

Р.Ф. БРАНДЕСОВ

ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Р.Ф. БРАНДЕСОВ

ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ

**Челябинск
2017**

УДК 8 (07) (021)
ББК 74. 268.3Я 73
Б 87

Брандесов, Р.Ф. Избранные труды [Текст] / Р.Ф. Брандесов; под науч. ред. Н.П. Терентьевой. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 271 с.

ISBN 978-5-906908-89-6

В книге рассматриваются вопросы организации литературного образования, в основе которого лежит представление об эстетической природе искусства слова и соответствующих психологических механизмах его восприятия, освоения читателями-школьниками. Решаются проблемы эмоциональной содержательности урока литературы как акта творчества: излагаются теоретические и практические подходы к организации учителем эмоционального резонанса на уроке литературы. Представлена система обучения старшеклассников самостоятельному анализу литературного произведения. Излагаются основы моделирования урока литературы, предвосхитившие взгляд на него как явление не только эстетическое, но и технологическое.

Книга рассчитана на научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений, учителей литературы.

ISBN 978-5-906908-89-6

- © Р.Ф. Брандесов, 2017
- © Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ (ЧАСТЬ 1)	
ВВЕДЕНИЕ	6
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ РЕЗОНАНС И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ:	
ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ	7
КОНТУРЫ ПРОБЛЕМЫ	17
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	26
<i>М.Ю. Лермонтов «Тамань»</i>	27
<i>Л.Н. Толстой «После бала»</i>	45
<i>А.С. Пушкин «Зимнее утро»</i>	54
ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕЗОНАНСА	57
<i>Эмоциональная партитура уроков литературы</i>	57
<i>Ученик на уроке литературы (психологический аспект)</i> ..	67
<i>Эмоциональный резонанс школьников (вопрос о замерах)</i>	74
ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ (ЧАСТЬ 2)	
ВВЕДЕНИЕ	82
САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ. КРИТЕРИИ	83
ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА К ПОСТАНОВКЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО УЧЕНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	91
О ТИПЕ ЗАДАНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ РАССМОТРЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	98
ЗАДАЧИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ	101
<i>Самостоятельный анализ эпизода</i>	101
<i>Задания на рассмотрение текста по «цепи» эпизодов</i>	132
<i>Опыт самостоятельного анализа</i>	

<i>поэтических текстов</i>	137
<i>Самостоятельный анализ</i>	
<i>эпического произведения</i>	154
<i>Вопросы методики обучения</i>	
<i>самостоятельному анализу</i>	160

ВОПРОСЫ ЭСТОДИДАКТИКИ

ЭСТОДИДАКТИКА: НЕОБХОДИМОСТЬ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	166
ПРЕДМЕТ, СОДЕРЖАНИЕ, ИСТОКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ	
ЭСТОДИДАКТИКИ	170
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТЬ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ	175
ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ УСТАНОВКИ	182
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ УСТАНОВКА (ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА)	183
<i>О структуре художественной установки</i>	185
<i>Методические стороны проблемы</i>	187
<i>О критериях художественной установки</i>	190
<i>Вопрос о замерах художественной установки</i>	191
МУЗЫКАЛЬНАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ	192
О ТВОРЧЕСКОМ ХАРАКТЕРЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ	212
СОЧИНЕНИЕ В ШКОЛЕ И ОПЫТ ТОЛСТОГО-УЧИТЕЛЯ	223

МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	228
<i>О структуре урока</i>	228
<i>Приёмы</i>	231
<i>Монтаж урока</i>	242
<i>Вопросы монтажа художественного текста</i>	246
<i>О моделировании урока литературы</i>	248
СТРУКТУРА МОДЕЛЕЙ УРОКА	251
ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ	253
<i>Уроки изучения лирики</i>	253
<i>Уроки изучения драмы</i>	256
<i>Уроки изучения романа</i>	257
БИБЛИОГРАФИЯ ТРУДОВ Р.Ф. БРАНДЕСОВА	263

Н.П. ТЕРЕНТЬЕВА

ПРЕДИСЛОВИЕ

Книга «Избранные труды» представляет собой переиздание работ методиста Риды Федоровича Брандесова (1924–2008), которые были опубликованы в Челябинском государственном педагогическом институте, где он трудился на кафедре литературы с 1960 по 1999 годы.

В сборник вошли следующие работы:

Брандесов, Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: ЧГПИ, 1978. – Ч. 1. – 72 с.

Брандесов, Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: ЧГПИ, 1979. – Ч. 2. – 84 с.

Брандесов, Р.Ф. Вопросы эстодидактики: учеб. пособие к спецкурсу / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1983. – 79 с.

Брандесов, Р.Ф. Моделирование урока литературы: метод. рекомендации / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1987. – 32 с.

Книга дает представление о педагогическом таланте Р.Ф. Брандесова, научно-методических поисках в области, названной им эстодидактикой, о вкладе ученого в отечественную методику.

Издание осуществлено с незначительными купюрами.

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ (ЧАСТЬ 1)

ВВЕДЕНИЕ

Все дальние и ближние цели литературы как школьного предмета могут быть достигнуты только через художественное восприятие литературных произведений школьниками, через определённую организацию этого восприятия. Поэтому ощущается необходимость разработки путей управления художественным восприятием школьника. Некоторые поиски этих путей, ведущиеся средствами методического эксперимента, и отражены в этой книжке. Именно целенаправленно организуя художественное восприятие в процессе преподавания литературы, учитель формирует и развивает растущего читателя. Внутренняя логика работы в известной мере отражается в её построении. Первую часть занимает раздел об организации эмоционального резонанса – важнейшей составной художественного восприятия. Во второй части будет помещено изложение методических путей, поднимающих учеников до уровня осознания эстетических эмоций в процессе самостоятельного анализа художественного текста. Завершит работу раздел о педагогическом аспекте творчества, к которому ведут пути организации, рассмотренные в предыдущих разделах.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ РЕЗОНАНС И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ

Воспитание человека невозможно вне воспитания сферы чувств, вне формирования способности сочувствия, эмоционального отклика на чувства других: «не перенося на себя внутренний мир другого, человек вообще не в состоянии осознать себя человеком». ¹ Психология устанавливает особенную роль чувств, направленных на ребёнка в детстве.

Школой воспитания чувств издавна именуют искусство, художественную литературу. Способность к эмоциональному отклику на произведение искусства воспитывается, как и всякая иная способность. Однако в школе внимание к специфике художественного произведения сводится в основном к определению образного характера отражения действительности. То, что образ вызывает эмоции самопроизвольно, принимается как очевидное. И если в методических трудах разрабатываются приёмы, развивающие и формирующие у детей представления воображения, зримое восприятие словесного образа (устное рисование и другие приёмы), то эмоция сама по себе остаётся неуправляемой, возникающей случайно, прихотливо и скрытно.

Однако «магия языка затрагивает что-то вне воображения, саму нашу органическую природу... В слове есть эффективный резонанс, и мощь слов с чувственным током важнее и существеннее, чем мощь образных представлений, чаще всего иллюзорных». ² Это глубокое замечание психолога об особой связи эмоциональной сферы и слова заставляет подумать о недостаточности подхода к чувствам только через представления воображения.

¹ Содружество наук и тайны творчества. – М., 1968. – С. 296.

² Арnaudов М.П. Психология литературного творчества / М.П. Арnaudов. – М., 1970. – С. 569.

В последние годы методика преподавания литературы всё ближе подходит к специфике предмета, утверждая, что текст из средства иллюстрации мысли должен стать главным импульсом урока литературы. Но эмоциональное воздействие текста подразумевается само собой, пути воспитания способности к сопереживанию не привлекают, как правило, внимание методистов.

Для некоторых работ характерно поверхностное прикосновение к проблеме эмоций. Так, появляется термин «эмоциональный комментарий», подразумевающий определённый тон, жест, выражающие отношение учителя к художественному тексту.

Каковы методические пути, закономерности этого приёма, – всё это остаётся нераскрытым.

В школьной практике преподавания литературы эмоциональное воздействие урока тоже брошено на волю случая. «Чтобы потрясти, взволновать, одни учителя стремятся к темпераментному ведению урока, другие приносят пластинку с записью Шаляпина, третьи добиваются эмоциональности, отправляясь от выразительного чтения самих учеников. Всё это, конечно, хорошо, если затем следует сознательная работа над словом».³ В этой характеристике, приведённой автором по другому поводу (о чём говорит последняя фраза цитаты), ясно отражены бессистемность и эмпиричность поисков в области воспитания чувств в школе. Интерес к эмоциональности урока литературы, возникший как реакция на догматизм методики 40-х годов, остался эмпирическим, так как не был подкреплён научной разработкой.

В последних работах, посвящённых изучению лирики, ясно осознаётся то, что «учебнику необходимо войти в авторский мир,

³ Раппопорт С.Х. Искусство в эмоции / С.Х. Раппопорт. – М., 1968. – С. 155.

вступить в **эмоциональный контакт соавтором**, осмыслить художественную идею стиха в свете авторского идеала и соотнести последний со своими представлениями»⁴ (выделено мною – Р.Б.).

Итак, методика вплотную подходит к изучению закономерностей воспитания чувств средствами литературы. Однако конкретным исследованиям мешает некоторая озадаченность сложностью проблем. Как отделить мысль от эмоций? Не приведёт ли внимание к чувствам к субъективизму в преподавании литературы? Эти сомнения преграждают путь попыткам исследовать мир эстетических чувств детей.

Но ведь искусство порождено чувствами и обращено к нему.

Эмоциональный контакт читателя с чувствами автора, художника – основной путь возникновения эстетического переживания, существеннейшая составная художественного восприятия. Без эмоционального отклика на юмор, патетику, потрясение, усмешку, скорбь, которые несёт произведение искусства, нет полноценного эстетического восприятия.

Поэтому назрела разработка в методике преподавания литературы путей сознательного и целенаправленного воздействия учителя на воспитание эмоциональной сферы учащихся, специальной организации эмоционального резонанса, то есть созвучие эмоций ученика с чувствами, несомыми литературным произведением.

Подступы к разработке этой проблемы ведут к сложнейшему узлу психологических, литературоведческих и методических вопросов, требующих решения. Однако сложность задачи не должна парализовать усилия, предпринимаемые для её решения.

⁴ Рез З.Я. Методика изучения лирики в школе: дис. ... д-ра пед. наук / З.Я. Рез. – Л., 1972. – С. 284.

Но вначале – психологический экскурс в область эстетических переживаний и восприятия детьми художественной литературы.

Эмоциональность – основная специфическая доминанта искусства. Передача эмоций – очевидная его функция. «Деятельность искусства основана на том, что человек, воспринимая слухом или зрением выражения чувств другим человеком, способен испытывать то же самое чувство, которое испытал человек, выражающий своё чувство... чувства, если они только заражают читателя, составляют предмет искусства. На способности людей заражаться чувствами других людей и основана деятельность искусства».⁵

Эти определения Толстого представляются аксиомами. И критика Л.С. Выготского, исследовавшего эстетические чувства, не может опровергнуть эти определения, а выглядит уточнением и углублением мыслей Толстого с позиций психологии. Искусство, по Выготскому, не столько передача чувств, сколько их переработка – «метаморфоз», их преобразование и возвышение. Проникая в механизм эстетического переживания, психолог уточняет древнее понятие катарсиса и характеризует его как результат столкновения противоположных чувств, несомых производением искусства, как своеобразную энергетическую разрядку, обуславливающую «очищающее» эстетическое действие: «искусство исходит из определённых жизненных чувств, но совершает некоторую переработку этих чувств, эта переработка заключается в катарсисе, превращении этих чувств в противоположные, в разрешении их».⁶ Эстетическое переживание – явление сложное, и проникновение в эту сложность представляет

⁵ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. / Л.Н. Толстой. – Т. 62. – М., 1953. – С. 65.

⁶ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968. – С. 180.

значительные трудности. Выготский, например, устанавливает сложность эмоциональной основы с фантазией и в этой слитности находит разгадку того, что эстетические эмоции в наружном проявлении крайне ослаблены, «задержаны». Эта задержка наружного проявления «является отличительным симптомом художественной эмоции при сохранении её необычайной силы».⁷

Слитность художественных эмоций с мыслью очевидна. «Эмоции искусства есть умные эмоции».⁸ Они «не могут существовать изолированно, вне определённой системы. Художественные эмоции – материал для художественной мысли».⁹

Однако в этой сложности определяющей выступает именно эмоциональная сторона процесса. Все подходы к определению природы, роли искусства и его функций неизменно ведут к этой стороне.

Без захватывающего поглощения предметом, без глубокого чувства переживания не может быть общения с искусством. Эмоциональное переживание, разнообразное по содержанию, неизменно характеризуется окраской, удовлетворённостью, удовольствием, объясняемым катарсическим механизмом воздействия искусства на человека, целым рядом биологических и психологических функций искусства.

Столкновение противоположных аффектов приводит к установлению вегетативного и психологического равновесия, приносит облегчение и исцеление. При помощи искусства изживается то, что не находит исхода в жизни, и если искусство – способ уравнивания человека с миром, то эту важнейшую психологическую функцию несёт именно эстетическое переживание.

⁷ Там же. – С. 268.

⁸ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968. – С. 271.

⁹ Раппопорт С.Х. Искусство в эмоции / С.Х. Раппопорт. – М., 1968. – С. 155.

Ребёнок воспринимает мир иначе, чем взрослый. Прежде всего эмоциональная жизнь детей отличается крайней экспрессивностью. Дети разных возрастов любят волноваться, восторгаться, смеяться, возмущаться и ищут ситуации, насыщенные сильным эмоциональным напряжением. Естественное оптимистическое мировосприятие детей и динамика постижения ими действительности определяют, например, особенно живую реакцию на комизм, на любые несоответствия, встречаемые в жизни и в искусстве.

Чувственная сфера ребёнка характеризуется возбудимостью, лёгкостью перехода от одних эмоций к другим, их изменчивостью и кратковременностью, что не противоречит интенсивности эмоций: радость, горе, страх переживаются с огромной силой. Непосредственность переживаний у младших детей выражается в движениях, в экспрессии голоса, в мимике; у старших переживания не проявляются так ярко. Естественна теснейшая связь эмоций с процессами воображения, воли, мышления, однако у детей рассмотреть эти связи особенно трудно: процесс восприятия одновременно и чувственный, и интеллектуальный, и волевой. Познание мира ребёнком начинается с впечатлений, развивающееся восприятие включает мышление, вскрывающее связи и отношения между предметами, и стадии развития мышления, намечаемые в психологии (например, у Ж. Пиаже), неразрывно связаны с конкретно-образным восприятием действительности. Несмотря на некоторую схематичность намечаемых стадий в развитии мышления, ясно прослеживаются их качественные границы: известно, например, конкретное понимание метафор младшими детьми, которым трудно оторваться от восприятия и воображения и перейти к абстрактным понятиям. Овладение операциями гипотетически-дедуктивного мышления относят в среднем к возрастной группе 11 лет, хотя надо заметить, что формирование абстрактного мышления требует соответствующего материала. Эту определённую стадийность развития

необходимо учитывать при рассмотрении этических и эстетических чувств детей.

Этические чувства органичны для ребёнка, в нём есть великое стремление к поискам любви и одобрения окружающих. К 10–11 годам, когда ребёнок достигает определённой умственной зрелости, создаются возможные возникновения системы социальных и моральных норм.

Можно допустить, что этические чувства являются необходимым условием постижения социальных связей, как чувственная сторона, музыкальная сфера является основой привлекательности искусства для детей. Эстетические и этические чувства в восприятии искусства слиты воедино, поэтому этическая оценка, как правило, очень близка, находится рядом с эстетической.

Интенсивность эмоциональной жизни ребёнка непосредственно сказывается в восприятии литературы. Юный читатель, благодаря яркому воображению, отождествляет себя с полюбившимся героем, представляет себя на его месте, тем самым постигает различные эмоциональные состояния, развивает способность сопереживания, позволяющую войти в контакт с автором произведения литературы.

Если в восприятии литературы учащимися 4–7 классов эмоция сопутствует представлениям воображения, то в старших классах уже не картины, а сами эмоции чаще оказываются на первом плане.¹⁰

Сильное сопереживание с героем, захваченность фабулой произведения, отклик на «материал содержания» естественно связаны с реакцией на художественность, красоту, с собственно этическим откликом. Психологом отмечена реакция на красивые предметы и природу у детей 2–5 лет, рассмотрение книжных иллюстраций будит в детях эстетическое движение.

¹⁰ Рез З.Я. Методика изучения лирики в школе: дис. ... д-ра пед. наук / З.Я. Рез. – Л., 1972.

В психологии высказывается гипотеза о том, что заинтересованность формой (такая заинтересованность отмечается уже с 10 лет) ведёт к пониманию замысла художника, к пониманию того, что образ может не только изображать, но и выражать. Понимание экспрессии формы поднимает восприятие на более высокую ступень.

Существенным для восприятия искусства детьми является их драматическое чутьё: дети любят драматические эффекты, сцены, насыщенные эмоциональным содержанием, мгновенно обращают внимание на начало действия, сами являются увлечёнными актёрами.

Художественное восприятие детей обладает селективностью, закономерности которой ещё не изучены. З.Я. Рез, например, замечает, что непосредственность, активность и живость восприятия поэзии детьми 12–13 лет компенсирует в какой-то степени неадекватность их переживаний авторским.¹¹ Эту «возрастную селективность» можно преодолеть только путём расширения эмоционального опыта через развитие творческого воображения и художественного мышления.

Учёт всех этих особенностей эмоционального мира ребёнка необходим в подходе к исследованию собственно эмоционального аспекта восприятия художественной литературы детьми.

Поиски путей исследования эмоциональной составляющей художественного восприятия предполагают учёт подходов к проблеме с позиции разных наук. Так, физиологические исследования показывают, что эстетические эмоции человека, в отличие от «низших», инстинктивных эмоций, не являются стандартными, одинаковый раздражитель способен у одной категории людей пробуждать положительные эмоции, у другой – отрицательные, а для третьей оказаться эффективным. Художественный образ восполняет ограниченные возможности семантических форм со-

¹¹ Рез З.Я. Методика изучения лирики в школе: дис. ... д-ра пед. наук / З.Я. Рез. – Л., 1972.

общения, и количество ощущений и их комбинаций, вызываемых образом, не поддаётся учёту. Однако художественный образ вызывает соответствующий или близкий эмоциональный результат у другого лица.¹²

Физиологическими методами изучить явление эмоционального воздействия в области искусства пока не представляется возможным. В психологии также пока нет исследований в этой области, хотя для методики преподавания литературы исключительное значение приобретает именно этот феномен. Созвучие с эмоциональным состоянием другого человека было определено Блейлером в 20-е годы термином «синтония», исследования синтонии ведутся в основном на уровне психиатрии.

Однако определить явление воздействия произведения искусства представляется термином «эмоциональный резонанс», который взывает к исследованию механизма эстетического воздействия

В объяснении материальной основы эстетических переживаний и процесса их передачи заслуживает внимание гипотеза «сигнального подхода», разрабатываемая Ю.А. Филиппьевым. Автор объясняет воздействие художественного образа на читателя сигнальной природой образа. (Сигнал – импульс, приводящий в действие те или иные системы, организующий их работу). Так как «сигнал не является односложным импульсом, а обладает определённой структурой», то «структурное сочетание созвучий, красок или ритмических движений действует на живые существа как сигналы... но эти сигналы входят в восприятие живых существ не в своём непосредственном вещественном состоянии, а преобразуясь в состояние, или код, чувственного, психического раздражителя. Но и в этом коде они сохраняют ту структурность строения, которую имели и в вещественном коде природных явлений».¹³ «Сигнальный» подход

¹² Содружество наук и тайны творчества. – М., 1968.

¹³ Содружество наук и тайны творчества. – М., 1968.

к трактовке искусства интересен тем, что обращается к исследованию эстетической «настройки» духовного мира человека, которая является не менее важным фактором, чем его (искусства) познавательная и образно-познавательная деятельность.

«Искусство появляется лишь тогда, когда структура выражения начинает получать соответствующий резонанс в наших чувствах: подлинно художественная структура тем и отличается, что, будучи воспринята нами, она способна вся сполна изоморфно переходить в психологический код, превращаясь в структуру именно психологических импульсов, настроивших чувства, сознание и волю в самих их природных основах. При этом импульсы такого психологического кода идут, что называется, «по образу и подобию» самой эстетической структуры произведения искусства».¹⁴

Кибернетический взгляд на проблему, связывающий литературное произведение и воспринимающего в единую систему, раскрывающий закономерности воздействия сигнала, который только тогда приводит систему в действие, когда соответствует ей, «релейная функция, художественных средств», намечающая упрощённые аналогии для подхода к сложным явлениям, могут явиться стимулом для обозначения контуров к исследованию эмоционального резонанса с позиций методики преподавания литературы.

Первое звено схемы – литературный текст – должно быть подвергнуто функциональному анализу с целью выделения идейно-эмоционального содержания его. Первые ориентиры к такому подходу мы находим в трудах Л.С. Выготского, который проводил композиционный анализ произведений литературы с целью обнаружения динамики определённых чувств.

¹⁴ Филиппев Ю.А. Сигналы эстетической информации / Ю.А. Филиппев. – М., 1971. – С. 90.

Второе звено схемы – вскрытие методики целенаправленных действий учителя, озабоченного восприятием литературного произведения, наиболее адекватным его эмоциональному содержанию.

Третье звено – психологические закономерности и варианты эмоционального отклика учеников на художественный текст.

КОНТУРЫ ПРОБЛЕМЫ

Первое звено – обращение к тексту произведения.

Любая сущностная сторона литературного произведения не может быть понята без анализа диалектики структуры и функции. Обратимся к некоторым путям такого рода анализа. Так, В.Я. Брюсов, анализируя структуру поэтического произведения, находит в нём «систему синтезов». Поэзия как акт познания привлекает истину путём синтезирования образов-представлений, причём механизмом этого синтезирования В.Я. Брюсов считает триаду: тезис – антитезис – синтез. В акте противопоставления и сопоставления одного образа другому рождается мысль-истина как результат художественного синтеза. И хотя исследователь утверждает, что «сущность поэзии – идея, а не что иное», имея в виду, вероятно, высший, конечный результат поэтических открытий, он вынужден заметить, что «читатель получает вывод в форме образа, который лишь в подсознательном переходит в форму отвлечённых суждений, позднее неожиданно всплывающих в сознании».¹⁵ Это замечание о каких-то особых, неясных путях вызревания поэтической идеи в читателе касается сферы, опускаемой в рассуждениях В.Я. Брюсова – сферы эмоционального воздействия поэтического произведения на читателя. При всём том рассуждения о «синтетических» механизмах художественной структуры представляются глубокими и истинными.

В психологических работах Л.С. Выготского рассматривается художественная структура литературного произведения

¹⁵ Брюсов В.Я. / В.Я. Брюсов. // Избр. соч. – ГИХЛ., – 1955. – Т. 2 – С. 370.

(причём не только лирического) с точки зрения эмоционального содержания. Исследователь тоже видит противопоставление, столкновения, лежащие в основе структуры произведения, но психологической основой эстетической реакции читателя он рассматривает движение чувств, передающихся читателю. Л.С. Выготский считает аффективное противоречие, вызываемое двумя планами произведения, одновременным переживанием читателем противоречивых чувств, заложенных в произведении.

В этом «коротком замыкании» противоречивых чувств, которым автор придаёт старинный термин «катарсис», он видит истинный психологический смысл эстетической реакции читателя. При катарсисе разряд нервной энергии, который составляет сущность всякого чувства, совершается в противоположном направлении, чем это имеет место обычно, и искусство, таким образом, становится сильнейшим средством для наиболее важных и целесообразных разрядов нервной энергии.¹⁶

Для обнаружения чувств, составляющих психологическую основу эстетической реакции читателя, Л.С. Выготский использует путь композиционного анализа, который позволяет вскрыть «эмоциональный механизм» реакции в произведениях различных жанров (даются примеры рассмотрения рассказа, басни, стихов, трагедий). И часто, прослеживая воплощение конкретного чувства, «лирическую эмоцию», исследователь формулирует его как «идею» – таким образом, и В.Я. Брюсов, и Л.С. Выготский вскрывают механизм движения мысли-чувства.

Композиционный анализ «микроструктуры» конкретного эпизода, разрабатываемый в методических работах, может также служить инструментом для выявления эмоционального содержания литературного текста.¹⁷ Близки к этому методу конкретные подходы к функциональному анализу художественного

¹⁶ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968.

¹⁷ Брандесов Р.Ф. О композиционном анализе художественного произведения в старших классах средней школы / Р.Ф. Брандесов // Вопросы истории литературы. – Челябинск, 1968. – Вып. 4.

текста, изложенные в работе Б.О. Кормана.¹⁸ В ней вводится понятие идейно-эмоциональной точки зрения, воплощающей оценочное отношение к действительности, выраженное в тексте.

Для обнаружения этой точки зрения выявляется эмоциональный строй отрывка через учёт эмоционально-оценочных «вершин текста» – тех элементов, которые вне контекста передают отношение повествователя к действительности, и затем рассматриваются элементы, которые нейтральны вне текста и приобретают, по Корману, особый эмоциональный «заряд» лишь благодаря тому, что они включены в систему.

Все эти пути анализа можно применить для выделения эмоционального содержания произведения, в результате чего образуется своеобразная партитура для деятельности учителя по организации эмоционального резонанса на уроке литературы.

Теперь о роли и задачах учителя. Если главной задачей учителя является преодоление сложности материала, который он хочет сделать достоянием учащихся, то при работе с материалом искусства функции учителя усложняются. Давно установлено, что учитель дисциплин эстетического цикла не столько источник и передатчик особым образом организованной информации, сколько «посредник (медиатор)» между обучаемым и внешней средой, который помогает открывать учащемуся себя.¹⁹ С точки зрения донесения до учеников мыслей и чувств писателя учитель выступает как усилитель эмоций, заложенных в произведении, как своеобразный транслятор художественного содержания произведения. Причём процесс трансляции сопровождается (или обуславливается) переводом художественного кода автора на язык чувств, обращённых к ребятам. Этот «перевод» является результатом собственной интерпретации произведения, содержит как положительные, так и отрицательные возможности, так как

¹⁸ Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения / Б.О. Корман. – М., 1972.

¹⁹ Read H. Education through Art / H. Read. – New York, 1945.

«партитура чувств» произведения оживает в чувствах учителя (и это наиболее короткий и прямой путь к эмоциональной сфере учащихся) и вместе с тем эта трансляция может быть затруднена «шумом» – неправильной учительской интерпретацией, искажённым пониманием произведения или невыразительной задачей его эмоционального содержания.

В связи с рассмотрением учительской роли «транслятора» следует обратиться к характеру учительских чувств, участвующих в процессе эмоционального резонанса. Старый спор о сценическом поведении актёра – должен ли актёр играть, изображать чувство или должен перевоплотиться в героя – удовлетворительно решается психологией. Так, Л.С. Выготский, вопреки неправильному толкованию системы Станиславского, отмечает двойственность всякой актёрской эмоции, её особый характер: являясь выражением эмоционального состояния актёра, его эмоция контролируема, управляема. Вероятно, процесс эмоционального переживания учителя на уроке тождествен актёрским эмоциям не только по действенным задачам, но и по психологическому «механизму», структуре. Устойчивые, конформные реакции, характерные для школьного возраста, могут в полной мере характеризовать воспитательную силу воздействия учителя на учеников при сознательном и целенаправленном эмоциональном влиянии на них, при организации эмоционального контакта с произведениями литературы. Но, в отличие от актёра, коммуникативные связи учителя и учеников характеризуются особой действенностью и активностью. Поэтому постоянной функцией учителя должно быть чуткое внимание к эмоциональной жизни ребят, умение читать характер психологических реакций класса. Для этого необходимы не только наблюдательность, но и знание объективных связей учеников, субъективного отношения их ко многим из этих связей, устойчивых черт личности, их установок. Без психологического изучения учеников педагогическое воздействие учителя на уроке литературы не может быть по-настоящему целенаправленным и результативным. Учитывая

специфику всех этих функций учителя, естественно обратиться к вопросу подготовки к уроку, на котором планируется организация эмоционального резонанса. Для удобства рассмотрения можно в этой подготовке выделить условно три стадии.

Первой стадией является конструкция урока, который komponуется на основе результатов композиционного анализа текста произведения и осмысления учителем его эмоционального содержания. Намечается «партитура чувств», которые должны проявиться на уроке; в отборе текста, монтаже моментов урока, намечающемся ритме, определении зачина, концовки, эмоционального ключа заключаются начала конкретного воплощения на уроке учительского замысла. При продумывании организации настройки на волну авторской мысли-чувства учитель обращает внимание на жанр произведения, который выступает определённой конвенцией между автором и читателем.

Понимание этой конвенции устанавливает особую predisположенность к восприятию. При компоновке будущего урока учитель должен иметь в виду определённый социальный и психологический коэффициент, в котором указывается возраст, среда, эмоциональная восприимчивость и другие параметры психологической жизни учащихся. Всё это ведёт ко второй стадии подготовки – методическому плану урока, т. е. определению приёмов, при помощи которых можно воплотить замысел учителя. Определяется организация эмоционального фона того или иного момента урока (наглядность, оформление класса, применение технических средств), эмоциональный тон учительского слова и выразительного чтения, моменты «эмоциональной атаки», темпоритмические переходы между частями урока. В зависимости от этапа изучения произведения – вводные ли занятия, анализ или обобщение – намечается конкретная методика с обязательным выделением «эмоциональных клавишей» каждого приёма. Установка на организацию эмоционального резонанса повернёт новой стороной каждый приём, заставит учителя отыскать в нём новые возможности.

Третьей стадией должна стать эмоциональная подготовка к уроку литературы. В это понятие войдёт организация определённого настроения, диктуемого изучаемой темой и эмоциональным характером привлекаемого текста, волевая готовность эмоционального аппарата учителя (что ставит проблему психотехнической его тренировки). Без этой волевой готовности не будет должной выразительности учительского отношения к произведению, тогда как непременным условием эмоционального резонанса является «эмоциональная иррадиация», заражение класса эмоциональным отношением к писателю самого учителя.

Краткое обозначение стадий подготовки учителя к уроку литературы вызывает необходимость усиления гностического элемента в работе современного учителя, большего, по сравнению с обычным, проникновения в сущность своей деятельности, что является постоянным требованием времени.

И последний из блоков системы эмоционального резонанса – ученик, приемник, резонатор. В процессе эмоционального контакта с произведением искусства не только «резонирует» ученик – расширяется содержание его чувственного мира. Так, резонанс чувств выступает как фактор развития, т. е. способности не просто проявляются в деятельности, но и непосредственно создаются в этой деятельности. Условиями резонанса отдельной личности выступают такие психологические параметры, как сенситивность, установка, запас информации (тезаурус), следы эмоциональных впечатлений, в том числе эстетических. Ошибочное истолкование жеста, поступка героя, неспособность проникнуть в его переживания, непонимание авторской концепции ведут к неполному, деформированному, обеднённому восприятию. Так, З.Я. Рез, исследуя восприятие восьмиклассниками стихотворения А.С. Пушкина «Пророк», замечает, что «эмоциональность оказывается внешней, идущей от учителя. Она индук-

тивно отражается в учениках, но не рождается как их собственное состояние, потому что не соединяется с проникновением в авторскую мысль, с собственным представлением о стихотворении в целом или отдельными деталями. Даже при сильном эмоциональном воздействии урока впечатление о самом стихотворении остаётся непрояснённым, смутным».²⁰ Здесь «заражаемость» чувством учителя отделяется от контакта с самим произведением. Непонимание автора препятствует резонансу: ученик неспособен эмоционально воспринять стихотворение.

Полное отсутствие эмоционального опыта также препятствие восприятию, так как, чтобы понять чьё-либо психологическое состояние, необходимо иметь самому хотя бы в чём-то подобное переживание. Дети не понимают произведение тогда, когда этого эмоционального опыта недостаёт. Поэтому ребёнок не может почувствовать некоторых состояний взрослых. Отсюда развитие эмоциональной восприимчивости, опыта сочувствия и сопереживания, способности эмоционального отклика выступает необходимой базой для успешной организации эмоционального резонанса в процессе восприятия искусства.

Исследуя закономерности резонанса, нельзя ограничиться углублением в процессы индивидуального восприятия, так как методическая проблема решается в работе с группой учащихся, с классом в целом. Здесь необходим и учёт воздействия учеников друг на друга, закона «заражаемости», влияние мнений и чувств на индивидуум. Восприятие зависит от межличностных отношений в гораздо большей степени, чем предполагалось. Человеческие существа взаимозависимы в гораздо более глубоком смысле, чем это обычно предполагалось.²¹

²⁰ Рез З.Я. Методика изучения лирики в школе: дис. ... д-ра пед. наук / З.Я. Рез. – Л., 1972.

²¹ Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М., 1969.

Но для расследования любого явления недостаточно определить стороны исследуемого объекта и даже его «параметры» – необходимо найти методику эксперимента, инструмент исследования. Как выявить эмоциональное состояние, реакцию, как «замерить» эстетическое переживание?

Эмоциональная реакция комплексна. «Её индикаторами выступают характер мимики, особенности пантомимики и моторики тела, экспрессия речи, характер ответа на воздействие и латентное время». «Наиболее гибкой формой воплощения мысли людей, их устремлений и чувств является речь».²²

В зарубежной психологии широко развёрнуты исследования, посвящённые вопросу «эстетических измерений», однако методика этих измерений малопродуктивна. Выявляются реакции на различные элементы формы – цвет, пространство, линии, фигуры и т. д., и выявленные простейшие эмоции «опрокидываются» на процесс восприятия произведения искусства.²³ Очевидно, что целостный и сложный акт художественного восприятия невозможно свести к восприятию элементов «формы». В этих исследованиях не только не исследуется целостный эстетический объект, но и не угадывается зависимость восприятия от структуры личности воспринимающего.

В Англии именно речь, самоотчёты использовались как главный приём исследования. Так, восприятие света исследовалось путём письменных сочинений, включающих оценки и их мотивы. Вообще элементарный замер сообщений – выявление мнения испытуемого, однако мнение не столько отражение эмоций, сколько проявление эстетической оценки. К тому же интроспективный отчёт – материал достаточно зыбкий, потому что эмоцию осмыслить трудно, особенно детям.

²² Якобсон П.М. Психологические основы формирования эмоциональной сферы школьника / П.М. Якобсон // Советская педагогика. – 1971. – № 6. – С. 104.

²³ Семиотика и искусствоведение. – М., 1972.

Однако речевой способ выявления эмоциональных впечатлений всё-таки заслуживает внимание, если учесть искренность детских самоотчётов. При надлежащей обработке можно выделить и эмоциональное ядро, и другие составные части восприятия, так как они скажутся в самоотчёте очень непосредственно. Поэтому детский отчёт и «хитроумная» анкета, сталкивающая детские впечатления, могут выявить и следы эмоций, и избирательность читательского восприятия. Проявление эмоциональных впечатлений можно зафиксировать и визуально, и при помощи фото-киноаппаратуры, о чём говорит П.М. Якобсон. Очень важным условием результативности экспериментальной работы выступает тонкость самой её постановки. Психолог, работающий с детьми, отмечает, что дети пронизательнее и непосредственнее толкуют картины вне влияния условий эксперимента.²⁴

В эксперименте нужно учесть и значение детского выразительного чтения, реализующего не только понимание детьми художественного текста, но и эмоциональное переживание его. Таким образом, сложность исследования читателя-«резонатора» определяется сложностью, комплексностью процесса эстетического восприятия и многообразными связями его с личностью человека, динамическими изменениями в развитии ученика. Однако имеющаяся методика педагогического эксперимента может, хотя и на первых порах, вооружить исследователя для работы по решению проблемы.

Таковы основные звенья системы, составляющие контуры проблемы эмоционального резонанса.

Проследим подробнее, как эти звенья наполняются конкретным содержанием в ходе опытов организации эмоционального резонанса.

²⁴ Szuman S. Jak dzieci ogladja obrazki i co one dzieciom daja / S. Szuman // Przedskola. – 1936/37. – № 6.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Итак, начало работы по организации эмоционального резонанса – обращение учителя к тексту произведения с целью выявления его идейно-эмоционального содержания. Эта цель придаёт анализу функциональный характер, так как заставляет вести поиск для обнаружения психологической наполненности текста. По технике же и направленности – это анализ композиционно-стилевой. Психологическая содержательность текста – в чувствах героев и автора, которые, воплощённые в материале и его расположении, проектируют и в какой-то мере предвосхищают возможные эмоциональные реакции читателя. Задача анализа заключается в том, чтобы предугадать это авторское предвосхищение, «вывести» его из текста. Своеобразная запись – партитура, фиксирующая аналитические наблюдения, выявляет, таким образом, эстетические эмоции, вызываемые в читателе механизмом их воплощения в художественном тексте.

«Параметрами» рассмотрения текста выступает, во-первых, движение сюжета, его «сквозное» и локальное воплощение в действии. Исследователь должен быть особенно внимателен к действию, этому магическому для детей притягательному началу: можно с большей степенью вероятности предвидеть реакции юных читателей именно на динамику текста, насыщенность его действием. Наряду с этим внимание обращается на точку зрения повествователя, выражение которой создаёт основной эмоциональный тон текста, неотвратимо захватывающий читателя, и на эмоциональные оттенки отдельных «языков» (речи персонажей явных и подразумеваемых), вовлекающих читателя в живую атмосферу изображённой в произведении жизни. Выявлению этих точек зрения способствует рассмотрение чисто композиционных смещений текста, которые, по словам Л.С. Выготского, создают конфликт между «эмоцией содержания» и «эмоцией формы», и стилевой анализ, выбор и экспрессия слова, ритма и мелодии фразы, несущих сильно эмоциональный ток.

Столкновение противочувствий развёртывается не только в конкретной фразе или на уровне эпизода, но и на более крупных композиционных уровнях. Поэтому рассмотрение композиционных переключек текста и подтекста, не только линейных, но и сложных «паутинных» сопоставлений дополняет наблюдения над структурой фразы или конкретного эпизода.

Все эти компоненты откроют эмоциональную доминанту данного текста, то есть тот синтез мысли-чувства, который должен дойти от автора к читателю, осуществляя акт вечно возобновляющейся жизни искусства.

Перейдём к примерам функционального анализа.

М.Ю. Лермонтов «Тамань»

Рассмотрим результаты композиционного анализа лермонтовской «Тамани» как пример «техники» и направленности работы, то есть того, что и как в художественном тексте может привести исследователя к пониманию его эмоционального содержания.

Анализ любого явления ставит перед исследователем в качестве первой задачи членение изучаемого целого на составные элементы. Если становление художественного образа возникает из соотнесённости целой цепи представлений, то необходима такая единица текста, которая бы не разрушала основные связи, ту «микросеть» соотношений, которую желательно обнаружить

Нахождение такой структурной единицы поставит анализ на твёрдые позиции и позволит избежать аморфных рассуждений, которые могут отвлечь от текста и привести к трактовкам не самого произведения, а мнений «по поводу него».

В целостной ткани лермонтовской повести, не разделённой ни на главы, ни на разделы, единственное авторское членение текста – абзацы. Внимательное рассмотрение приводит к мнению о том, что лермонтовские абзацы несут не только синтаксически-эмоциональную роль, но и имеют значение структурно-художественное.

Абзацы в повести – художественная картина, развёрнутая в целый эпизод, иногда, реже, сведённая к содержанию кадра. Поэтому структурной единицей анализа можно избрать эпизод-абзац как микросистему художественных взаимодействий и первое рассмотрение повести начать с членения текста на эпизоды-картины. Этих картин-абзацев в повести тридцать два.

Пройдём последовательно по эпизодам, обозначая их порядковой нумерацией. Откроем повесть.

«Горизонтальные срезы»

Абзац 1. Экспрессия первых двух экспозиционных предложений сразу же создаёт психологическую перспективу, даёт ключ к восприятию: повествование будет остро субъективным, в центре внимания – не столько события, сколько отношение к ним автора записок. Событийная канва эпизода – ночной приезд офицера в Тамань – так живо, сценично изложена, что мы явно видим и ситуацию, и состояние героя. Тончайшая несоотнесённость немногих деталей: усталая тройка, дикий крик сонного казака, контраст флегматично спокойного десятника с раздражённостью измученного приезжего – вызывает точный образ душевного состояния и настроения героя. Но не только состояние героя видит читатель; он уже начинает ощущать особенности его характера, и не столько через действия, сколько через точку зрения на них, отражённую в манере повествования: перед нами человек, для которого факт возможности гибели – нечто второстепенное по сравнению с житейскими неудобствами (его «вдобавок» хотели утопить). Сквозь эту субъективную стихию повествования проглядывают как бы невзначай реальные предметы места действия: захудалый городок у моря с единственным каменным домом среди изб и лачужек, окружённых ветхими заборами, грязные кривые улочки... «Вещная» среда нарисована лаконично и точно, но выступает как фон настроения и состояния Печорина, являющегося основным фокусом рассказа. Интересны стилистические средства, применяемые Лермонтовым.

Эмоциональность первой фразы усиливает звукопись – обилие свистящих («самый скверный городишко из всех приморских городов России») неблагозвучием подчёркивает отрицательное отношение рассказчика к городу, вместе с эпитетом «скверный» и пренебрежительным «городишко». Выразительна конструкция второго предложения. Для Печорина, не дорожащего жизнью, чувство голода неприятнее, чем смертельная опасность, что выражено употреблением присоединительной связи: «да ещё вдобавок меня хотели утопить». Уже в первом эпизоде видно волшебство лермонтовского языка, заключающееся в том, что он несёт не только значение той информации, которую содержит, но и возбуждает физическое ощущение, образное впечатление того, о чём повествует. Это достигается синтаксической структурой предложения и ритмико-мелодическими средствами интонации, выступающими носителями художественной выразительности.

Так, синтаксическая организация предложения «к которой избе ни подъедем – занята» с экспрессивным выделением сказуемого передаёт нарастание раздражения в путнике. Последнее предложение эпизода усиливает эмоциональное впечатление от точно выбранных слов для определения утомительного блуждания («долгое странствование») растянутыми второстепенными членами, медленно перерастающими в распространенное придаточное предложение и неспешно подводящими к смысловому центру фразы: «подъехали наконец!» Лермонтовский подтекст по преимуществу эмоциональный: он рассчитан на создание интереса читателя и живых представлений, обращённых к эмоциональной сфере его.

Абзац 2. Содержание этого эпизода – пейзаж, рассмотрим его композиционную роль.

Группировка скупых деталей описания вначале эпизода такова, что читатель видит глазами Печорина всё: единый взгляд охватывает двор и обе лачужки, естественный поворот головы –

и перед глазами отвесный берег и море. Мотивировка возможности увидеть всё это, несмотря на поздний час, не только в наблюдательности героя: полный месяц освещает всю картину.

Первое сравнение, встреченное нами в повести, – «подобно паутине» – оптически точно рисует образ рангоута парусного судна, стоящего вдалеке. Но не в этой изобразительной точности смысл пейзажа; главное в нём – Печорин.

При виде моря раздражение героя улеглось. Его мысль о возможности быстрого отъезда, завершающая наблюдение, дана в спокойной, умиротворённой интонации. Описание моря даётся так, что мы в ритме и мелодии фразы ощущаем не только плеск волн и жизнь моря, но и любование Печорина морем: это он чутко впитывает и музыку волн, и спокойное дыхание необъятной стихии, и величавую тишину южной ночи, и её краски и светотени. Исследователями замечено, что в изображение своих настроений Печорин вводит «импрессионистски, посредством пейзажа» и что пейзаж – не только лирическое изображение фона действия, но и символическое отражение чувств героя.²⁵ Разбираемая здесь лирическая миниатюра вскрывает поэтические струны личности Печорина.

Оптическая точка зрения на изображаемое, позволяющая читателю зримо представить пейзаж, сливается с психологической, которая раскрывает не только настроение, сколько натуру, характер героев. Мелодия описания создаётся ритмической уравновешенностью пауз, звукопись усиливает музыку эпизода: «... с непрерывным ропотом плескались тёмно-синие волны...». Эта стихия плавных согласных, включённая в ритмическое движение фразы, вместе с великолепным выбором слова («плескались») создаёт живое представление: читатель не только видит, он слышит море, воспринимает его через призму чувств героя.

²⁵ Виноградов В.В. Стиль прозы Лермонтова / В.В. Виноградов // Литературное наследство. – Т. 43–44. – М., 1941.

Мягкие аккорды описания в этом эпизоде едва уловимо контрастно соотнесены с предыдущим повествованием: здесь Печорин не тот, раскрываются в нём высокие качества души, приоткрываются глубины его духа.

Абзац 3. Несмотря на то, что перед вами уже началось раскрытие характера героя, с точки зрения сюжетной только с этого эпизода начинается развитие действия – предыдущие абзацы носят характер экспозиции.

Здесь, в третьем эпизоде, возникает мотив таинственного и тревожного, первые нотки которого прозвучали в неясной фразе десятника о «нечистом месте». Эта магия национального мотива достигается контрастом действия и неожиданного результата: действительно, ночью никого нет дома! Экспрессия неполных бессоюзных предложений помогает стилистически воплотить это содержание.

Абзац 4. Диалог с мальчиком, «выползшим» из сеней, ничего не проясняет. Мальчик испуган, стеснённое дыхание его передаётся прерывистой манерой речи («Не-ма»), говорит он странные вещи: «Хозяйка побигла в слободку». Среди ночи! Мотив неясной тревоги, чего-то странного и таинственного продолжает звучать и в этой сцене. В завершении разговора ещё одна неожиданность: мальчик слеп.

Абзац 5. Следует статичный эпизод, действие останавливается. Печорин анализирует свои ощущения, пытается проникнуть в причины неясного предубеждения, настороженности, испытываемой им. Перед читателями человек, внимательно анализирующий окружающих (чего стоит реплика «Я замечал!»), постоянно рефлексировавший, соотносящий факты и собственную реакцию на них. Замечание В.В. Виноградова о том, что описания и рассуждения замедляют действие в прозе Лермонтова, не может быть отнесено к данному эпизоду. Абзац очень короткий. Он звучит вводной ремаркой и не отвлекает от действия, читатель не теряет из виду всю сцену – на пороге хаты – мальчик, Печорин пристально всматривается в него при свете спички.

Абзац 6. Рисуется психологический портрет мальчика. Внезапная улыбка слепого и неприятное чувство от неё – в одном крепко сбитом предложении. Это позволяет психологически точно передать связь, быстроту связи ощущения и его реальной основы. Аналитик Печорин продолжает попытки разобраться в своих ощущениях и находит, наконец, точное обозначение того неясного чувства, которое томит его: подозрение! Что-то здесь не так, как кажется, возникает ясное представление о загадочности, тайне, разлитой вокруг.

Абзац 7. Диалог продолжается, но ничего выяснить Печорину не удаётся, кроме того, что хозяйка живёт одна, без семьи. Мотив таинственного и неясного продолжает звучать, но несколько в иной тональности: читатель чувствует активное желание героя разгадать загадку, которую он почуял в возникшей ситуации. Печорин далёк от мистического страха перед неизвестным и странным.

Абзац 8. Описание хаты даётся через основные признаки: что находится в ней и отсутствие чего поражает. Композиционная группировка деталей подчинена реальному динамическому изображению: двумя-тремя предложениями. Два-три взгляда, бросаемые на помещение входящим, затем предложение, замыкающее эпизод, наглядно представляет, как одним усилием располагается на ночлег уставший Печорин. Но все детали: и отсутствие окон, и нежилой дух помещения, и пистолеты, и шашка, и ружьё – соотнесены с последующими событиями, все они «сыграют» в дальнейшем. Ничего лишнего – каждая деталь крепко вмонтирована в структуру целого.

Но в центре сцены – Печорин. Несмотря на усталость, он не может заснуть. Любопытство разбужено. Слишком всё загадочно! Для Печорина это не повод для замирания сердца и страха, а импульс к активному устремлению – разгадать!

Абзац 9. В этом эпизоде сюжет развёртывается динамично, как пружина. Этот динамизм усиливается интонационным и

смысловым контрастом: начинается кадр спокойной зарисовкой – светит месяц, его лучи на земляном полу хаты. Это деталь, вмещающая в себя целый пейзаж, художественно очень многозначна. В ней сосредоточено ощущение тишины и неподвижности, так контрастирующей с последующим «вдруг»; в ней бессонница Печорина, устремившего взгляд на этот луч; здесь же возможность сигнала о чём-то происходящем вне хаты: тень мальчика пересекла именно это пятно света.

Печорин оказывается человеком действия: он сразу же бросается навстречу загадочному, совершенно хладнокровно подразумевая и возможность опасности, о чём свидетельствует прихваченный с собой кинжал.

В уверенной поступи слепого, в клубке всего неясного и таинственного, с чем столкнулся Печорин, столько невероятного, что на ум приходит библейская фраза о конце света, замыкающая эпизод.

Абзац 10. Эпизод включает преследование Печориным слепого и наблюдение за действиями мальчика. Вся эта динамическая картина, насыщенная до предела глаголами (30 глаголов на 6 предложений), предваряется пейзажной зарисовкой, своеобразной лирической интродукцией. Цепь зрительных представлений, ритмически следующих одно за другим в этой картине – мгла, отблеск одинокого фонаря и сверкание пены вокруг валунов – представлена в предложении, которое завершается причастным оборотом, вносящим эмоциональный оттенок: «ежеминутно грозящих его потопить». И вся картина начинает звучать тревогой, угрозой, опасностью. Это почти магическое впечатление вплетается в мотив тайны, настойчиво звучащей с самого начала повествования.

Абзац 11. Диалог слепого с женщиной. На протяжении всего эпизода мы не видим героев (они сидят в отдалении на берегу, скрытые туманом, – а только слышим их). Впервые читатель слышит «прекрасную ундину». Её слова предельно просты, фраза лаконична и звучала бы примитивно, если бы не точность и сила

выразительности. В словах слепого возникает тема своеобразного кодекса взаимоотношений в среде контрабандистов, жестокого своим равнодушием и цинической обнажённостью «деловой» стороны человеческих связей. Эта фраза слепого соотнесётся потом к концу повести (скорее новеллы) с последней фразой Янко – тема замкнётся, равнодушие, обозначившееся в словах слепого, бумерангом обернётся против него самого.

Абзац 12. Но всё это слушает Печорин, стремящийся вникнуть в происходящее. От его наблюдательности не ускользнёт и изменение манеры речи слепого.

Этот эпизод-ремарка, попутный комментарий к действию, позволяет включить в сцену и притаившегося за скалой Печорина. Автор сохраняет всё время совершенно ясной позицию, с которой изображается сцена: всё видит, слышит и осмысливает Печорин, ни на мгновение действие не течёт само по себе.

Абзац 13. Дальнейшее повествование напоминает кинематографическую перебивку планов: сцена разговоров продолжается, но в этом эпизоде-кадре – только слепой «крупным планом», мы не только слышим его, но и видим. Не так он равнодушен, оказывается к человеку, которого ждут, с мальчишеским восторгом и гордостью говорит он о смелости и бесстрашии Янко.

Абзац 14. Закономерно крупный план перемещается, и в фокусе – собеседница слепого. Мы видим движение и позу, которые закрепляют первоначальное впечатление тревоги и нетерпеливого ожидания, охвативших её. Но художественная функция этой зарисовки объёмнее: порывистость, резкость и быстрота движений начинают живописать сущность характера этой таинственной собеседницы мальчика.

Абзац 15. Эпизод с появлением и приближением лодки – чудо литературной живописи: немногими средствами достигается эффект яркого и подвижного изображения. Вся сцена насыщена движением. Море само по себе не описывается. Колышущаяся стихия моря вся в чёрной точке лодки, которая то увеличивается, то уменьшается. Горы, хребты волн, пропасти между

ними, брызги пены и движение точки, а затем и лодка – вот и все средства, которые в движении образов создают эту впечатляющую картину. Лодка приблизилась; сравнения «как утка», «будто крыльями» передают ловкий ход лодки.

Печорин, наблюдающий единоборство лодки с волнами, живо переживает опасность, которой подвергается отважный пловец. «Невольное биение сердца» Печорина раскрывает перед читателем и отзывчивость, и восхищение героя отвагой пловца, и внутренний порыв к борьбе, к опасности, испытываемой самим наблюдателем.

Абзац 16. Утро. Печорин любит вид, открывающийся из окна. Композиционная роль этой зарисовки многозначна: здесь и Печорин, влюблённый в природу, никогда не упускающий возможности полюбоваться ею; и ощущение какого-то промежутка времени, прошедшего от рассвета до посещения Печориним коменданта, – ощущение, рождаемое неторопливым течением тяжеловатой и долгой фразы; и реальный фон действия, позволяющий читателю зримо представлять всё то, что излагается в повести. Кроме того, зарисовка, данная в ином, по сравнению с предыдущим эпизодом, ритме, служит как бы музыкальным переходом к иной тональности – от ночной сцены к будничным событиям дня.

Абзац 17. Отъезд из Тамани откладывается. Стилистическое оформление ответа коменданта – классическое выражение неуверенности: вводное «может быть», употреблённое в отношении прихода почтового судна, усиленно неопределённым «дня через три-четыре», и всё это здание неуверенности и близительности венчается не менее неопределённым «тогда увидим». Краткое резюме «Я вернулся домой угрюм и сердит» не завершает эпизод, хотя смысловое содержание его исчерпано. Завершает абзац фраза, предваряющая дальнейшее, – изумительный композиционный мостик: казак встречает офицера, у него испуганное лицо. Этот единственный эпитет окрашивает в тревожные тона весь последующий диалог.

Абзац 18. Интересен психологический штрих: Печорин, раздосадованный невозможностью отъезда, принимает восклицание казака как аккомпанемент своим думам. Печорин прекрасно помнит, что говорил слепой, и поэтому его озадачивает появление у хозяйки дочери. Исследователями отмечено, что даже эпизодические действующие лица романа наделены индивидуальной речевой характеристикой. В речи казака, обращённой к Печорину, не только его взволнованность, но и трусость, суеверный страх этого воина.

Абзац 19. В лачужке. Единственная деталь – обед, довольно роскошный для бедняков – вплетена в действие. Всё остальное было бы лишним. Печорин не смущён, не растерян тем, что старуха не хочет говорить – он несколько озадачен. Внезапная реакция глухой старухи на обращение к слепому убеждает героя в том, что загадочные события ночи имеют отношение и к ней: старуха знает всё. Решительный Печорин настроен найти ключ к загадке.

Вообще психологизм эпизода тончайший: кроме нюансов поведения Печорина, глубоко характеризующих этого сильного человека, как тонко выписано притворство слепого, играющего роль «убогого» существа! Предельный лаконизм выражения достигается здесь рядом глаголов, нагнетающих преувеличенные стелания мальчика – «заплакал», «заохал».

Абзац 20. Печорин у моря. И опять ритмический всплеск фразы, возникающая мелодия, музыкально передающая и звучание моря, и настроение героя. Образ моря становится не только сквозным мотивом, но одним из стержневых образов повести: он крепко связан с изображаемыми характерами и является сильнейшим художественным средством их раскрытия, он не менее крепко вплетён в события. На музыкальном фоне ропота волн возникает песня девушки. Поиски источника голоса особенно выделяют необычность позы девушки – она на крыше. А такое расположение напоминает режиссёрские приёмы: мизансцена под-

чёркивает необычность героини. «Настоящая русалка». Метафора вызвана как будто одной деталью – распущенными косами. На самом деле «русалочьи» в ней и характер, и близость к морю, и странность поведения.

Абзац 21. Песня девушки. Велика её композиционная функция, несколько напоминающая роль песни Земфиры в пушкинской поэме «Цыганы». В поэтической форме бесхитростной народной песни – чувство девушки к любимому и поэтический характер самой певуни. Многого сказывается в том, что она поёт себе, наедине с собой, как птица; её рассуждения вслух свидетельствуют о привычке, о напряжённой внутренней жизни.

Абзац 22. Следует портрет девушки, портрет динамичный: она вся в движении, в жестах, в поведении. Прихотливая смена настроений, резкая подвижность её делает странной в глазах Печорина и читателя. Впечатление необычности, уже возникшее при первом появлении героини, усиливается характеристикой, заключённой в слове «ундина». Русалка, ундина... Нечто сказочное, таинственное, связанное с водной стихией... Тут же Печорин, внимательно наблюдавший за девушкой, замечает, что её оригинальность, «отклонение от нормы» не носит патологического характера.

Абзац 23. Даётся психологический портрет – от внешности к характеру, Печорин, эстет и тонкий ценитель женской красоты, восхищён девушкой. Разбуженное воображение наделяет её чертами и достоинствами воображаемыми – характерная черта молодого человека на поразившую его красоту. Толчок воображению дан, и оно уводит Печорина к ассоциациям начитанного интеллигента, к литературным параллелям: литературные образы становятся частью духовного облика таких людей, как Печорин. Как много говорит этот психологический портрет о самом Печорине! Совершенно явственно выступает двойное композиционное освещение эпизода: психологическая перспектива, открывающая характер «ундины», углубляет представление читателя о самом рассказчике.

Абзац 24. Диалог девушки и Печорина. Вначале идёт без ремарок: внимание читателя сосредоточено на том, что говорит девушка, ибо Печорин пытается понять её. Иносказательно-уклончивые реплики её проявляют главное: она скрытна! Внимание Печорина переключается на то, как она говорит, он пытается в самой реакции девушки прочесть то, что она скрывает. Мы видим, как стойко реагирует девушка на рассказ Печорина о её ночном приключении: к кульминации диалога появляются ремарки, комментирующие поведение собеседницы. Интригующе звучат последние слова печоринского комментария: не так случаен этот разговор! Это один из приёмов композиционных «скрепок», соединяющих эпизод с последующими действиями. Надо заметить, что течение времени происходящих событий фиксируется точно: эпизод начинается указанием «под вечер».

Абзац 25. «Только что смеркалось»... Хронологическая канва последовательно пронизывает повествование. В комнату Печорина неслышно проскальзывает ундина. Ее поведение кажется чуткому Печорину неискренним, фальшивым. Молчаливую взволнованность девушки он квалифицирует как «комедию». Но поцелуй развеивает подозрения, соображение выключается. Поражает не эта реакция Печорина – ведь перед ним юноша! – а то, как быстро он овладевает собой. Сцена соотнесена «обратным повтором» с предыдущей: если Печорин в предыдущей «ухаживает за девушкой» (Белинский), то здесь ухаживает девушка, и очень решительно. Интересен мотив, появляющийся здесь. Сравнение «как змея» не случайно, «змеиная натура» девушки ещё будет подчёркнута. Образ «змеи» постепенно вплетается в характеристику – от гибкости, поистине змеиной, к коварству и силе натуры.

Абзац 26. Печорин хладнокровно спокоен. Собираясь на так странно предложенное свидание, он обеспечивает себе тылы: договаривается с денщиком о помощи и вооружается,

предчувствуя, что предстоит нечто более близкое к военной операции, чем к любовному свиданию. Очевидно полное непонимание происходящего казаком, его недоумение: «выпучил глаза».

Абзац 27. Эпизод, включающий приключение в лодке, – микроновелла со своим сюжетным движением, кульминацией и развязкой. В экспозицию этой новеллы – герои идут к морю – включена пейзажная интродукция: ночное море, тьма и опять, как в описании прошлой ночи, звучит мотив угрозы, опасности. Два образа (тяжёлые волны и спасительные маяки звёзд), вплетённые в ритм пейзажа (вначале прерывистый, затем – мерный, угрюмый), создают этот мотив, вызывающий определённое настроение читателя. Решительность поведения Печорина не выходит за рамки реальной психологической мотивировки. Он колеблется, но всё-таки прыгает в лодку, так как ситуация не позволяет мужчине отступить. Поединок в лодке дан в безукоризненной ритмической партитуре. Синтаксическое строение фраз, бессоюзные связи предложений создают физическое ощущение резкой, отчаянной борьбы.

Абзац 28. Заключительный аккорд, музыкально завершающий бурную сцену предыдущего эпизода. Интонационное завершение фразы волшебным образом сливается с её смыслом.

Абзац 29. Возвращение Печорина. Но он не бежит к дому, к людям он продолжает единоборство с тайнами, его обступившими (кто-то на берегу), и, соблюдая черты предосторожности, он продолжает наблюдение. «Любопытство», подстрекающее Печорина (по его словам), обнаруживает активную деятельную натуру, бесстрашно ищущую действия и борьбы. Здесь время ускоряет свой бег, и без промедления следует сцена встречи и разговора с Янко. Ситуация разговора, место и время действия повторяют то же, что и в предыдущую ночь, поэтому изображение сцены «свёрнуто», лаконично: читатель располагает представлениями, позволяющими образно увидеть происходящее.

Абзац 30. Эпизод продолжает сцену, но говорят уже Янко и слепой. Крупный план изображения уже переместился, в этом,

вероятно, смысл авторского выделения этого кадра. Мотив вольной волюшки, раздольной и бурной жизни, сливающейся со свободным простором моря и разгулом ветров, не впервые звучит в повести, хотя Янко мы слышим в первый раз. Едва уловима композиционная соотнесённость мотивов раздолья и опасности, сопровождающих этот персонаж. В восторженных словах слепого Янко (абзац 8) звучали и вечер, и море; в песне девушки (абзац 21) удалец преодолевал бурю и «злое море», наконец, здесь уже сам Янко говорит о своей жизни, о её путях, сливающихся с морем и ветром.

Подобно музыкальной теме, всплывающей, уходящей и вновь возникающей, эта композиционная повторяемость действует на читателя, ведёт нить его чувств и настроения.

Разговор со слепым завершается прямым, равнодушно-жестоким выражением отношений в этой среде: старуха и слепой больше не нужны. Этот психологический штрих читатель уже встречал в реплике слепого в начале повести. Несмотря на некоторую поэтизацию, автор реалистически рисует «честных контрабандистов».

Абзац 31. Девушка уже в лодке. Янко смутно ощущает состояние слепого и вручает ему деньги – то ли подарок, то ли плату «за труды». Упавшую монетку мальчик не поднял. Сколько в этой неподвижности скорби, оскорблённого человеческого достоинства, отчаяния! Одиноким слепой мальчик, по-своему привязанный к этим людям, оттолкнут ими. Долго мелькает вдали белый парус, и долго, долго плачет слепой. Этой грустной мелодией и заканчивается действие. Сожалением Печорина о случившемся, размышлением о превратностях судьбы, злым оружием в руках которой он видит себя, завершается эпизод.

Абзац 32. Последний абзац носит характер своеобразного эпилога. Снова возникают шашка, кинжал, на этот раз исчезнувшие, и ружьё, чудом сохранившееся в объётах спящего казака. Эта переключка деталей в начале и в конце повествования создаёт определённую завершённость событий, разыгравшихся в

течение суток. Но главное не события. Печорин думает о происшедшем, юмористическим взглядом на приключение пытаюсь отделаться от раздумий. Однако шуточный тон заключительной фразы отдаёт горечью: не в том ли корень нравственных страданий его, что ему нет дела до радостей и бед человеческих, что вся попытка приблизиться к людям губительна для них и бесплодна для Печорина? Печорин – сильный человек, он умеет посмеяться над собой.

Тот аккорд грусти, который замыкает предыдущий эпизод, соотносится с последней фразой повести (так как на фоне одного настроения идёт повествование) и окрашивает усмешку героя в горькие тона.

На этом и оканчивается повесть, органически завершающая и внешние и глубинные сферы повествования, раскрывающие личность героя.

«Вертикальные срезы»

Рассмотрим соотношение частей, эпизодов, характер и способы связей, образующих единое художественное целое, сосредоточив внимание на внешних сцеплениях эпизодов и сквозных тем, проходящих через текстовую ткань повести.

Прежде всего, героине повести, казалось бы, центральному её персонажу, отведено 11 эпизодов из 32. Эти кадры предваряются и перебиваются сценами, рисующими события дня, действия и встречи, размышления и замечания Печорина, который присутствует во всех 32 эпизодах повести. Это соотношение точно воплощает замысел всей вещи: главный герой – Печорин, и композиционная роль, отданная ему (роль рассказчика, через чью восприятие рисуются события) определяется идейной ролью персонажа, несущей основную концепцию автора романа.

Общая соотнесённость всех кадров организуется последовательным чередованием событий, происходящих в течение одних суток. Отсюда композиционная роль указаний на вехи временного течения происходящего: ночью, перед вечером, поутру,

через два часа. Они, эти вехи, образуют внешнюю основу сюжета, внешние «скрепы» эпизодов.

Сюжет строится на истории взаимоотношений Печорина и девушки: все событийные детали готовят к этому основному конфликту. Но само развитие действия вплетено в историю жизни героя: по существу, излагается случайное приключение одних суток, проведённых в ожидании оказии. Поток событий чужой жизни коснулся Печорина, они стали фактом его жизни. Но факты жизни – это не только события, но и думы героя, его внутренние побуждения и отношение к окружающему. Внимание к этой стороне жизни человеческой и определяет стиль психологического реализма.

Композиционная соотнесённость действий и мыслей героя не только способ объёмного, глубокого отражения жизни, но и принцип лермонтовского изображения её.

В.В. Виноградов утверждает, что описания и рассуждения, характеризующие стиль психологического реализма, раздвигая вширь и вглубь психологическую перспективу, замедляют действие. Если это утверждение бесспорно в общем, то – странная вещь! – оно противоречит впечатлению, оставляемому «Таманью», – впечатлению динамического, «взрывчатого» изображения событий.

Пользуясь нашей разбивкой текста на эпизоды-образы, мы можем обнаружить, что кадров, включающих рассуждения, посвящённых внутренней жизни Печорина, не так уж много, их всего три (абзацы 5, 12, 22), да в трёх сценах (абзацы 16, 21, 32) печоринский комментарий происходящего включен непосредственно в действие.

Небольшое количество этих моментов и их качество – органичность включения – не создают впечатление замедленности, так же как и пейзажные зарисовки, воспринимаемые как музыкальный аккомпанемент, представляются неотъемлемой частью изображённых событий.

Повествование разворачивается очень динамично, преобладает действие и диалог, замечания Печорина звучат как реплики к совершающемуся. Всё это делает повесть необычайно сценичной. Внутреннее движение сюжета ведётся сквозными темами, вертикально идущими через повествование, и одной из главных тем звучит мотив моря – прекрасной, свободной, загадочно неизведанной и могучей стихии. Не случайна наша оговорка: лермонтовские темы в «Тамани» именно звучат как мотивы, настолько музыкально воплощаются они средствами стиля и композиции.

Ритмико-интонационные особенности пейзажных зарисовок отмечены нами при рассмотрении конкретных эпизодов. Дополним эти наблюдения анализом «вертикальных» соотношений морских сцен. Пейзажные (морские) интродукции включаются в повесть пять раз (эпизоды 2, 10, 15, 20, 27).

Кульминационной вершиной среди этих сцен является эпизод 15, где образ бушующего моря сливается с образами героев особенно тесно: удалец Янко как порождение бушующих волн, сердце Печорина рвётся навстречу шторму.

Заметим, что среди пяти сцен эпизод 15 занимает центральное положение. От него строго симметрично располагаются 10 и 20 сцены-абзацы, находясь от центра на 5 эпизодов. Наконец, первая и последняя сцены (2 и 32 абзацы) также пространственно уравновешены: они находятся от предыдущих на расстоянии 8–7 эпизодов.

Такая соразмерность в расположении морских сцен, безусловно, не случайна, органическое стройное включение описания моря влияет на художественную гармонию целого. Эта гармоническая уравновешенность глубоко содержательна: мотив моря не второстепенный, а основной мотив, ведущий основные, главные темы повести. В него вплетаются мотив вольной жизни человеческой, слитой с природой, и мотив смятенного печоринского духа, ищущего гармонии и смысл жизни, то есть темы основных героев произведения. И девушка и Янко ищут вольной,

«естественной» человеческой жизни детей природы; море не только фон и среда, связанная с их существованием, а поэтическое средство раскрытия сущности их жизни. Поэтому так поэтично читательское представление о персонажах, несмотря на реализм их изображения: ведь Лермонтов рисует не романтических героев, а «честных контрабандистов». С другой стороны, море крепко связано с образом центрального героя повести.

Печорина притягивает море, которым он любитесь им, казалось бы, в самые неподходящие для созерцания моменты: «жизни мышья беготня» не может отвлечь его от стихии, чем-то близкой его мятежному, активному и могучему характеру. Но море далеко от его жизненных путей: орбиты службы и дворянской среды, по которым он вынужден двигаться «обстоятельствами, в которые поставлен судьбою» (Белинский), уводят его от естественной жизни, близкой к природе, от стихии, так притягивающей его; он не умеет плавать!

Вмешиваясь в жизнь «честных контрабандистов», Печорин в душе завидует «мирному кругу», этой жизни, цельности и простоте этих людей, и поэтому грустит по поводу того, что нарушил гармонию их существования. Он не может, хотя бы подсознательно, не ощущать притягательную силу естественности этой жизни, так как смеётся над искусственностью жизни своего общества и сознательно отвергает ее. Его недовольство проистекает из того же источника, что и тяга к «опрощению» толстовского Оленина в «Казаках».

Всё это заставляет ключевыми моментами композиции считать именно те кадры, где наружу выходят и начинают звучать главные моменты, а совсем не острые сцены «внешнего» сюжета вроде внезапного прихода девушки или борьбы в лодке.

Недаром общее впечатление от повести создаётся не внешним сюжетным движением, а колоритом: «несмотря на

прозаическую действительность её содержания, всё в ней таинственно, лица – какие-то фантастические тени, мелькающие в вечернем сумраке при свете зари или месяца».²⁶

Этот колорит, отмеченный острейшим эстетическим чутьём великого критика, и создаётся теми кадрами, где всплывают разбираемые нами мотивы. В их звучании, в психологической точке зрения героя на события и возникает концепция, выражающая тему и отношение к ней автора.

Л.Н. Толстой «После бала»

В аналитических этюдах по рассказу Л.Н. Толстого «После бала» основной акцент ставится на композиционную структуру произведения, воплощающую перепады и столкновение противоположных чувств. По определению Л.С. Выготского, это тот «метаморфоз чувств», который порождает эстетическое впечатление.

Возникающая эстетическая эмоция несет в себе непреходящий нравственный заряд. В памяти читателя остаётся потрясение нравственного порядка, хотя пришло оно путями эстетическими. Подобно радиосигналу, который несёт слушателю модулированные колебания (голос, музыку) на волне высокой частоты, эстетическое чувство несёт читателю этическое содержание. Эти замечания о соотношении эстетического и этического особенно уместны перед аналитической партитурой рассказа после бала, нравственное содержание которого особенно интенсивно и впечатляюще.

Чтение рассказа Толстого современным читателем вызывает не только осуждение исторического самодержавия с его деспотизмом, но и воспитывает нравственно. Гуманистическое содержание произведения, состоящее в неприятии насилия, в постановке вопроса о необходимости нравственной самостоя-

²⁶ Белинский В.Г. / В.Г. Белинский // Собр. соч. – ГИХЛ., 1948. – Т. 1. – С. 585.

тельности человека и его внутренней ответственности за социальное поведение воплощено в форме, обладающей огромным эмоциональным потенциалом.

Литературоведением давно открыт основной композиционный принцип контрастного составления, определяющий соотношение всех описаний и деталей в рассказе. В толковании функции этого принципа указывает на разоблачение объективных социальных условий, искажающих натуру человека, прививающих ему ложное понятие о долге; на средство обрисовки картины лицемерной и преступной жизни общества.

Но одной из сильнейших художественных функций этого композиционного принципа является и «эмоциональный натиск», осуществляемый писателем с огромной силой! «Контрастные сцепления» являют собой резчайшие перепады и столкновения чувств.

Л.Н. Толстой – горячий протестант – воздействует непосредственной силой собственного чувства. Эмоциональное потрясение, вызываемое рассказом, ведёт читателя, прежде всего, к активному, яростному протесту против насилия.

Этот эмоциональный заряд рассказа, вероятно, доминанта его художественного воздействия на читателя; и при постановке воспитательных задач изучения «После бала» в школе нельзя им пренебрегать. Поэтому естественна для учителя попытка внимательнее всмотреться в эмоциональное содержание произведения, уяснить движение и столкновение чувств, заключённых в тексте, с тем чтобы в следующем классном чтении возможно полнее передать их слушателям.

Ниже приводятся результаты такого рассмотрения текста рассказа, закреплённые в своеобразной «эмоциональной партитуре», которая явится основой подготовки учителя к выразительному чтению в классе. Текст рассказа членится на композиционные звенья, обозначенные последовательной нумерацией. В скобках указано количество абзацев, составляющее данное звено.

1 [1]. Реплика Ивана Васильевича – не столько ответ собеседникам, сколько раздумья по поводу темы разговора, поэтому интонация чтеца – не живое возражение, а размышление вслух. Вместе с тем во всей фразе – внутренняя полемика, противопоставление двух взглядов, что передаётся в ритме и интонации – подъём, пауза, спад – и настраивает слушателя на восприятие обобщающей мысли, чего-то значительного.

2 [1]. Говорит повествователь, комментатор, один из молодых собеседников Ивана Васильевича. Эмоциональная окраска его слов – симпатия, умение понять и принять манеру другого человека, тёплое уважение к Ивану Васильевичу и его внутренней жизни, интерес к его рассказам. Это звено – второй экспозиционный «шаг» положительной настройки читателя-слушателя на восприятие рассказа.

3 [8]. Интерес молодых собеседников Ивана Васильевича к тому, что «было», заражает читателя-слушателя и усиливается значительностью воспоминаний, ожиданием чего-то драматического, конфликтного, может быть, катастрофического. Это эмоциональное предвосхищение можно передать интонационной градацией реплик слушателей. «От чего же?» – идёт почти нейтрально. «Вот вы и расскажите», – с большей силой, настойчиво. «Да что же было?» – высоко, нетерпеливо, очень заинтересованно. «Энергетический» импульс, побуждающий Ивана Васильевича, довольно сильный. Начинается рассказ.

4 [2]. Иван Васильевич настраивается на воспоминания. Человек чувства и живого воображения, он ясно видит Вареньку, любит её, в нём возникают те чувства, которые владели им во времена влюблённости. От слов «но в молодости»... возникает пластический образ Вареньки, фраза становится певучей, так как ритм, интонационные аккорды эпитетов делают её музыкальной. Эта музыка фразы способствует передаче чувств восхищения и любования красавицей. Реплика слушателей несколько «приземляет» пафос воспоминаний – они ещё не настроились на

эмоциональную волну рассказчика – и помогает повернуть рассказ к «информационному» материалу. В то же время эта реплика подыгрывает восприятию читателя, который ещё не успел войти в мир рассказчика и воспринимает чувства Ивана Васильевича «со стороны».

5 [2]. Иван Васильевич говорит о 40-х годах, но мысленно сравнивает прошлое с настоящим, которого не одобряет, хотя воздерживается от прямых оценок. Молодость вспоминать ему приятно. Реплика собеседницы – единственный в рассказе «портретный» штрих, дающий толчок представлениям воображения, хотя, скорее всего, этот штрих психологический: впечатление от внешности рассказчика вплетается в тонко создаваемую установку на отношение к персонажу: умный, интересный уважаемый, красивый человек... «Активное восприятие произведения невозможно без сочувствия читателя главному действующему лицу».²⁷

6 [1]. Весь образ – настройка на волну чувств радости и подъёма. Вначале яркое описание вечера и людей. «Эмоциональные вершины» текста здесь «добродушная, чудесный, прекрасный, великолепный» – целая гамма оценочных эпитетов, создающих «эмоциональное поле» радостного отношения к вечеру. Затем Варенька. Не пленительная внешность, нарисованная живописью: стихия бело-розового цвета, введённая в повествование ритмически, путём повтора; прелесть милого лица, ласковость и доброта глаз. Этот портрет «подсвечен» чувством Ивана Васильевича, его нетерпеливым желанием танцевать с ней, его состоянием захваченности и упоения, тонко передаваемым ритмом и мелодией фразы («зато танцевал до упаду, танцевал и кадрили, и вальсы, и польки, разумеется, насколько воз-

²⁷ Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М., 1972. – С. 72.

можно было, все с Варенькой»). Наконец, апофеоз этой картины – мнение всех, их любованье Варенькой. Это психологический момент, усиливающий чувства влюблённого во всё возрастающей степени.

Для передачи эмоционального содержания всего абзаца огромное значение приобретает интонационная инструментовка чтения, его музыкальность (например, ритмическое равновесие и гармония двух предпоследних фраз).

7 [1]. Варенька «крупным планом». Здесь раскрывается её прелесть духовная – живая улыбка, в которой чувства радости, утешения, сожаления, успокоения... Недаром в контрасте именно с этим композиционным звеном следует разговор о «теле», о бездуховности в отношениях мужчины и женщины (впрочем, опускаемый школьной хрестоматией).

Интонация при чтении всего абзаца тёплая, трепетная, насыщенная чувством любви, умиления, душевной «растворённости» в другом.

8 [1]. Почти кинематографическое чередование планов – общий взгляд на бал. Танец.

9 [6]. Диалог влюблённых. За каждой обычной фразой – интимный подтекст, признание в любви, стремление быть вместе, поэтому интонации тёплые, многозначные, лепет влюблённых, настроенных на одну эмоциональную волну.

10 [1]. Рассказчик пытается выразить свои переживания словом. Неизъяснимо помогает этому ритм фразы, нагнетание прилагательных, интонационная мелодия, льющаяся на одном дыхании, чисто музыкальное воплощение чувств, идущее в ключе «крещендо».

11 [4]. Приглашение к танцу. Вряд ли здесь уместна интонация иронии над светскими манерами. Реплики хозяйки звучат тепло, может быть, несколько торжественно – это прелюдия к выходу, долженствующая настроить читателя отнюдь не иронически, а расположить к положительному восприятию последующего.

12 [1]. Образ полковника. Эмоциональная окраска тона чтеца нейтральная, несколько сдержанная (ведь рассказчик помнит и другим полковника), однако сходство с дочерью придаёт положительный колорит портрету, бросает на отца отблеск той радости, которую вызывает Варенька.

Последняя фраза абзаца звучит информационно, без всякой эмоциональной окраски.

13 [1]. Улыбка полковника освещает сцену приготовления к танцу и располагает слушателя к нему. «Надо всё по закону» в контексте сцены воспринимается с положительным эмоциональным знаком, тем ужаснее будет контрастировать «законность» его поведения после бала.

14 [2]. Восторженное умиление – вот ключ к интонационному воплощению чтецом сцены танца. Мила грация полковника, мила в танце с отцом лёгкая и грациозная Варенька, сентиментально-восторженны мысли Ивана Васильевича, вызывает тёплый импульс отеческая нежность полковника – всё это усиливается всеобщим вниманием к танцу, заражающим слушателя.

15 [1]. Апофеоз восторга, чувства любви и нежности ко всему и всем, «эйфория» любви. В интонации всё нарастающая сила чувства, владеющего рассказчиком.

16 [1]. В испуге Ивана Васильевича – страх расставания с Варенькой, и только это позволяет читателю заметить уход полковника.

17 [1]. Переполненность чувств, ликование влюблённого, не требующее словесного выражения, раз любимая рядом.

18 [1]. Грёзы любви, упоение чувством, в воображении снова приходят картины вечера и переживаются вновь. И ещё раз – знаменательный композиционный ход! – перед читателем возникает картина танца, и ещё раз подчёркивается слияние чувств рассказчика к дочери и отцу. Здесь кульминация радостной стихии первой части рассказа. Большая пауза после этого композиционного звена может помочь перестройке внимания

слушателя, некоторому отдыху от эмоционального подъёма, нагнетаемого предыдущим текстом.

19 [1]. Некоторый спад в чтении эмоционального напряжения, чувство радости рассказчика выражается в его «тихом веселье», его смешит, веселит и трогает всё окружающее. Эти интонации – последние всплески эмоционального мира света и счастья, изображённого в первой части рассказа. «Всплески», а не целое «эмоциональное поле» потому, что между образами внутреннего мира Ивана Васильевича вклинены бытовые замечания о натопленных комнатах, заспанном лакее и пр. Внутренний мир нейтральный к внутреннему свету переживаний рассказчика, постепенно вторгается в повествование.

20 [1]. В этом звене – композиционный переход ко второй части рассказа, осуществляемый чисто музыкальным путём. Общий тон чтения «безоблачный», состояние Ивана Васильевича объясняет положительное восприятие им окружающего, картины ранней весны. Однако здесь вступает во внутренний конфликт с «эмоцией содержания» «эмоция формы»: и туман, и вода вокруг, и «шлёпавшие» по лужам люди, и пустынный переулочек, и полозья саней, задевающие мостовую, и сам ритм фразы, несколько монотонный, вызывает в читателе-слушателе интуитивно-неуютное, отрицательное впечатление. Надо читать так, чтобы деталь этой картины запечатлелась в представлении слушателей, тогда, вероятно, возникает та контрастирующая с настроением рассказчика нота, которая явится настройкой подсознательного восприятия последующего.

21 [1]. Возникает – уже явственно – мотив тревоги. Флейта и барабан контрастируют с внутренней музыкой воспоминаний, звучащей в душе Ивана Васильевича. Этот музыкальный контраст передан глубокой паузой, контрастным изменением темпа чтения и высоты тона. Завершается композиционный «перевал» ко второй части рассказа.

22 [1]. Скользящая дорога, застилающий глаза туман – детали безрадостного пейзажа начинают звучать громче. Чёрные мундиры, неподвижные ряды солдат и визгливая, неприятная музыка настраивают на что-то мрачное, страшное, противоестественное (живое – неподвижно, музыка – бесчувственна...).

23 [2]. Две реплики диалога следуют в резком, кричащем эмоциональном контрасте: недоумение в реплике Ивана Васильевича (можно в чтении передать тревогу) и, как удар грома, реплика кузнеца, полная боли, скорби и гнева.

24 [1]. Стремительно нарастающая интонация ужаса (последняя фраза звучит удивлено и обескураженно). Представляется необходимой прерывистая интонация чтения с частыми психологическими паузами, раскрывающими повествование и вмещающими потрясённость чувств рассказчика.

25 [2]. Крупный план. Медленный, затруднённый темп чтения, в котором потрясённость картиной бесчеловечия. Резкая контрастность в чтении: страдания избиваемого и автоматическая деловитость убийц. Эмоциональные контрасты в интонационном оформлении соседствующих предложений: «братцы, помилосердуйте: «Братцы, помилосердуйте – но братцы не милосердовали»; «Татарин дёрнулся вперёд – но унтер-офицеры удержали его» и др.

Кульминация ужаса – вид спины наказываемого и реплика кузнеца, в которой переживание этого кошмара.

26 [1]. В монотонности чередования частей фразы – бесконечность страдания, бесчеловечие и автоматизм истязателей. Большое напряжение, представляется – большего ужаса представить нельзя...

27 [3]. Громовое «вдруг», начинающее потрясающую сцену, звучит как удар в оркестре. Гневная расправа полковника – в громкости и резкости, звуковом «натиске» его окрика и в контрасте с испугом маленького солдата.

28 [1]. Как в первой части рассказа повтором следовали картины бала, так и здесь повтором даётся отзвук совершившегося в переживаниях Ивана Васильевича. Этот отзвук в явственных голосах, в «шуме» этой сцены зловещ потому, что звучит в сознании, внутри человека. Эти голоса бьют слушателя. Затем следует реакция Ивана Васильевича, которую чтецу надо передать с большой силой безысходного отчаяния.

29[1]. Эмоциональная кульминация второй части рассказа. Попытка осмыслить, понять жестокость жизни рассказчиком должна быть донесена до слушателя с большим волнением.

30 [1]. В этом звене не только безуспешные попытки осознания «правоты» (насилия), но и кажущееся примирение с тем, что оно существует. Но тем сильнее необходимо выделить последнюю фразу, в которой нравственная сила жизненного поведения Ивана Васильевича, не участвующего во зле.

31 [3]. В первой реплике диалога – оценка жизни рассказчика и его позиции – оказывается, не лишним прожил жизнь этот человек, отстранившийся от участия в службе.

Разговор идёт спокойно, эмоциональное напряжение падает, рассказ пришёл к развязке. Но следует его осмысление.

32 [1]. В улыбке Вареньки видится уже не прямое отрицание доброй души, а фальшивая ласка, прикрывающая нечто отталкивающее, возможность сосуществования внешней человечности и злой сущности.

Такой «симбиоз» для Ивана Васильевича противоестественен. Последние фразы рассказа подчёркивают значительность пережитого рассказчиком, и их необходимо акцентировать чтецу.

Эмоциональный контакт читателя с чувствами художника – основной путь возникновения эстетического переживания, существеннейшая составная художественного восприятия. Поэзия и рассчитана, прежде всего, на такой контакт: поэ-

тический словарь и передаёт именно эффективную наполняемость слова, блещущего многообразными эмоциональными оттенками, мелодика и ритмика создают настройку на эмоциональный мир стихотворения. Поэтому представляется очевидной необходимость разработки путей целенаправленного воздействия учителя на воспитание эмоциональной сферы учащихся средствами литературы, то есть постановки задачи организации на уроке лирики эмоционального резонанса, созвучия чувств ребят с миром стихотворения.

А.С. Пушкин «Зимнее утро»

Традиционным в методике является мнение о том, что главная задача при чтении «пейзажных» стихотворений – вызвать представление воображения, и эти образы сами по себе вызовут определенное эмоциональное отношение к ним. Психолог Л.Г. Жабицкая убедительно показала, что «зрительное» восприятие образа не покрывает его художественного смысла и аффективной наполненности.²⁸ Попробуем найти эмоциональную наполненность стихотворения, движение чувств, заложенное в нём.

Пять сфер пушкинского стихотворения – удивительный эмоциональный аккорд, созвучие настроений, гармонически воплощенных в слове и мелодии и передающих ощущение полноты жизни. В самом воплощении этого эмоционального содержания кроется определённый психологический механизм, ведущий читателя к более полному переживанию.

Первая строфа несёт ощущение ликующей радости, переполняющей всё существо человека: свежесть и яркость морозного утра, сонная нега прекрасного лица любимой, беззаботный

²⁸ Жабицкая Л.Г. К вопросу о психологическом исследовании критериев литературного развития / Л.Г. Жабицкая // Вопросы психологии. – 1972. – № 5.

мир покоя, живой красоты, света, любви. Не столько восклицательная интонация первой строки, сколько её ритмическое движение – единый всплеск впечатления (мороз и солнце), цезура, вмещающая стеснённое восторгом дыхание, дает верный тон выражению чувств, заключённых в стихе. Ликующая радость всей строфы вряд ли может быть выражена внешней экспрессией – громким голосом, размашистым движением, высотой тона... Это радость сдержанная, от которой трепещет каждая жилка, радость, любованье покоем и красотой сонного лица...

И вдруг, в контрастном столкновении с эмоциональной стихией первой строфы, вторая, окрашенная противоположно направленными чувствами: тоски, подавленности, печальной сосредоточенности, тяжести мрачного состояния, неосознанной тревоги... Эти чувства возникают не только от восприятия олицетворённой злости бушующей вьюги и картин мятущегося хаоса природы, но и приглушённой мелодией строфы, окрашенной в тона удручённой печали.

Аффективный резонанс слов (мрачные тучи, жёлтое пятно луны, злость вьюги) и интонационной мелодии усиливается образом предпоследней строки: «и ты печальная сидела...» Чувство, переживаемое другим, усиливается, осознаётся, а иногда и возникает в человеке, особенно если этот другой – близкий тебе человек... И ещё одно смутное предугадывание возникает от этой строки: эта печаль вызвана не только вьюгой, но и бурями внутренними... И как преодоление мрачных чувств, как возвращение из мрака воспоминаний к солнечному чувству яркого морозного утра завершающая строфу строка: «а нынче – погляди в окно», в паузе которой – облегчённый вздох, освобождающий грудь от стеснённого дыхания. И в следующей строфе – океан блеска, каждый хрусталик снега и льда излучает свет, и «через радость глаз» приходит настроение, снимающее, очищающее от отрица-

тельных эмоций. Это не просто возвращение к радости, а очищение, катарсис, «метаморфоз чувств», волшебный психологический механизм искусства, убедительно раскрытый Л.С. Выготским в его опытах анализа эпических произведений.²⁹

От внешнего мира, заполненного блеском и светом – к микромиру человеческого жилья, со своим блеском, от яркости холодного простора – к чувству уюта, тепла, покоя, безмятежности, спокойной мысли. Эмоциональная стихия домашнего покоя, безмятежности, «тихой» радости создается тремя эпитетами – «эмоциональными вершинами» строфы: янтарный блеск, весёлый треск, приятно думать – и ритмическими перебивами – переносами строки, создающими интимность домашней картины, разговорный тон непринуждённого обращения к собеседнице.

Эти строфы, 3-я и 4-я, не просто чередующиеся картины, а повороты чувств, гармоническими аккордами сменяющие друг друга. Это движение эмоций, вместе с контрастным их столкновением (2-я и 3-я строфа), создаёт удивительно насыщенный эмоциональный тон, неотразимо действующий на читателя (слушателя). И вместе с лёгким, скользящим движением саней вы уносите пятой строфой на простор не бездушным мотором, а конём, вся прелестная живость которого воплощена в слове «не-терпеливый»: перед глазами расстилается необозримая русская ширь, входит в сердце зимняя тишина пустых полей и обнажённых лесов мелодией светлой грусти, которую Белинский считал основным эмоциональным тоном пушкинской лирики.

Таковы некоторые примеры функционального анализа, составляющего первый шаг в организации резонанса.

²⁹ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968.

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕЗОНАНСА

Подобно тому как предыдущий раздел несколько конкретизировал содержание первого блока коммуникационной схемы организации эмоционального резонанса, содержание данного раздела уточняет и конкретизирует представление о работе учителя.

Вначале – о конструктивной подготовке урока.

Эмоциональная партитура урока литературы

Раздумывая о путях преподавания музыки детям, Дмитрий Кабалевский так характеризует урок музыки: «Свободное от схемы, творческое комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие даёт возможность вносить в урок любые контрасты, очень нужные для поддержания внимания, творческой атмосферы, заинтересованности... Основополагающий вопрос музыкальных занятий – как заинтересовать, увлечь школьников музыкой как живым искусством».³⁰

Всё в этой характеристике приложимо и к уроку литературы в его идеальном осуществлении: свободная от схемы структура урока, в основе которой – творческое комбинирование его составных частей; цельность впечатления, контрасты как композиционный приём организации урока; творческая атмосфера; заинтересованность литературой как живым искусством.

К воплощению именно таких требований в конкретных вариантах педагогического действия методика преподавания литературы только подходит.

Поиск путей совершенствования преподавания литературы в школе идёт и в направлении, открывающем в самом уроке возможности эстетического воздействия на учащихся. Разработка творческих приёмов изучения литературы (мизансценирование, выразительное чтение, устное рисование и др.), раздумье о заключительных занятиях по литературной теме в

³⁰ Кабалевский Д.Б. Урок музыки / Д.Б. Кабалевский // Учительская газета. – 1974. – № 3.

их соотношении с финалами художественных произведений, само появление характерных обозначений составных урока – лейтмотив, темпоритм, зачин – всё это проявление в методике тенденции, которая может быть охарактеризована как приближение урока литературы к специфике изучаемого – к искусству. Эта тенденция выражена, в частности, в известном сборнике, знаменательно названном «Искусство анализа художественного произведения» (1971).

Стремление к разработке структуры урока литературы «по законам искусства» обращает нас и к проблеме целенаправленной организации эмоционального воздействия урока литературы – урока «речевого», живущего в слове (слове писателя, слове учителя и слове ученика) – вызывает аналогии музыкального плана. Ведь музыка обращена непосредственно к чувствам, а эмоциональная насыщенность идёт во многом от речевой интонации, от эмоций, выраженных в человеческой речи (по определению Б. Асафьева, музыка – искусство интонируемого смысла).

В свою очередь музыкальность интонации художественной речи, в особенности поэтической, – одно из сильнейших выразительных средств её эмоциональности. Это внутреннее родство слова, особенно художественного, и музыки позволяет воспользоваться на уроке литературы теми средствами передачи эмоционального содержания, которые выработаны в музыкальном искусстве. Так, нотная партитура намечает последовательность воплощения музыкального замысла исполнителем, закрепляя не только сам мотив, но и его аранжировку, указывая темп и ритм, движение тона, итальянские музыкальные термины темповых характеристик «переплетаются с определением общего настроения, манеры, характера»,³¹ то есть являются не только технической записью, но и свободной партиту-

³¹ Назайкинский Е.О. О психологии музыкального восприятия / Е.О. Назайкинский. – М., 1972.

рой эмоций, так как воспроизведение музыки в указанных характеристиках направлено на передачу определённого эмоционального содержания.

Организация «эмоционального движения» урока литературы также может быть спланирована и закреплена в своего рода «эмоциональной партитуре» – своеобразной записи «шагов» конкретного действия, направленного на выявление эмоционального подтекста обычной урочной работы. В такой партитуре возможно наметить те структурные элементы урока, которые несут непосредственное воздействие, и те особые приметы организации эмоционального резонанса, которыми будут «аранжированы» содержательные «шаги».

Не в метафорическом плане, а в прямом терминологическом значении партитура будет включать такие понятия, как лейтмотив (урока и его частей), эмоциональный комментарий, интонировка, темпоритм, фон, эмоциональная аранжировка информации и др.

В самой компоновке «шагов» урока, расположении и сцеплениях материала, в целенаправленном влиянии эмоционального потенциала слова и текста также реализуется значимость партитуры. Она включит те «любые контрасты», о которых говорит Д.Б. Кабалевский, закрепит пути эмоционального движения темы и явится планом организации такого урока, эстетическое воздействие которого станет реализуемой педагогической задачей.

Если в настоящее время учительский план урока литературы, как правило, включает содержательные моменты, информационный материал, то введение в практику работы «эмоциональной партитуры» даст возможность спланировать и пути эстетического воздействия урока на учащихся. Такой учительский план будет намечать не только толкование литературы, но и её воздействие на учащихся.

В качестве примера «эмоциональной партитуры» приведём план урока по теме «Поэма А. Т. Твардовского «Василий Тёр-

кин» в 7 классе». В плане обозначены последовательной нумерацией «шаги» урока, к содержанию каждого урока дана разметка средств эмоциональной выразительности.

Твардовский-поэт (материалы к уроку)

1. А.Т. Твардовский, наш современник, уже сейчас осознаётся как «великий поэт XX века» (К. Симонов).

Читая его стихи и узнавая поэта, мы чувствуем биение пульса народной жизни, которая остаётся в читателе памятью сердца, того, что пережито и выстрадано. Ранний творческий порыв, тайна созревания в ребёнке поэтического дара прекрасно выражены в автобиографических заметках поэта: «Стихи начал писать до овладения первоначальной грамотой. Хорошо помню, что первое моё стихотворение, обличающее моих сверстников, разорителей птичьих гнёзд, я пытался записать, ещё не зная всех букв алфавита и, конечно, не имея понятия о правилах стихотворения. Там не было ни лада, ни ряда – ничего от стиха, но я отчётливо помню, что было страстное, горячее до сердцебиения желание всего этого и лада, и ряда, и музыки, – желание родить их на свет и немедленно, – чувство, сопутствующее... и доньине всякому замыслу».³²

Рассматривается портрет работы О.Г. Верейского, фронтального друга поэта: сосредоточенность и глубина внутреннего мира, гармоничность духовного склада А.Т. Твардовского запечатлены на портрете. Затем говорится об удивительной чуткости поэта к людям, к их судьбам, о потрясающей силе чувства единства с людьми и читаются стихотворения «Две строчки» (1943) и «Я знаю, никакой моей вины...» (1966).

Эмоциональная аранжировка материала 1-го шага урока.

Лейтмотив слова о поэте – тёплое восхищение. Задушевно. Темпоритм шага: медленно, проникновенно. Интонировка: слова Симонова – торжественно; воспоминания поэта о детстве –

³² Твардовский А.Т. Автобиография / А.Т. Твардовский // Стихотворения и поэмы. – Т. 1. – 1951. – С. 7.

взволнованно и страстно; разговор о портрете – неторопливо, раздумчиво. Исполнительская задача к чтению «Две строчки»: боль сопереживания, острой жалости, ощущение другого как себя. «Я знаю: никакой моей вины...»: боль утрат, скорбь, чувство нерасторжимой связи с людьми, погибшими в дни войны.

2. Великая Отечественная война (материал для слова учителя).

Столкновение двух сил – Страны Советов и фашистский агрессор. Горечь отступления, жертвы и боль народные, самоотверженность миллионов советских людей, противопоставивших натиску врага массовый героизм, беспримерную стойкость и патриотизм. Перелом в ходе войны и победоносное наступление. Радость и необыкновенный духовный подъём воинов-освободителей, слёзы признательности освобождённой Европы.

Эмоциональная аранжировка 2-го шага урока.

Лейтмотив: взволнованно. Резкие перепады интонации – от сдержанной боли к радостному ликованию. Темпоритм от медленного к оживлённому. Порывисто.

3. Поэма «Василий Тёркин» (материал шага).

История создания поэмы: от фельетонного Тёркина к герою поэмы. О композиции: отсутствие сюжета, но завершённость глав, общее движение чувств в поэме – от тревоги, скорби к радости и счастью победы – отражает «сюжет» войны. Слова поэта: «Книга про бойца была для меня истинным счастьем: дала мне ощущение очевидной полезности моего труда, чувство полной свободы обращения со стихом и словом в естественно сложившейся, непринуждённой форме изложения».³³

Фронтовики о восприятии поэмы: «У нас нет такого дня, где бы Вы не нашли действий, подобных Тёркину, нет такого часа, чтобы кто-нибудь да не вставил в разговор выдержки из Тёркина».

³³ Твардовский А.Т. Автобиография / А.Т. Твардовский // Стихотворения и поэмы. – Т. 1. – 1951. – С. 11.

К.С. Симонов: «Ещё не законченная книга не только становилась на наших глазах частью народного духа. Больше того, через читавших, а порой и знавших её наизусть, ещё продолжавших воевать людей она сделалась как бы неотъемлемой частью самой войны».³⁴

Эмоциональная аранжировка шага

Сама стыковка этого «шага» с предыдущими – музыкальное «суммирование», то есть объединение тем. Лейтмотив: проникновенно, с интересом. Темпо-ритм: живо, «отзывчиво».

Интонирование: слова поэта – доверительно, тепло, восторженно; слова Симонова – восхищённо и приподнято; письма читателей – взволнованно и благодарно.

Демонстрируются фрагменты из учебного фильма – мультипликация о фельетонном Тёркине (учебный фильм «Поэма Твардовского "Василий Тёркин "», 2 части, 1965 г., режиссёр Альтшуллер).

4. Чтение начальной главы «От автора».

Предварительный комментарий

В этом зачине уже сказывается неповторимое своеобразие поэмы: лёгкость и прозрачность стиха, непринуждённый разговорный тон, насыщенный многообразными живыми оттенками и смыслами, бодрый, энергичный темп, в котором – сила и оптимизм... Характерно и содержание главы: от простейших сцен быта, от ощущений жажды, голода, сытости – к духовной жизни человека, к настроению бойца, к пониманию великой цели борьбы, к бесстрашному восприятию правды жизни.

Непринуждённо, легко, без многозначительной углублённости сказано о самой сути жизни и борьбы человека на войне. И в мелодии стиха слышен сам поэт со своими раздумьями и чувствами, и без этого лирического голоса, который так естественно слит с картинами военной жизни, невозможна поэма.

³⁴ Симонов К.С. Искрящие контакты / К.С. Симонов // Новый мир. – 1971. – № 9. – С. 197.

Исполнительские задачи к чтению главы «От автора»

Вначале – нагнетание чувств нетерпения, неутолённой жажды; затем – весело о фронтовой пище и резкий интонационный переход: ещё с улыбкой о шутке, и серьёзно, углублённо о жизненной необходимости правды. Последние строфы вступления – доверительно, тепло, интимно.

5. Чтение главы «На привале».

Предварительный комментарий

Вот сценка фронтового быта: прибыла походная кухня, к ней собираются с котелками солдаты. Горячая пища, забота повара, доставившего обед на передовую, вызывают определённый подъём. Предвкушение удовольствия. Пауза среди напряжения боя, это фронтовое «застолье», как с застолье в обыкновенной, мирной жизни людей создаёт дружелюбную, спокойную атмосферу, наполненную шуткой и весельем. Итак, солдаты собрались вокруг кухни. Подходит новичок...

Исполнительские задачи к чтению главы «На привале»

Тёркин говорит спокойно и серьёзно, в этой манере юмор ощущается особенно сильно. О сабантуе он говорит оживлённо, заинтересовывая, с готовностью преувеличения, и в контрасте с этой манерой идут простодушные реплики солдата-«реалиста». Авторская характеристика Тёркина: тепло, живо, с проникновением в переживания и оптимистический настрой героя.

6. Чтение главы «О войне», переходом к которому может служить вопрос: как понимает Теркин войну и себя на войне?

После чтения главы возможна короткая беседа, в которой суммируются впечатления о прочитанном.

Исполнительские задачи к чтению главы «О войне»

Сквозь лёгкость общего тона, пронизанного юмором, глубокий взгляд на войну, поведение человека-гражданина в час опасности. Это глубокая убеждённость, передаваемая серьёзным «напором» тона, смягчается усмешкой, шуткой, юмором.

7. Завершающий шаг урока – чтение главы «Тёркин ранен».

Исполнительские задачи к чтению главы «Тёркин ранен»

Чтение главы строится на интонационных контрастах: панорамное изображение зимней военной ночи с её стужей – и весёлый Теркин, наладивший связь; арналёт с леденящим чувством ужаса – и выходка Тёркина, снимающая страх; схватка с немцем – и тоска раненого героя; осторожное продвижение танкистов – и спасение ими Тёркина, заботливое тепло солдатского участия. Последние строки главы читаются на высокой ноте большого чувства, за которым – огромный опыт человека воевавшего.

Пример, приведённый выше, может иллюстрировать обобщающую характеристику записи, названной эмоциональной партитурой. Первой существенной особенностью её выступает расположение и группировка шагов урока. Как музыкальные «простейшие структуры», образующиеся в результате расчленения и объединения музыкальных «отрезков», сами способы сцепления шагов урока литературы могут нести эмоциональное содержание. Эти сцепления образуют своеобразный сюжет урока, неотразимо действующий на чувства его участников.

Кроме урока, описанного здесь, примером содержательного сцепления шагов может служить и второй урок той же темы, на котором изучаются главы «Переправа» и «Гармонь». Такая последовательность изучения создаёт контраст: чувства скорби, потрясенности и сочувствия, вызываемое главой «Переправа», разряжаются положительными эмоциями, несомыми главой «Гармонь» (известно, что Твардовский, читая отрывки поэмы раненым бойцам, располагал главы именно в такой последовательности).

Далее рассматривается с точки зрения эмоциональной значимости материал каждого из состыкованных шагов урока. Определяется интонационный лейтмотив шага (эмоциональная доминанта, направленная на возбуждение общего переживания), за-

тем – интонировка отдельных составных частей материала (цитат, высказываний, комментария, темпоритм слова учителя и эмоционального содержания читаемого текста в качестве исполнительских задач чтецу), то есть намечаются технические средства реализации доминанты в конкретном педагогическом действии, «аранжировка» содержательного материала урока.

Эмоциональная партитура читаемого текста поэмы в приведённом примере сокращена до обозначения исполнительских задач. Однако здесь важно наметить не столько «поведение чтеца», сколько движение чувств, заключённых в художественном тексте. В стихе Твардовского явно заданы и легко обнаруживаются учителем и мелодия, и экспрессия, и темпоритм. Поэтому в примерном плане внимание уделено нахождению «противочувствий», движению эмоционального потока, возбуждаемого в читателе (или слушателе) текстом, эмоциональным контрастом восприятия. В других случаях, особенно при подготовке к чтению прозы, эмоциональная партитура сложнее и многостороннее.

В партитуру может быть включён план оборудования урока. Портрет писателя, репродукция картины, удачный эпиграф урока, цветы на столе учителя, подборка книг, выставленных на обозрение – всё это не только детали оборудования, которые сыграют свою роль вместе с экраном или технической аппаратурой, но и элементы создания настроения на восприятие урока.

Можно принять в качестве методической закономерности необходимость подготовки этого оборудования самими ребятами, которым элементы творчества, проявленные в этой работе, приносят интерес и радость.

И ещё одно замечание, не очень ясно иллюстрированное приведённым примером урока. Разработка эмоциональной (как и музыкальной) партитуры проецирует возможность воздействия на аудиторию в целом, направляет на возбуждение общего переживания. Однако на тех этапах урока, где в работу включаются ученики, можно продумать не только организацию

воздействия учителя, но и возможности взаимовлияния учащихся. Обращение к данному ученику, побуждение его к высказыванию или чтению будет вызвано не целью контроля, а реализацией задачи обогащения общего восприятия класса. Поэтому определённые ученики могут включаться в урок как оркестранты в музыкальную пьесу, именно там, где предусматривает это партитура; и комбинация «включений» может быть заранее продумана учителем, что не сделает реакции ребят искусственными. Зависимость же настроений класса от этих «включений», воздействие учащихся на класс – дело, исследование которого на социально-психологическом уровне отнесём к будущему.

В заключение небесполезно уточнить, что эмоциональная партитура – запись сугубо индивидуальная, заключающая раздумья учителя для себя – **свои** раздумья и **свой** анализ для **своего** педагогического действия. Известный дирижёр К.П. Кондрашин в своих заметках отмечает, что многие дирижёры, как правило, не воплощают партитуру композитора полностью. И это, вероятно, можно объяснить субъективной природой эмоционального переживания: дирижёр трактует партитуру по-своему! Естественно, что чужая эмоциональная партитура, представленная в виде «разработки», может быть учителю только примером, но не может быть воплощена в уроке: «указать» движение чувств невозможно. Впрочем, любое копирование методических рекомендаций – не только в плане эмоциональном – к доброму результату привести не может.

Практическая разработка уроков в плане организации эмоционального резонанса уточнит методическое содержание и наполненность составных элементов партитуры, только наметаемых в этой главе, и внесёт определённую ясность в предлагаемые термины.

Однако обращение к такого рода работе при планировании урока представляется назревшим.

Ученик на уроке литературы (психологический аспект)

Вопросы организации эстетического воздействия урока литературы, так остро стоящие сегодня, приводят к ученику. Преодоление «бездетности» методики преподавания становятся условием её дальнейшего развития.

Управление педагогическим процессом изучения литературы в школе предполагает ясное представление учителя об «объекте» воздействия – ученике, чёткую ориентировку в сложных взаимосвязях, составляющих «лицо класса». Ведь коллектив состоит из индивидуальностей, каждая из которых по-своему воспринимает литературу, находится на своём уровне литературного развития и влияет на остальных.

В практике работы господствуют два подхода к проблеме познания класса учителем. Один из них заключается в игнорировании сложности, которую представляет собой класс, и представлении всем ученикам единого шаблона общих требований программного материала. Второй подход реализуется в интуитивном учёте учителем сложностей и особенностей развития детей и их взаимоотношений; при этом подходе педагогический результат бывает брошен на волю случая, при возникновении которого срабатывает чутьё учителя. Оба эти подхода представляются недостаточными. Время диктует необходимость научного объяснения педагогических явлений, **сознательного** управления классом и его движением вперёд. Эта необходимость обращает к психологическому изучению учащихся, к учёту социально-психологических характеристик класса – работе, которая позволяет включить в общую деятельность возможности каждого ученика.

Это включение предполагает ясность учительского представления, прежде всего, об уровнях эмоциональности учащихся класса. Последние психологические исследования выделяют три типа эмоциональности читателей: эмоционально-субъективный, эмоционально-объективный и малоэмоциональный, причём отмечаются, что по типу высшей нервной деятельности малоэмоци-

ональный уровень соответствует «второсигнальникам», эмоционально-субъективный – «первосигнальным», а эмоционально-объективный – «уравновешенным».³⁵

Определение учителем эмоциональности своих учеников может дать отправные данные для управления индивидуальным и «классным» художественным восприятием. Что касается методики определения уровней эмоциональности, то соблазнительным по своей методике является эксперимент, применяемый Г.А. Петровой: по ученическому описанию литературного пейзажа или картины делаются прямые выводы о типе нервной системы «испытываемого».³⁶ Правда, такие прямые выводы не представляются бесспорными – ведь на описании сказывается и возраст пишущего, и степень его обученности подобным работам, и речевое развитие, и многое другое. Однако в распоряжении учителя не только письменные работы, но и другие реакции ученика: устные ответы, манера поведения, отклик на ситуации, возникающие на уроке и вне его.

Вместе с этими наблюдениями анализ письменных работ может хотя бы в первом приближении дать основание для определения уровней эмоциональности каждого ученика, если считать «определителями» типа следующее: малоэмоциональный уровень характеризуется преобладанием рассудочного, логического постижения художественного текста: эмоционально-субъективный – сильным воображением, некритическим подходом к воспринимаемому, тогда как эмоционально-объективный уровень выражается в умении и почувствовать писателя, и критически соотнести изображаемого с действительностью.

Кроме учёта типа эмоциональности – величины устойчивой, очень важно в непосредственном наблюдении обнаружить

³⁵ Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы / Л.Г. Жабицкая. – Кишинёв, 1974.

³⁶ Петрова Г.А. Эстетическое восприятие художественной литературы школьниками старших классов / Г.А. Петрова. – Казань, 1973.

глубокую основу психической жизни детей – их потребности, которые проявляются в конкретной мотивировке поведения и самом поведении. Главным для педагога выступают так называемые социогенные потребности детей, находящие удовлетворение в общении: потребности эмоционального контакта, удовлетворяющей человека самооценки, одобрение окружающих (престиж), стремление к пониманию другими, любви, дружбе, сотрудничеству, к общению и деятельности, к успеху и др. Этот широкий спектр потребностей нельзя не учитывать, считая единственным стимулом только познавательный интерес детей.

Невозможно вести урок на высоком уровне активности, если не активизируется хотя одна из основных потребностей.³⁷ Вероятно, при «демократическом» способе педагогического управления (в противовес «автократическому», неприемлемому для урока литературы) на первый план выступает учет учителем основных социогенных потребностей ученика. Этот учёт и организация удовлетворения потребностей, возникновение положительных эмоций путём внимания, деятельного контакта с детьми, поощрения и доброты, увлечённости делом и уроком (который и есть для детей жизнь, а не только подготовка к ней) могут обеспечить истинный успех воздействия литературы на учащихся.

Но потребность – внутренний источник жизни, влияющий на возникновение готовности к определённому действию. Эта готовность, целостная направленность на какую-либо активность, определяемая в психологии термином «установка», позволяет, по замечанию Л.Г. Жабицкой, психологически объяснить акт эстетического восприятия, так как без установки (актуальной или дремлющей) невозможно восприятие, каким бы художественно ценным ни был «воспринимаемый объект».³⁸

³⁷ Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974.

³⁸ Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы / Л.Г. Жабицкая. – Кишинёв, 1974.

Установка на эстетическое восприятие тесно связана с работой воображения. Учителю надо учитывать, что воображение не только способность к воссозданию действительности, но и часто потребность в нём. Нередко работа воображения – своеобразная компенсация при отсутствии в жизни ярких переживаний, в которых так нуждается детство и юность. Может быть, в этой потребности секрет приверженности детей к зрелищам и стремление к «переживательному» отношению к действительности?

Выработка установки на основе воображаемой ситуации является основанием сценического перевоплощения актёра и ролевых игр ребёнка. Ребёнку привычно воображать себя в роли другого, и в удовольствии от чтения, видимо, проявляется это стремление к игре, к перевоплощению, к переживанию воображаемой ситуации. «... Главная черта детского чтения – театр для себя, непреодолимая и естественная склонность к театральной игре. Любовь к превращению себя в других, начинающаяся очень рано, с 2-х – 3-х летнего возраста, сопровождается беспрестанной инсценировкой, в которой действуют созданные детской фантазией маски».³⁹

Таким образом, организация учителем установки на воображаемое содержание облегчается нормальной предрасположенностью детей к эстетической деятельности, в нашем случае, к читательской. Раздумье о путях выработки установки каждого ученика и класса приводит к необходимости учёта межличностных связей, так как из социальной психологии известна сила влияния «других» на установку человека, причём именно тех, кто стоит к нам ближе всех социально, но немного выше нас по престижу.⁴⁰ Один из основных процессов формирования уста-

³⁹ Каверин В.А. Освещённые окна / В.А. Каверин // Звезда. – 1974. – № 2. – С. 68.

⁴⁰ Дэвис Д.Э. Социальная установка / Д.Э. Дэвис // Американская социология. – М., 1972.

новки – это «подгонка» наших отношений к симпатиям и антипатиям наших друзей и к тем, кто рядом. Эти психологические закономерности проявляются, вероятно, с большей силой в среде подростков, в период становления личности: «самый коллективный возраст» обуславливает особенно сильную ориентацию на мнение сверстника. Поэтому симпатии ребят, престиж ученика полезно учесть учителю: возникновение эмоционального отклика, установки на урок нескольких учеников может заразить всех. Ведь средствами учительского воздействия на установку выступают процессы нарушения, заражения и убеждения. И если убеждение апеллирует к рациональной стороне восприятия – здесь играет роль способ изложения (односторонен ли он или двусторонен), очерёдность изложения (новая информация более притягательна) и доказательность выводов, – то внушение обращено к эмоциональной стороне восприятия, как и заражение, то есть передача психологического настроя, переживание людьми одновременно общего психологического состояния. В этих процессах основным двигателем выступают чувства учителя, с определённой степенью волевого усилия направленные на аудиторию.

Однако механизм заражения – это и «эффект многократного взаимного усилия эмоционального воздействия общающихся между собой людей». ⁴¹ Поэтому так важно учитывать и взаимовлияние учащихся, активно проявляющее себя в отношении к уроку класса в целом. Восприятие класса богаче индивидуального восприятия.

Достижение «созвучия восприятий», особенной полифонии, – одна из внутренних эстетических целей урока литературы. Эту «дирижёрскую» задачу можно решить, организовав включения учащихся в урок с учётом возможных взаимовлияний.

⁴¹ Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971.

Традиционный вопрос наполнится новыми психологическими задачами, решение которых будет ступенью литературного развития класса. Например, на этапе выражения впечатлений от прочитанного текста слово нужно представить, прежде всего, ученикам субъективно-эмоционального типа, процесс выражения обеспечит усилия эмоционального отношения класса к теме обсуждения.

Учёт «микрогрупп», то есть уз симпатий и взаимодействий, позволит рикошетом «зацепить» установку и второго, того, кто молчит, но для кого выражение мнения его «лидера» важно, как отражение собственного.

Таким образом, продуманное включение в работу может по своему воздействию быть помножено на два, по меньшей мере. Если учитывать и «эхо заражения», то эффект будет ещё весомее.

Комбинации включений могут отвечать разным задачам. Так, цель «заражения» класса диктует возможность использования устойчивых «природных» данных (тип эмоциональности, например). Цель литературного развития ученика вызовет упражнения: малоэмоционального типа – на эмоциональные реакции, субъективно-эмоционального типа – на корректировку своих впечатлений путём сопоставления их с авторским изображением и т. п.

Учитель может предусмотреть эти включения заранее, планируя урок, и может осуществить их в ходе урока. Естественно, что при организации этой работы важно опасаться шаблона, вызова одних и тех же учеников, «эксплуатации» их данных: эмоциональное воздействие угасает при повторении, замечал И.П. Павлов. Особую роль играет в организации урока «институт ассистентов», который создаёт некоторым ученикам определённый статус «помощников учителя». Как правило, это участники факультативов, члены кружков или литературных объединений. Ассистенты обычно готовят классный интерьер к уроку (выставки, оборудование, наглядность), выступают с краткими, заранее

подготовленными сообщениями, выразительным чтением художественных текстов. Но и в коллективной работе класса включение «ассистента» в общий поиск ответа и проникновения в текст будет психологически оправдано: в этом случае роль «эксперта» будет принята с внутренним интересом, если, конечно, этим не злоупотреблять.

Максимальное включение индивидуальности учащегося в урок литературы предполагает развитие творческих возможностей и организацию особой «творческой» урока, то есть введение приёмов эстетической деятельности учеников.

Наряду с широко распространёнными в современной школе приёмами устного словесного рисования, составления киносценариев, иллюстрирования, режиссёрского комментирования драматического текста творческому постижению литературы способствует постановка задач самостоятельного обращения учащихся к художественному тексту, работа над аналитическими этюдами.⁴²

Дифференцированная постановка задач и возможность выбора текста для самостоятельного анализа воспитывают вдумчивого читателя, обладающего собственной эстетической позицией, а обмен мнениями на уроке создаёт атмосферу заинтересованности и увлечённости.

Таким образом, роль эстетического воздействия урока литературы будет неуклонно повышаться, если в динамике изучения учащихся будет учтён и социально-психологический аспект.

Практическая разработка путей этого учёта в методике только начинается, но уже сегодня не бесполезно определить, что принимать во внимание учителю, заинтересованному проблемой изучения ученика.

⁴²Молдавская Н.Д. Воспитание читателя в школе / Н.Д. Молдавская. – М, 1968. Брандесов Р.Ф. О композиционном анализе художественного произведения в старших классах средней школы / Р.Ф. Брандесов // Вопросы истории литературы. – Челябинск, 1968. – Вып. 4.

Эмоциональный резонанс школьников (вопрос о замерах)

Тонкость и скрытость сферы эмоций, куда вторгается учитель литературы, обращают к специальному изучению возможностей обратной связи в процессе организации эмоционального резонанса.

Прежде всего необходимо различать наличие, возникновение эмоций и степень их осознания. Хотя эстетические эмоции – это «умные эмоции» (Л.С. Выготский), степень их осознания (как и вообще человеческих эмоций) различна, тем более у детей.

В первую очередь учителя интересует возникновение, наличие эмоций и эмоциональных состояний в их наиболее общем обозначении: захваченность, острота интереса, потрясённость, полное вхождение в ситуацию, отклик на авторское чувство и т. п. Это наличие резонанса – в масштабе класса – можно заметить по внешним проявлениям. Конечно, у каждого ребёнка свой характерный «репертуар» мимических реакций. Многие опыты по поиску связей эмоций с внешним выражением не увенчались успехом: найти типические соответствия мимики тем или иным эмоциям не удалось.

Однако все факты мимической выразительности (врождённые, приобретённые навыки и индивидуальные особенности), постоянно наблюдаемые учителем в живом проявлении, дают достаточно достоверную картину. Следующая ступень выявления эстетических эмоций – выявление мнения, оценки, которая может быть малоосознанной, импульсивной. Однако важен вызов интроспекции – от импульсивной реакции до её осмысления. Выявление резонанса влечёт за собой необходимость хотя бы приблизительного учёта некоторых психологических параметров эмоций: их силу, глубину, длительность, знак, модальность. Только представление о соотношении этих параметров может дать учителю ориентиры для организации резонанса, дозировки воздействия резонанса, «замеров» его уровней. Это учёт

общей реакции класса, то есть социально-психологических механизмов, о которых шла речь выше, и учёт индивидуальных особенностей, эмоционального типа, тезауруса, селективности и сензитивности эмоциональных процессов. Тщательное психологическое наблюдение, которому учил В.Я. Басов и другие педагоги 20–30-х годов, должно, несомненно, вернуться в школу.

Определим материал для «замеров», то есть методику выявления эмоционального впечатления, фактического проявления, эмоционального резонанса. Не забудем при этом, что «замеры» ведутся не в специально организованном лабораторном эксперименте, а в процессе обычной деятельности учащихся и получаются в результате направленного наблюдения.

Учителю важно помнить, что репрезентация эмоции в сознании – это результат общественного научения, что, «замеряя» эмоциональные впечатления детей, учитель тем самым и учит их выражению – умениям, играющим огромную роль в жизни человека.

Прежде всего большой материал несёт наблюдение за вербальным выражением впечатлений детей. Основными формами его выступают монолог (более или менее развёрнутое выступление ученика), участие в диалоге (ответы на вопросы учителя, реакция на высказывание соучеников, полемика) и, наконец, реплика – самый непосредственный отклик, особенно ценный в психологическом отношении (иногда подавляемый учителем из дисциплинарных соображений). Наряду с репликой достаточно содержательны и иные показатели, фиксируемые наблюдением: позы, жесты, произвольные движения, выражение глаз.

Особым образом организованные письменные работы (при условии свободного выбора тематики, текста для самостоятельного выбора тематики, текста для самостоятельного анализа) могут выявить и установку, и предрасположенность, и эмо-

циональные реакции различных планов (впечатление, переживание, сочувствие, оценка). В детской эстетической оценке – видимо, это свойство вызвано непосредственностью детских реакций – всегда очень явно просматривается и эмоциональное ядро, и эмоциональный фон.

Вероятно, приёмом «замеров» может быть анкета социометрического плана; однако школьные письменные работы (сочинения) более приемлемы, чем анкета, так как представляют привычный ученический вид работы, не вызывающий особой осторожности и не сковывающий учащихся (если, разумеется, обучение сочинениям ведётся методически грамотно).

Привычные виды работы школьников на уроке литературы – устные и письменные – позволяют достаточно точно выявить эмоциональные реакции ребят. Это, в первую очередь, детское выразительное чтение художественных текстов, в котором предельно открыто выражается переживание художественного текста чтением; затем – участие в рецензировании, критике чтения соученика или мастера – чтеца, запись чтения которого обсуждается в классе; обсуждение результатов рассмотрения иллюстрации или прослушивание музыкальной интерпретации поэтического произведения. Непосредственный материал представляет творчество учащихся: иллюстрации, лепка, фотографии, стихи, прозаические этюды. И, наконец, ясным свидетельством эмоционального резонанса выступает устойчивый интерес к писателю, его творчеству или сторонам жизни, отражённым в литературном произведении. Этот интерес проявляется во внеклассном чтении, в поисках книг определённой тематики, в установках и действиях школьника, в направленности его деятельности.

Для обработки материала, полученного вышеописанными методами, важно выделение трёх «параметров»: момента «чистого» эмоционального отклика, выражающегося через словарь

и экспрессию фразы (в устном выражении – в интонации и поведении); момента оценки (здесь особенно ясно выражаются личностные характеристики); момента осознания собственных эмоций (собственно интроспекции).

При анализе материала необходимо учитывать, что эмоциональная экспрессия не всегда в ладах со стилистическими требованиями литературного языка. В ребячьих работах часто говорит «не стиль», то есть индивидуальные особенности психической жизни выражаются очень непосредственно.

Вот, например, что и как говорят в итоговых сочинениях семиклассники о своих переживаниях, вызванных рассказом Л.Н. Толстого «После бала»:

«Это необыкновенный рассказ; когда читаешь его, то волнуешься, переживаешь, радуешься и любишь вместе с героями и самим автором. Отношение автора к происходящему чувствуется настолько остро, что кажется, что обо всём рассказывает не Иван Васильевич, а сам Толстой... Сцена бала описана так взволнованно любовно, что видишь перед собой и счастливого студента, и румяного молодцеватого полковника, и его смеющуюся очаровательную дочь, и гостей, потом резко контрастно – страшная картина наказания шпицрутенами. Так ярко я перед собой видела эту ужасную сцену, что хотелось кричать от несправедливости, царящей на земле» (Зоя Х).

Характерно, что желание «кричать от ужаса» при восприятии сцены избиения отмечается ещё в одной работе: «видя татарина, поведение солдат и полковника, хочется кричать...» (Марина К.). Представления воображения слиты с чувствами, ими вызываемыми, и учащиеся, естественно, редко их отделяют друг от друга.

«Я никогда не забуду спину наказываемого... стоит открыть учебник, и я снова, как наяву, вижу его спину (следует цитата). Я читала эти слова и закрывала лицо руками, чтобы не видеть это

ужасное наказание... Лица, лица, лица... Какие они были у солдат, избивавших однополчанина? Тупые, покорные, равнодушные, жестокие?» (Елена К.).

«...Эта картина, когда избивают солдата, так и стоит перед глазами, она не может оставить равнодушным» (Саша В.).

Но ребята пытаются воспроизвести и само движение собственных чувств:

«... Я радуюсь счастью Ивана Васильевича. Я как будто слушаю музыку и наслаждаюсь ею... На смену радостному чувству приходит новое, тревожное... Меня в этот момент охватило презрение к полковнику... то, что наказываемый не кричит, не плачет, эта его беспомощность ещё больше ужасает...» (Ирина Д.).

Иногда даётся не описание собственного чувства, а непосредственная его экспрессия, и тогда ученик не думает о выборе слов и литературности изложения:

«... Хочется врезать этому полковнику по его красивому лицу, но ты не в силах сделать это. И остаётся лишь в душе проклинать его» (Марина К.).

Это проявление «не-стиля» дорого, так как в языковой «раскованности» возникает возможность выражения эмоционального состояния.

Интересно, как ученики фиксируют возникновение притягательной заинтересованности, момент «вхождения» читателя в рассказ:

«Сразу же рассказ захватывает, заставляет внимательно следить за тем, что происходит» (Ольга А.).

«Я люблю читать книги о подвигах, о приключениях. Но хоть в рассказе «После бала» они не описываются, он мне нравится...» (Саша В.).

Ребята непосредственно выражают отношение и к рассказчику:

«На меня Иван Васильевич произвёл хорошее впечатление, прежде всего, своим умом, добротой, скромностью» (Игорь Ш.).

В выражении впечатлений огромное место занимают наблюдения композиционного характера – аналитическая работа в классе не могла пройти бесследно:

«... Толстой всего двумя строчками о кузнице-простолюдине, с горечью смотревшим на муки солдата, показывает духовную нищету света, для которого это избиение в порядке вещей...» (Елена И.).

«... В рассказе нет ни одного лишнего слова, всё соединено, создается единое целое...» (Ольга З.).

Мнение о «затруднённости» восприятия глубины переживаний рассказчика семиклассники опровергают опытом организации эмоционального резонанса. Опровергается также утверждением о возможности понимания «непротивленческих идей рассказа».

Сильное эмоциональное воздействие рассказа вызвало и острый интеллектуальный отклик, заставило выработать осмысленное, собственное отношение к произведению. Мысль и чувство сливаются воедино, и среди строчек, выражающих отношение к рассказу, есть и раздумья о позиции Толстого.

«... У меня в душе остаётся неприятный, тяжёлый осадок от жестокости людей, прикрытой внешним приличием. И все мои впечатления складываются в одно: ужас и отвращение к лицемерию, жестокости общества» (Елена К.).

«... Толстой в рассказе не призывает к борьбе, но в каждой строчке кипит ненависть к жестокости и угнетению» (Саша В.).

«... Как существовать среди этой жестокости? Ну уж нет! Помоему, чтобы сделать жизнь лучше, чище, мало не участвовать в

подлости, ждать у моря погоды... Человек обязан бороться против жестокости, в чём бы она ни выражалась, и лишь тогда он вправе называть себя человеком!» (Елена К.).

«... За доброе отношение к людям надо бороться, убеждать, драться. Мало быть самому добрым, в чём-то убеждённым и чистым, надо помочь понять это другим, доказать свою правоту» (Катя Г.).

Организация резонанса и его проявление нуждаются в особых условиях, которые, как показывает опыт, влияют на выявление отклика детей.

К «классным» условиям отнесём общий настрой класса, непринуждённость, установку на самовыражение, которой способствует интерес и уважение к мнению каждого и возникновение которой содействует атмосфера живого общения, раскованности и откровенности; ситуацию, вызывающую высказывание: решение проблемы, дискуссия, апелляция к мнению партнёра по коммуникации, который не должен вызывать скованности и опасений различного рода.

Атмосферу доверительного разговора может создать и особая оборудованность классного интерьера: кабинет литературы должен оформляться иначе, чем обычный класс, и в этом содержится определённый психологический смысл.

К индивидуальным, «внутренним» условиям относятся: эмоциональный тип учащихся (экстраверт, интроверт или амбиверт по проявлению темперамента), эмоциональное состояние, степень развития речи и выразительные возможности языка в сопоставлении с переживаемым состоянием.

Непосредственные наблюдения над состояниями, свидетельствующими о наличии эмоционального резонанса, несут информацию, необходимую учителю для ориентации в результатах своего воздействия, та «обратная связь», без которой невозможна работа системы (в данном случае моделью рабочей

системы выступает коммуникационная схема «текст – учитель – ученик»).

Однако педагогическая цель этой работы – в более длительном и развивающемся влиянии на растущую личность, поэтому внеклассная работа и внешкольная жизнь ребят, их увлечённость и деятельность, возникновение стойких интересов к искусству и закрепление чувств, пережитых однажды – всё это необходимо знать для выявления глубины влияния на личность эмоционального резонанса, и способы этого выяснения будут дополнительными приёмами к тем «замерам», которые проводит учитель непосредственно на уроке.

Одним из этих приёмов может стать актуализация прошлого впечатления, проведённая спустя длительный промежуток времени (например, при повторении изученного, обсуждении просмотренного фильма, спектакля). Если психология устанавливает в качестве непреложного факта, что шаблоны чувств, пережитых в детстве, проносятся через всю взрослую жизнь, то следы эмоционального резонанса, пережитого в детстве, должны сохраниться в психике человека. Реальность этой гипотезы может подтвердить педагогическая результативность организации эмоционального резонанса. Работа учителя в этом направлении приведёт не только к совершенствованию уровня литературного развития его учеников, но и к более значительным результатам воспитания чувств растущего человека.

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ (ЧАСТЬ 2)

ВВЕДЕНИЕ

Художественное восприятие представляет своеобразный сплав мысли и чувства, поэтому организация восприятия на уроке литературы направлена на развитие этих двух сфер: на достижение эмоционального резонанса и осмысление учащимися воспринятого «по законам искусства».

Истинно эстетический уровень восприятия включает умение самостоятельного постижения воспринятого, то есть способности к самостоятельному анализу литературного произведения.

Каждая из сфер художественного восприятия требует своих подходов. Если при организации эмоционального резонанса внимание учителя приковано к тому, как воздействовать на эмоциональную сферу ученика (работа над этим составляет содержание первой части настоящего пособия), то при организации самостоятельного анализа основные педагогические акценты перенесены на систему смыслов, постигаемых читателем. Сохраняя по возможности эмоциональный контакт учащихся с текстом, учитель озабочен тем, как научить ученика осмысливать идейно-художественное содержание воспринятого на эстетическом уровне.

Во второй части пособия прослеживается один из путей обучения старшекласников самостоятельному анализу художественного текста, то есть один из методических вариантов применения исследовательского метода на протяжении изучения историко-литературного курса старших классов средней школы.

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ. КРИТЕРИИ

Ученический анализ художественного текста предполагает известное проявление самостоятельности школьника. Термин «самостоятельный анализ» нуждается в уточнении с позиций критериев, которые помогут его прояснить.

Самостоятельная работа ученика интересует издавна дидактов, так как она не только результат, проявляющий знания и выработанные навыки, но и модель будущей деятельности, к которой готовит ученика школа. Взгляды на развитие самостоятельности учащихся в процессе обучения мы найдем у Коменского и Руссо, у Песталоцци и Дистервега. К.Д. Ушинский указывал на необходимость так организовать обучение, «чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал».⁴³

С первых лет образования советской школы принцип самостоятельной деятельности учащихся приковывал внимание педагогов: Н.К. Крупская восставала против старой «школы учебы», А.В. Луначарский разрабатывал его в «Основных принципах единой трудовой школы». После увлечения комплексными программами и методом проектов на некоторое время педагогическая мысль отошла от проблемы, но в пятидесятых годах вновь обратилась к ней. Особенно большое внимание проблеме развития самостоятельности учащихся уделяли педагоги и психологи Ленинградского пединститута им. Герцена. Самостоятельная работа предполагает «соединение самостоятельной мысли ученика с самостоятельным выполнением умственных или физических действий» и определяется как «выполнение определенных

⁴³ Ушинский К.Д. / К.Д. Ушинский // Собр. соч. – М.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 348.

заданий, над которыми учащиеся работают без непосредственного участия учителя».⁴⁴

Из этой широкой педагогической проблемы, охватывающей огромный круг вопросов привития и воспитания умений и навыков самостоятельной деятельности ученика, необходимо вычленить вопрос самостоятельного анализа художественного текста как особого, специфического вида учебной деятельности в процессе изучения литературы в школе. Эта необходимость представляется особенно актуальной, так как часто в педагогической литературе под флагом самостоятельного анализа пропагандируются приемы, которые можно отнести к самостоятельной работе учащихся, но никак нельзя квалифицировать как эстетический анализ. Подмена понятий несет не только терминологическую путаницу, но и искажает представление о сущности того или иного педагогического действия.

Анализ на уроке литературы – школа мышления, поэтому самостоятельный анализ – это, прежде всего, проблема воспитания самостоятельной мысли школьника, проблема специфических путей самостоятельного понимания художественного произведения. Для подхода к ее решению необходимо определить содержание анализа художественного текста на уровне старших классов средней школы. Любой анализ художественного текста включает рассмотрение действительности, изображенной в произведении, постижение мысли автора, его взгляда на изображенное через разбор специфических художественных средств, воплощающих этот взгляд, и выработку своей оценки прочитанного, наложение личного опыта, своего эмоционального отношения самого аналитика к «материалу». В этих элементах, составляющих содержание анализа, воплощено соотношение объективной сущности произведения и субъективности акта его восприятия и осмысления.

⁴⁴ Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Б.П. Есипов // Известия АПН РСФСР. