновенно переходить из одного пространства в другое. Могут изображаться события, происходящие одновременно в разных местах. Столь же возможны переходы между временными планами.

Особенности художественной условности время и пространства в литературе можно разделить на абстрактные и конкретные. Абстрактное в терминах пространства воспринимается как универсальное, «езде» или «нигде», а с точки зрения времени связано с вневременной сущностью – на все времена. Конкретное пространство «связывает» изображаемый мир с той или иной топографической реальностью, где писатель может активно влиять на сущность изображаемого. Формами конкретизации художественного време-

ни являются «привязки» действия к историческим ориентирам, датам, реалиям или в обозначении цикличного времени: время года, суток.

Для ребёнка привычно видеть естественную последовательность событий в художественном произведении, его линейную композицию. Когда события изображаются в определённой последовательности: автор рассказывает о том, с чего они начинались, как развивались и чем закончились. Однако повествование далеко не всегда послушно следует за хронологией. Построение рассказа всецело во власти писателя. Авторы в своих произведениях выставляют сюжетный ряд как параллельную композицию, сопоставляя факты и события, так и многогранную, переплетая пространственные и временные связи, включая элементы обобщения.

Из-за этого при анализе любого художественного текста необходимо обратить внимание обучающегося на субъектную организацию повествования.

Так как непосредственным предметом изображения в литературе является речь, которая обладает изобразительностью внесловесной и словесной (важно учитывать не только то, что изображено, но и то, как об этом рассказано), читатель должен улавливать интонацию художественной речи, т.е. звуковое выражение эмоций [25]

Повествование подразумевает общение некоего субъекта, рассказывающего о событиях, с читателем. Автор художественного произведения может донести свою идею в повествовании от лица лирического героя, тем самым максимально погрузив во внутренний мир личности, или героя рассказчика, что бы ощущался взгляд со стороны. В таком личном повествовании создаётся атмосфера доверительности и читатель должен уметь разграничивать позиции автора и героя-повествователя.

Так же автор может использовать безличное повествование, для достижения максимальной объективности изображаемого. При анализе безличного повествования нужно выделять зоны героев и соотносить их с зоной по-

вестователя, выясняя тем самым авторское отношение к изображаемым героям.

Знакомясь с художественными текстами на уроках литературного чтения, ученики узнают, что произведения бывают разных жанров. Причём каждый из жанров имеет свою специфику. В начальных классах составители учебников ещё не знакомят обучающихся с гегелевской типологией о существовании трёх литературных родов: эпос, лирика и драма.

1) Эпос – повествование, изображающее внешне по отношению к автору события. Писатель сообщает о событиях и их подробностях как о чем-то прошедшем и вспоминаемом, попутно прибегая к описаниям обстановки действия и облика персонажей, иногда — к рассуждениям. Эпические произведения представлены такими жанрами, как сказка, предание, эпопея, эпическая поэма, повесть, рассказ, новелла, басня, роман и некоторые разновидности очерка.

2) Лирика - это обобщённое название произведений, в которых нет сюжета, а изображаются чувства, мысли, переживания автора или его лирического героя. В лирическом стихотворном тексте особое значение имеет его интонационно-мелодическая оформленность, создающаяся при помощи ритма, рифмы, аллитерацией, ассонансов и т.д. Лирические произведения представлены такими жанрами, как стихотворение, ода, гимн, сонет, эпиграмма, эпитафия, элегия

3) Драма - обобщённое название произведений, принадлежащие одновременно театру и литературе: являясь первоосновой спектакля, она вместе с тем воспринимается и в чтении. В драме преобладают диалоги персонажей, авторское начало сведено к минимуму. В драме доминирует драматизм — свойство человеческого духа, пробуждаемое ситуациями, когда заветное или насущное для человека остается неосуществленным или под угрозой. Большинство драм построено на едином внешнем действии с его перипетиями, связанном, как правило, с прямым противоборством героев. Драматические

произведения представлены такими жанрами, как драма, комедия, трагедия, фарс, мюзикл.

Особенностью жанра является композиционная структура произведения, основными компонентами которого являются: [36]

1) Экспозиция – изображение положения действующих лиц, обстоятельств и обстановки, в которой они находятся до начала действий.

2) Завязка – начальный момент в развитии событий, изображенных в художественном произведении.

3) Развитие действия – часть, в которой конфликт углубляется, обрастает подробностями.

4) Кульминация – высшее напряжение действия в художественном произведении.

5) Развязка – заключительный момент в развитии действия художественного произведения. Она добавляет последние штрихи к характерам действующих лиц.

6) Заключение / Послесловие – часть, завершающая произведение, сообщающая дополнительные сведения о героях произведения.

Какой бы сложной не являлась структура произведения (или, наоборот, простой) писатель использует особую поэтическую речь, анализ которой является приоритетной задачей в начальной школе.

3. Анализ художественных средств

Главной функцией обычного текста является передача информации. В художественном тексте слово должно, прежде всего, возбуждать эстетическое переживание, а это может происходить только в том случае, если этот текст способен изображать и выражать, вызывать конкретно-чувственные представления. [25]

У каждого слова есть своё значение. Однако нередко мы употребляем слова не в их собственном, а в переносном смысле. Это происходит и в повседневной жизни, а в литературных произведениях встречается ещё чаще. Тем самым слово в художественном тексте помимо прямого информацион-

ного содержания, несёт некий внутренний эстетический смысл, участвует в создании художественного мира.

Автор художественного текста умело наполняет своё произведение специальными выразительными средствами для того, что бы у читателя вызвать ассоциации, которые усилят эмоционально-экспрессивный смысл произведения. Так, эпитет добавляет предмету образность, некий оттенок. Сравнение уточняет описываемое явление путём соотнесения с другими явлениями. А метафора или ирония могут заменять значения одного явления на другое. Но для читателя остаются оба эти варианта – заменённое и заменившее.

Посредством тропики писатели могут подчеркнуть в произведении оценочные элементы: переносное значение может придать речи и сочувствие, и отрицание, и веселье. Всё это используется для создания конкретно-чувственного характера.

Обучающиеся с первого класса знакомятся с такими специальными выразительными средствами, которые осуществляют перенос значения, с каждым годом узнавая и «расшифровывают» новые тропы, расширяя тем самым замысел художественного произведения.

Анализ тропов в языке художественного произведения должен привести к тому, чтобы читатель-школьник осознал, какой дополнительный художественный смысл вводится в текст с их помощью; какой дополнительный художественный образ закладывал автор в написанное. Таким образом, расширяется восприятие художественного произведения, глубже познаётся авторский замысел.

Говоря об анализе художественного текста, необходимо так же выделить особую синтаксическую организацию произведения. Куда входят средства текстовой связи (единство видовременных форм, лексические повторы, союзы, частицы, синонимические замены, вопросительные предложения и т.д.) и функционально-смысловое структурирование текста (абзац, строфа, параграф, глава, часть и т.д.).

В начальных классах даётся понятия некоторых художественных средств используемых авторами в своих произведениях. Нами выделены данные определения из учебников литературного чтения программ «Школа России», «Начальная школа XXI века» и «Перспективная начальная школа».

В первых классах ребята знакомятся с понятиями: рифма, ритм, интонация.

Интонация – Основное выразительное средство звучащей речи, позволяющее передать чувство, отношение говорящего к тому, что он сообщает.

Рифма – звуковое совпадение, связывающее окончания двух или нескольких строк.

Ритм – размеренность в чередовании долгих и кратких (ударных и безударных) слогов в рифмующихся строках стихотворения.

Во втором классе учащиеся на уроках русского языка работают с синонимами, антонимами и омонимами, а в ходе знакомства с художественными произведениями учатся находить архаизмы и сравнения.

Архаизм – устаревшее слово или оборот речи.

Сравнение – сопоставление людей, животных, предметов и явлений по их внешнему или внутреннему сходству.

В третьем классе словарь учащихся пополняется афоризмами, гиперболами.

Афоризм – краткое яркое изречение, выражающее важную мысль

Гипербола – художественное преувеличение, которое использует писатель, что бы показать силу, размер или значение того, что он изображает.

На четвёртый класс приходится больше всего новых понятий, о которых в предыдущих классах были лишь упоминания. Это ирония, аллегория, метафора, эпитет, олицетворение, строфа.

Ирония – тонкая, скрытая насмешка.

Аллегория – слово греческое, в переводе означает «иносказание». Так, в баснях и сказках хитрость и лживость иносказательно показывают в обра-

зе Лисы, грубость и жадность – в образе Волка, глупость и упрямство – в образе Осла, трудолюбие и старательность – в образе Муравья.

Метафора – переносное значение слова, указывающее на сходство или различие сравниваемых предметов.

Эпитет – художественное определение, придающее образность и эмоциональность предмету, человеку, явлению.

Олицетворение – наделение предметов, растений, явлений природы чувствами, настроением, способностями, характером человека.

Строфа – части стихотворения, отличающиеся одинаковым количеством строк в каждой из них, одинаковым расположением рифм и смысловой законченностью.

Анализ художественных средств непосредственно выводит читателя на стилистический анализ произведения.

4. Анализ стиля.

Понятие комплексного анализа стиля в начальной школе отсутствует, однако предполагается, что ученики в состоянии находить и анализировать художественные средства (тропы, синтаксис и т.д.), используемые автором в художественном произведении.

Литературные тексты, отличающиеся художественностью содержания и соответствующим его совершенством формы, всегда обладают каким-то определённым стилем, сложившимся в определённых условиях развития национальной литературы.

Совершенно очевидно, что все это части комплексного анализа, невозможно в полной мере изучить за время обучения в младших классах. Однако нельзя забывать, о том, что именно в начальной школе закладывается база дальнейшего образования ребёнка, формируются его навыки последующего, более глубокого знакомства с миром художественной литературы. В этой связи огромное значение имеет характер и уровень преподавания предмета, поскольку интерес к чтению лежит в основе познания и самообразования.

Именно поэтому чрезвычайно важно, чтобы учитель начальных классов смог научить ученика видеть смысл прочитанного произведения и авторские художественные средства, которые создают дополнительную картину мира художественного произведения. Для этого необходимо с ранних лет формировать навыки комплексного анализа художественной литературы.

1.4. Басня как особый литературный жанр

Басня – краткий, чаще всего стихотворный рассказ, главным образом сатирического характера. Цель басни – осмеяние человеческих пороков, недостатков общественной жизни. В иносказательном сюжете басни действующими лицами чаще выступают условные басенные звери. [36]

Мы можем говорить, что басня это оригинальная творческая работа развлекательно-обличительного и поучительного характера, которая своими корнями уходит в область первобытных представлений, в мир сказочного эпоса о животных.

Для басни, как и для других жанров (мифы, легенды, сказки), характерна тесная связь с народными пословицами и поговорками, которые становятся составными частями художественного произведения. В них кратко передают мудрость с характерной простотой народной мысли, охватывая при этом широту жизненных явлений, многозначность и способность изменяться в зависимости от применения в контексте того или иного жанра. В пословицах и поговорках народ видел хорошего и мудрого советчика и помощника. «Поговорка - цвет, а пословица - плод» [1].

Эти жанры малого устного творчества отражают общечеловеческие ценности: доброту, милосердие, честность, поэтому они непосредственно стали структурным материалом для басен, которые вырастают из того или иного «крылатого» выражения или слова, то наоборот, являются почвой, на которой такое «крылатое» слово возникает. Всё это делает басню особенно близкой к народному творчеству. Но это все же литературный жанр, со своей спецификой.

Возникновение басни связывают с древнегреческим баснописцем Эзопом, жившим в V веке до нашей эры. Не имея возможности свободно высказывать свои мысли в отношении общества, он рассказывал про зверей, имея в виду людские взаимоотношения. Такое иносказание, намеренная маскировка мысли впоследствии получило название «эзоповский язык». Его слог был простым и лишь слегка возвышался над обиходной речью, использова-

лись умолчания и недомолвки. В эзоповских целях широко применялась и ирония. В баснях отражается житейская мудрость народа в виде пословиц и поговорок, которые имеют утвердительную интонацию.

Эзоп был мудрым и обладал литературным дарованием, его произведения передавались в устной форме. Лишь около II века до н. э. его басни были записаны в десяти книгах в прозе. Позднее басни Эзопа были переведены, часто переработаны, переложены в стихах на многие языки мира.

В эпоху возрождения писатели активно обращались к античным трудам, сюжеты которых подверглись обработке. В XVII веке французский писатель Жан де Лафонтен (1621–1695) вновь возродил жанр басни. В основе многих художественных произведений Лафонтена лежат сюжеты эзоповских басен, но он на основе этого создаёт новую басню. В отличие от античных авторов, он размышляет, описывает, осмысливает происходящее в мире, а не строго наставляет читателя. Лафонтен сосредоточен скорее на чувствах своих героев, чем на нравоучении и сатире. Его труды получили большую популярность. [7]

Литературная слава Лафонтена основана исключительно на его баснях, которые он сочинил для высшего парижского света, для придворной аристократии. Создавая свои басни, он постепенно смещал центр тяжести в сторону рассказа.

Лафонтен старается рассказать старую басню по-новому, свежо и оригинально. В традиционной структуре сюжета представлено много реально-бытового материала, демонстрируется обширная картина современной французской жизни. В основе – точные наблюдения за реальной действительностью в то же время - остро ощущается противоречие этой действительности, что порождает юмористическую, насмешливую интерпретацию событий. Басни Жана де Лафонтена оказали огромное влияние на развитие всей европейской литературы.

В России XVIII века к басенному жанру охотно обратились Тредьяковский, Кантемир, Ломоносов и мн.др. Основы басенной традиции в рус-

ской литературе заложил А.П. Сумароков. Но наибольшим мастерством отличились басни И.А. Крылова.

Стиль русской басни тесно развивается во взаимодействии с русской пословицей и поговоркой. Басня изначально относилась к сфере простого народного слога, становясь живой реакцией повседневной жизни с ее грубоватым, но разнообразным языком. Она требовала естественности мыслей и образов. Стремясь быть выражением народного духа и приближаясь к фольклору, располагая арсеналом выразительных средств поэтического стихотворного языка. В ее пределах осуществляется слияние устной народной речи и народной поэзии с достижениями литературно-языковой культуры.

Жанр басни был освящен авторитетами Эзопа, Федра, Лафонтена. Мотивы многих русских басен, их фабулы повторяются из века в век, передаются от одного писателя к другому. Но формы изложения одной и той же темы изменчивы и разнородны.

Басня стала творческой лабораторией, в которой улучшалось своеобразие индивидуального стиля и проверялись свойства русского языка. Вот почему в истории басенного языка многообразие методов слияния литературных стилей с поэзией живой народной речи становилось всё ярче и нагляднее. В истории басни отражается история стилей русского литературного языка XVIII и начала XIX в. и их роль в создании новой системы общерусского национального языка.

Стиль басни Крылова – вершина русских национальных достижений на этом пути. В своём творчестве он качественно преобразует и использует народные элементы, умело сочетая стили авторского повествования и «внутренней речи» персонажей. Для яркой живописности и драматичности изображения применяет струю живой разговорной речи в составе повествовательного стиля.

В новом литературном контексте XIX в. Крылов недаром сосредоточился на басне. В басенной традиции наличие претекста и его обыгрывание является фактическим законом жанра.

Крылов поднял басню на новую ступень развития. Его басням характерны специфические особенности. На уровне содержания к ним можно отнести народность, реализм, иносказание. Структурные особенности включают наличие особой морали, антитезы в основе сюжета. Народный язык повествования, особый басенный стих, сатирический характер демонстрирует стилевую сторону басенного творчества И.А.Крылова.

По словам В.Г. Белинского, Крылов своими баснями «вполне выразил целую сторону русского национального духа. И все это выражено в таких оригинально-русских, не передаваемых ни на какой язык в мире образах и оборотах; все это представляет собою такое неисчерпаемое богатство идиомов, руссизмов, составляющих народную физиономию языка, его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство, — что сам Пушкин не полон без Крылова в этом отношении». [39]

В статье В.А.Жуковский «О басне и баснях Крылова» выделяет четыре основных особенностей басни:

Первая черта басни – черта характера одного животного отличается от другого: «Животные представляют в ней человека, но человека в некоторых только отношениях, с некоторыми свойствами, и каждое животное, имея при себе свой неотъемлемый постоянный характер. Вы заставляете действовать волка – я вижу кровожадного хищника; выводите на сцену лисицу – я вижу льстеца или обманщика...». Итак, Осел олицетворяет глупость, Свинья – невежество, Слон – неуклюжесть, Стрекоза – легкомыслие. По словам Жуковского, задача басни – помочь читателю найти простой пример, чтобы понять сложную ситуацию.

Вторая особенность басни, Жуковский пишет, что «переноса воображение читателя в новый мечтательный мир, вы доставляете ему удовольствие сравнивать вымышленное с существующим, а удовольствие сравнения делает и саму мораль привлекательной». То есть читатель может очутиться в незнакомой ситуации и прожить ее вместе с героями.

Третья особенность басни – нравственный урок, мораль, осуждение отрицательных качеств персонажа. «Басня есть нравственный урок, который с помощью скотов и вещей неодушевленных даете вы человеку; представляя ему в пример существа, отличные от него натурою и совершенно для него чуждые, вы щадите его самолюбие, вы заставляете его судить беспристрастно, и он нечувствительно произносит строгий приговор над самим собою», – пишет Жуковский.

Четвертая особенность – в басне вместо людей выступают предметы и животные. «На ту сцену, на которой привыкли мы видеть действующим человека, выводите вы могуществом поэзии такие творения, которые в сущности удалены от нее природою.» [40]

Действительно басня является аллегорическим рассказом поучительного характера, имеет лаконичную стихотворную форму, но не всегда, например, басни Эзопа и Л.Н. Толстого написаны в прозе. В качестве аллегории (иносказания) выступают образы, демонстрирующие определённые социальные явления. Действующими лицами в басне наряду с людьми выступают животные, растения, вещи и т.п. Характерной особенностью басен является и то, что в них содержится афористически сформулированный вывод, мораль, нравоучение, которое может и подразумеваться. Басня не привязана к конкретному пространству и времени из-за этого она является интернациональной и актуальной на все времена.

Изучение басен в начальной школе имеет огромное воспитательное значение. Басни содержат множество материала, который влияет на эмоциональную сферу ребенка и формирует у него моральных качеств посредством художественного слова.

Внимание к басне в школе связано с её спецификой как вида художественного произведения. Выделяются такие существующие признаки басни, как мораль (нравоучение), аллегория (иносказание) и краткость изложения. Басня нравственно воспитывает читателя, показывая жизненные сцены, где высмеиваются человеческие недостатки. Для учащихся басня – прекрасный

пример чрезвычайно краткого по форме и ёмкого по содержанию описания события. Выразительные и живописные описания, встречаемые в басне, дают много возможностей для развития мышления и речи детей.

Процесс обучения басни соответствует той же модели, что и у любого художественного произведения: от первичного синтеза к анализу и через него к синтезу более сложного обобщения. Но для того, чтобы басня оказала своё полноценное влияние на развитие учеников, учитель должен стремиться обеспечить правильное восприятие в соответствии с авторской задумкой.

Басня, как произведение, которому присуща высокая степень обобщенности, заключенная в морали, требует четкого восприятия конкретно-образного содержания. От точного понимания содержания и мотивов поведения персонажей в произведении ученики смогут правильно выделить и воспринять главную мысль басни.

Классическую басню как учебный материал в современной начальной школе не могут быть ничем заменены, поскольку она является одним из способов познания жизненных отношений, характера человека.

Басня за свою двухтысячелетнюю историю не потеряла актуальности. Она оказывает значительную роль на формирования нравственного воспитания. Создаваясь, как творческая работа развлекательно-обличительного и поучительного характера, в основу которой лёг народный фольклор, имеет свою специфику как жанр эпического повествования.

Для младшего школьника изучение басен имеет большое значение. В силу малого объёма и ярко выраженной морали, басня иллюстрирует интереснейшую историю перед ребёнком. Поэтому дети с удовольствием перечитывают басни, и пересказывая знакомым, переносят басенные сюжеты в реальность, тем самым лучше усваивая поучительный характер произведения, основанный на взаимоотношениях людей.

Вывод по I главе

Адекватное понимание любого текста, а особенно художественного, возможно только в случае его целостного восприятия. Текст можно анализировать с разных позиций, опираясь на различные методики. Но, только рассмотрев художественное произведение целостно, или комплексно, мы в полной мере сможем узнать и восхититься задумкой писателя, его творением.

Учитель на уроке выступает как участник и организатор совместной читательской деятельности. Подбирает методики и организует работу в зависимости от возрастных особенностей учащихся, мотивируя их на анализ произведения, а не только на работу с текстом (см. с. 5). Необходимо в работе с младшими школьниками добиться дальнейшего синтеза разных приёмов и способов работы с текстом, для полного восприятия прочитанного. Начать формировать навыки комплексного анализа уже в начальных классах.

Конечно, невозможно в полной мере сформировать данный навык за время обучения в начальных классах. Однако надо помнить о том, что именно в младших классах закладывается база дальнейшего образования ребёнка, формируются его навыки последующего, более глубокого знакомства с художественной литературой. В этой связи огромное значение имеет характер и уровень преподавания предмета, поскольку интерес к чтению лежит в основе познания и самообразования.

Комплексный анализ художественного произведения становится одной из форм развития читательской самостоятельности и читательского интереса.

Именно поэтому чрезвычайно важно, чтобы учитель начальных классов мог заинтересовать учащихся чтением, привить любовь к книге, научить искать смысл прочитанного произведения.

Басня же служит прекрасным таким примером. Производить комплексный анализ басен актуально в начальных классах, ведь они изучаются во всех системах начальных классов и входят в хрестоматии; привлекают детей занимательным характером повествования; имеют особую структуру, ко-

торую легко анализировать; наполнены крылатыми выражениями; в произведениях авторами использовано большое количество тропов и других художественных средств.

Глава II. ПРИМЕРНАЯ СХЕМА КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН) НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной главе нами будут рассмотрены школьные программы, рекомендованные к реализации в начальной школе, на степень изучения в них басен, а так же нами будет предложено своё виденье самой структуры комплексного анализа на примере басни «Ворона и лисица» Крылова.

2.1. Анализ школьных программ, входящих в список рекомендованных к реализации в начальной школе, с точки зрения включения в них материала басен русских и иностранных авторов

В нашем исследовании мы сконцентрировались на изучении школьных программ рекомендованных министерством образования для начальной школы («Школа России», «Начальная школа XXI века», «Перспективная начальная школа»).

Изучение басен начинается с 8-9-летнего возраста. В методику изучения жанра басни в начальной школе положен принцип от простого к сложному. Так изучение рассказов и сказки предвывает восприятие басен, что подготавливает детей к освоению сложных басенных аллегорий.

В основном в программу учебной литературы включены наиболее доступные для детского восприятия басни И.А. Крылова, составляющие ядро жанра, поскольку именно в них ярче представлен басенный мир как особая художественная реальность. Язык басен живописен.

Доступность басни обусловлена характерными жанровыми особенностями, такими как: небольшой объём повествования; басенный юмор; острый сюжет-сценка; знакомые герои, являющиеся носителя русской культуры, русского самосознания. Дидактичность и доступность обеспечили постоянное присутствие крыловских басен на страницах школьных учебников.

В программе «Школа России» басни изучают в разделе о русских писателях, когда знакомят с личностью великого русского баснописца И.А.

Крылова. В первом полугодии второго класса дети изучают басни «Лебедь, рак и щука» и «Стрекоза и Муравей». Особенности жанра басни школьников изучают лишь в третьем классе, проходя басни: «Мартышка и очки», «Мартышка и зеркало», «Ворона и лисица». Авторами учебника подобраны вопросы для работы с текстом, которые предваряют анализ художественного произведения. Однако роль учителя сводится не только к тому, что бы дать направление для размышления, но и мотивировать ученика к комплексному анализу текста и к максимально полному пониманию авторского замысла. С учётом того, что авторы учебника не ставят перед собой задачи научить школьника структурному анализу басни, а только знакомят с личностью и творчеством великого русского баснописца И.А. Крылова количество басенных текстов не очень разнообразно и в количественном отношении проигрывает другим школьным программам.

Например, в программе «Начальная школа XXI века» басням уделено больше времени для изучения, чем в программе «Школа Россия». Ученики знакомятся с особенностями жанра басни в первом полугодии третьего класса, как в основном учебнике, так и в хрестоматии. Авторами учебной литературы подобраны такие произведения писателей разных эпох и национальностей (Эзоп, Крылов, Толстой, Хемницер, Измайлов, Дмитриев, Михалков), которые максимально полно отражают специфику жанра басни.

С первых уроков происходит сравнение текстов не только в рамках одной русской языковой культуры, но и даётся начала сравнительного анализа разных языковых культур, например, русской и древнегреческой: «Лисица и виноград» Эзопа и Крылова; «Ворон и лисица» Эзопа и «Ворона и лисица» Крылова.

В четвёртом классе сравнительному анализу поддаются басни принадлежащие русской языковой культуре: «Стрекоза и муравей» Крылова, «Стрекоза и муравьи» Толстого, «Стрекоза» Хемницера. При таком составлении учебной литературы для обучающихся анализ басен усваивается луч-

ше, ведь сравниваются схожие сюжеты, где затрагивается одна и та же тема и проблема, но выраженная баснописцами по-разному.

В программе «Перспективная начальная школа» басни изучают во втором полугодии третьего класса. Знакомят с литературным жанром на материале басен Эзопа «Рыбак и рыбёшка», «Соловей и ястреб». При изучении демонстрируется, что композиционно басня состоит из двух частей: основной части (повествования) и вывода (морали). А так же показывается, что у басен с разной темой повествования может быть выражена схожая мысль в виде вывода. На втором уроке при изучении басен Эзопа «Отец и сыновья» и «Быки и лев» демонстрируется, что вывод (мораль) басни может размещаться в разных местах произведения. И уже потом дают возможность сравнить две басни (Эзоп «Ворон и лисица» и Крылов «Ворона и лисица»), которые рассказывают одну и ту же историю, но разными авторами.

Мы видим, как постепенно вводятся басни вначале родоначальника жанра (Эзопа), затем предлагают изучение басен со сходными сюжетами в творчестве Эзопа и Крылова. В хрестоматии же расширяется знакомство с писателями (Лафонтен, Толстой, Химницер и др.) и предлагается знакомство с баснями самостоятельно.

В «Перспективной начальной школе» на каждом уроке изучения басен применяется сравнительный метод для демонстрации как схожих специфических черт жанра басни (использование аллегии, гибкая композиция, наличие морали), так и для различных особенностей (существование разной эмоциональной окраски, использование прозаической или стихотворной формы, явная выраженная мораль или скрытая).

Разбирая рекомендованные министерством образования программы для начальной школы надо заметить, что они направлены на решение разные задачи; поэтому авторами учебной литературы берутся разные художественные произведения писателей баснописцев. Нашей же задачей остаётся составление комплексного анализа басни, которая может применяться во всех школьных программах начальных классов.

2.2. Применение схемы комплексного анализ на уроке литературного чтения у учащихся начальной школы при изучении басен (на примере басни Крылова «Ворона и лисица»)

В третьем разделе первой главы мы описывали основные составляющие (приёмы и способы) комплексного анализа художественного произведения. В данном разделе мы покажем возможности применения схемы комплексного анализа при изучении довольно сложного жанра – басни.

В разделе 1.4 мы описали особенности басенного жанра и своеобразие его восприятия младшим школьником. Так же мы выяснили, что школьные программы ограничиваются лишь комплексом вопросов позволяющих разобраться в тексте, но в зависимости от УМК нет попыток рассмотреть особенности структуры произведения и его языка или этому уделяется недостаточно времени. Предложенная нами в разделе 1.3 схема комплексного анализа позволит исправить эту ситуацию.

Первоначально ребёнок с большим трудом может использовать предложенную схему, поэтому роль учителя на начальном этапе очень велика. Пройдя вместе со школьником по всем пунктам схемы, показав её возможности, учитель предоставит ученику право выступить в роли исследователя литературного произведения.

На примере басни «Ворона и лисица» И.А. Крылова мы покажем возможности использованной нами схемы комплексного анализа.

1. Тема. Перед прочтением произведения с ребятами стоит обсудить тематику произведения. «Обратим внимание на название произведения»

Задать вопросы: «Обратите внимание на тему басни. О ком будет идти речь? Что мы знаем об этих животных?». Данные вопросы нацелены на актуализацию знаний о персонажах, которые будут представлены в басни. Учащиеся, обратив внимание на название «Ворона и лисица», воссоздадут образы данных животных у себя в голове, а дополнительные вопросы со стороны учителя «Что мы знаем о лисе в реальном мире? Что мы знаем о вороне в реальном мире? Как ранее были представлены данные животные в сказ-

ках?» помогут школьникам конкретизировать знания. Лиса представляет собой хитрость, плутовство, старается обмануть ради выгоды. Ворона же является умной и мудрой птицей, которую привлекают блестящие вещи. В древности ворону считали предвестницей беды.

В конечном итоге учащиеся должны прийти к выводу, что темой данного произведения будет противостояние вороны и лисицы. Тем самым мы плавно подходим к пониманию конфликта художественного произведения.

2. Конфликт. Басня зачитывается учителем целиком, при этом книги у учеников закрыты. После чего задаётся ряд вопросов уточняющих конфликтную ситуацию в произведении: «Что явилось причиной противостояния между персонажами?». Развитие сюжета происходит в борьбе за еду, за сыр. Который изначально находится в клюве у вороны, а лиса, будучи голодной, стремится утолить голод сыром.

Учителю важно обсудить с учащимися сам источник конфликта и возможные его решения. «Что такого ценного в сыре? Часто ли животные едят сыр? Почему они не могут разделить сыр пополам?». Ребята видят, что сыр как внешний источник конфликта является лакомством для зверя. И ни ворона, ни лиса друг с другом ни стали бы делиться таким деликатесом.

Следующие вопросы: «Каким способом Лиса пыталась завладеть сыром? Почему она не отняла сыр силой?», направлены на понимания действий персонажа и на понимания ситуации. Ворона находилась слишком высоко и чувствовала себя в полной безопасности от физического контакта, но слушая льстивые слова Лисы, она полностью поддалась намереньям плутовки. Данные рассуждения помогут лучше понять идею произведения.

3. Идея. Учащимся следует самостоятельно прочитать ещё раз басню. «Прочитайте произведение самостоятельно, посмотрите, какими словами хвалит лиса ворону?». После прочтения и выделение хвалебной речи плутовки идёт сравнение того что есть на самом деле и что нарисовала своей лестью лиса. «Действительно ли ворона так хорошо выглядит? Конечно же – нет. Знала ворона о том, как она выглядит? Да, знала. Тогда почему она вери-

ла лисе и каркнула?» Данное рассуждение направлено на то, что бы учащиеся обратили внимание на мораль или сказали, ориентируясь на жизненный опыт, о том, что вороне действительно было приятно слушать такую похвалу.

Идея произведения сформулирована самим автором и находится в начале произведения, поэтому ученики достаточно легко могут ответить на вопрос: «Какая же мораль у данной басни?» Ребята цитируют первые строки произведения. «Обратите внимание, что лесья выступает в роли оружия, которое может поразить ум или сердце. Куда попала лиса своей лесьей?» ученики должны привести цитату.

4. Проблема. Говоря о проблеме, затрагиваемой в данной басне, с учащимися следует изначально понять из скольких частей состоит данное произведение.

«Ребята, из скольких частей состоит басня?» Учащиеся разделяют басню на две части: вначале произведения представлена мораль, а затем идёт вторая часть – повествование событий.

«В первой части (в морали) что осуждается?» В первых строках басни осуждается лесья, говорится о её вреде и гнусности, что и заметят школьники.

«В самом повествовании можно ли выделить положительных и отрицательных персонажей?» Данный проблемный вопрос может привести к дискуссии, где будет обсуждаться наличие положительных персонажей. Вопрос: «Кто виноват в том, что ворона каркнула?» имеет конкретику в ответах учащихся, что ворона сама виновата в том, что открыла клюв и выронила сыр. «Можно ли говорить о глупости вороны? Да, можно. Но почему мы считаем ворону глупой, когда говорили, что в жизни вороны и вороны достаточно умные птицы?» данным вопросом мы смотрим, то как дети поняли мораль басни, что лесья бьёт не по разуму, а по сердцу и из-за этого человек которому льстят, может совершить глупость.

«Что же осуждает и высмеивает Крылов в басне?» Учащиеся должны понимать, что высмеивается не сама лесть, а подверженность ей. В таком случае становится понятна композиционная структура произведения. Сначала формируется общая идея (мораль), т.е. то что знают все, а вторая часть показывает то, что даже это знание не уберегает от желания казаться самому себе лучше чем ты есть. Это наглядно показано в ситуации с лисой и вороной. Ученики должны понимать, что перед нами аллегория и в ситуации представленной Крыловым может оказаться и любой из них, если попадётся «на удочку льстеца».

Учитель должен при повторном чтении акцентировать внимание учащихся на пространственно временных особенностях басни. Данное событие могла произойти вчера или тысячу лет назад, описанное в басне нас не зажимает в определённые временные рамки. Пространственные координаты так же зыбки, мы знаем, только то, что конфликт произошёл у дерева, у ели, это оставляет некую универсальность происходящему.

Любое художественное произведение испытывает «языковую агрессию» со стороны автора. Он делает своё произведение, с одной стороны, максимально понятным читателю, с другой – максимально запоминающимся. Отсюда афористичность и яркость басенного текста. Следовательно, анализ языковых средств использованных Крыловым является ещё одной частью комплексного анализа текста.

Работа над стилистикой басни проводится учителем вместе с учащимися. Вначале учитель просит вспомнить что такое: фразеологизмы, афоризмы, крылатые слова и выражения и прочее. Если учащиеся затрудняются ответить, то учитель даёт объяснения (определение может быть дано при помощи мультимедийных средств). Учитель должен добиться полного понимания этих терминов от учеников.

Первоначально учитель просит самостоятельно найти фразеологизмы, крылатые и устойчивые выражения, объясняя их. Если подобная работа не устраивает учителя, то он даёт своё объяснение. Например:

*Вороне где-то **Бог послал** кусочек сыру*

Это устойчивое выражение «Бог послал» подразумевает то, что Ворона случайно нашла сыр, чему она глубоко рада.

*На ель Ворона **взгромоздясь**,*

В этой строке автор нам при помощи эпитета указывает, что вороне потребовалось больших усилий, что бы взобраться на ель, так же под этим словом подразумевается высота, что ветка, на которую уселась ворона находится достаточно высоко.

Затем учитель предлагает учащимся обратить внимание на то, какими средствами Крылов словесно описывает каждого персонажа. Например:

***Плутовка** к дереву **на цыпочках** подходит;*

***Вертит хвостом**, с Вороны глаз не сводит*

*И **говорит так сладко**, чуть дыша:*

В данном трёхстишье нам показывается характер Лисы, как воровки, как мошенницы, которая действует аккуратно. Данное скрыто в синонимах и метафорах, так под плутовкой говорится сразу «мошенница», «на цыпочках» – «осторожно», «вертит хвостом» – «хитрит», «говорит сладко» – «льстит, говорит приятные вещи», и эпитет «чуть дыша» так же указывает на осторожность, аккуратность в своих действиях.

*И, верно, **ангельский** быть должен **голосок!***

Под данным эпитетом читатель понимает, что голос должен быть мягким и нежным, что несвойственно для вороны.

***Вещунья**на с похвал **вскружилась** голова,*

Вещуньей раньше называли предвестницу, провидицу. Здесь автор показывает, что Ворона споёт, опережая события, даже столь короткого произведения.

*От радости в зобу **дыханье** сперло, -*

Синоним к таким словам как взволноваться, дыхание перехватило.

*И на приветливы **Лисицыны** слова*

*Ворона **каркнула во все воронье горло:***

Сыр выпал - с ним была плутовка такова.

В данном словосочетании является фразеологизмом, которое используется в прямом значении к вороне.

Когда учащиеся осознают все нюансы той или иной ситуации, им легче проникнуться авторской идеей.

Комплексный анализ позволяет не только ответить на вопрос «Кто главный герой произведения?» и «Какие средства использовал автор, что бы его описать?», но и полностью воспринять авторскую задумку и способы её воплощения в художественном произведении.

Вывод по II главе

Разбирая рекомендованные министерством образования к реализации программы для начальной школы надо заметить, что в них нет единого мнения, когда и какие басни предложить для изучения младшему школьнику. Одни программы дробят изучение басен в течение нескольких лет, другие же отводят им время для целостного изучения. Так же между авторами учебников нет единого понимания, с какого возраста, класса стоит изучать басни.

Но в целом можно отметить один существенный, с нашей точки зрения, недостаток всех проанализируемых программ, а именно: они не ориентированы на комплексный литературоведческий анализ. Таким образом ученик не получает целостного восприятия процесса создания и реализации авторского замысла в художественном произведении, особенно в таком своеобразном как басня.

Из-за этого нами демонстрируется применение составленной схемы комплексного анализа басни, которая может применяться во всех школьных программах начальной школы.

Заключение

Уроки литературного чтения играют значительную роль в формировании учащегося как личности. Они решают задачи не только обучения, но и воспитания, способствуя формированию нравственных представлений, развитию коммуникативных способностей. На уроках формируется читательская компетенция, развивается логическое мышление.

Для учащегося важно понимание любого текста, а особенно художественного, которое возможно только в случае его целостного восприятия. Текст можно анализировать с разных позиций, опираясь на различные методики. Но, только рассмотрев художественное произведение целостно, или комплексно, мы в полной мере сможем узнать и восхититься задумкой писателя, его творением.

В ходе решения цели квалификационной работы по разработке схемы комплексного анализа художественного произведения для учащихся начальной школы нами была изучена научная и научно-методическая литература по вопросам анализа эпического произведения.

Рассмотрев процессы работы над художественными произведениями в начальной школе нами были сформулированы следующие принципы организации: направленность анализа на полноценное восприятие произведения детьми; недопустимость смещение понятий «анализ» и «работа с текстом»; учёт возрастных особенностей детей и опора на их личный опыт; позиция педагога как участника и организатора совместной читательской деятельности; завершение анализа синтезом.

Мы выяснили, что басня является одним из востребованных жанров у младших школьников. Производить комплексный анализ басен актуально в начальных классах, ведь они изучаются во всех системах начальных классов и входят в хрестоматии; привлекают детей занимательным характером повествования; имеют особую структуру, которую легко анализировать; наполнены крылатыми выражениями; в произведениях авторами использовано большое количество тропов и других художественных средств.

Разбирая рекомендованные министерством образования программы для начальной школы надо заметить, что они направлены на решение разные задачи; поэтому авторами учебной литературы берутся разные художественные произведения писателей баснописцев.

Но в целом можно отметить один существенный, с нашей точки зрения, недостаток всех проанализируемых программ, а именно: они не ориентированы на комплексный литературоведческий анализ. Таким образом ученик не получает целостного восприятия процесса создания и реализации авторского замысла в художественном произведении, особенно в таком своеобразном как басня.

Из-за этого нами демонстрируется применение составленной схемы комплексного анализа басни, которая может применяться во всех школьных программах начальной школы.

Список литературы

1. Алпатова, Т. А. Уроки Ивана Андреевича Крылова / Т. А. Алпатова. // Литература в школе. – 2008. – №12. – С. 7-12.
2. Анализ литературного произведения/ под ред. Л.И. Емельянова, А.И. Иезуитова. – Л.: Наука, 1976. – 236 с.
3. Анализ произведений русской классики: Школьный курс: Книга для учителя, старшеклассника, абитуриента / И.Е. Каплан. – М.: Новая школа.; Брянск: Курсив, 2001. – 154 с.
4. Анализ художественного произведения: стиль и внутренняя форма [Текст]: учебное пособие / И.Г. Минералова. – М.: Флинта: Наука, 2011 – 253 с.
5. Анализ художественного текста: Сб. ст. – М.: Педагогика, 1975 – Вып. 1. – 1975. – 119 с.
6. Анализ художественного текста: учебник для вузов / В.И. Тюпа. – М.: Академия, 2006. – 332 с.
7. Арзамасцева, И. Н. Детская литература / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – М. : Высшая школа, 2005. – 472 с.
8. Афонина, М. С. Анализ и интерпретация художественного текста на уроках литературного чтения в начальных классах / М. С. Афонина // Интеграция образования. - 2008. - № 2. - С. 121-124.
9. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казакин. – М.: Флинта, 2009. – 496 с.
10. Безносова, Е. С. Современные подходы к анализу художественного произведения на уроках литературы / Е. С. Безносова // Наука, техника и образование. - 2015. - № 12. - С. 163-164.
11. Беленькая, Л. И. Ребёнок и книга: о читателе восьми-девяти лет / Л. И. Беленькая. – М.: ВЦХТ, 2005. – 144 с.
12. Введение в литературоведение: Литературное произведение: основные понятия и термины: Учебное пособие для вузов / Под ред. Л.В. Чернец – М.: Высшая школа: Академия, 2000. – 558 с.

13. Веккер М.Л. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. Издательство «Смысл». Москва, 2008. – 344с.
14. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2005. – 288 с.
15. Воюшина, М. П. Методика обучения литературному чтению / М. П. Воюшина. и др. – М.: Издательство «Академия», 2013. – 288 с.
16. Выготский, Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 2011 – 536 с.
17. Гиршман, М. М. Литературное произведение: Теория и практика анализа / М. М. Гиршман. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 557 с.
18. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А. Б. Есин. – М.: Флинта, 2017. – 248 с.
19. Ефросинина, Л. А. Книгочей: словарь-справочник по литературному чтению: 1-4 классы: для младших школьников / Л. А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 144 с.
20. Жирмунский, В. М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад / В. М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1979. – 224 с.
21. Игнатьева, Т. В. Литературное чтение. 1-4 классы. Справочник для учителя / Т. В. Игнатьева, Л. Е. Тарасова. – М.: Издательство «Экзамен», 2012. – 190 с.
22. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М., 2007. – С. 198.
23. Кубасова, О. В. Как помочь ребенку стать читателем / О. В. Кубасова. – М. : АСТ, 2004. – 240 с.
24. Лазарева, В. А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе / В. А. Лазарева. - Москва : Изд-во «ОНИКС 21 век», 2009. - 96 с.
25. Лейдерман, Н. Л. Теория литературы (вводный курс): Учебно-методическое пособие для студентов факультета русского языка и литерату-

ры / Н. Л. Лейдерман, Н. В. Барковская. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2004. – 73 с.

26. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика Учебное пособие / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

27. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1996. – 846 с.

28. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

29. Мищенко, Л.В. Развивающие занятия в начальной школе: методическое пособие/Л. В. Мищенко. – М.: Дрофа, 2007. – 140 с.

30. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М. : Педагогика, 1976. – 224 с.

31. Новиков, ЛА. Художественный текст и его анализ / ЛА. Новиков. – М. : ЛКИ, 2007. – 304 с.

32. Поздеева, С. И. Методика литературного чтения и работы с детской книгой: учебно-методическое пособие / С. И. Поздеева, Н. С. Хохом. – Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2009. – 120 с.

33. Романовская, З. И. Чтение и развитие младших школьников : приобщение детей к художественной литературе как к искусству / З. И. Романовская. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.

34. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М. С. Соловейчик. – М.: Академия, 1997. – 383 с.

35. Талызина. Формирование познавательной деятельности учащихся. «Знание», М., 2008, №3.–116 с.

36. Тимофеев, Л.И. Краткий словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М. : Просвещение, 1978. – 223 с.

37. Чернец, Л. В. Школьный словарь литературоведческих терминов: Иносказательность в художественной речи. Тропы. Стиховедение / Л. В. Чернец, В. Б. Семенов, В. А. Скиба. – М. : Просвещение, 2002. – 192 с.

38. Юсупова Ф. М. Литературный анализ художественного произведения как один из способов развития мыслительной способности студентов // Молодой ученый. – 2015. – №15. –С. 692-694. – URL <https://moluch.ru/archive/95/21365/>

Электронный ресурс:

39. Белинский, В.Г. Басни Ивана Крылова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1980.shtml

40. Жуковский, В.А. «О басне и баснях Крылова» Собрание сочинений в 4 т. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rvb.ru/19vek/zhukovsky/toc.htm>

41. Анализ художественного произведения в начальных классах: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru>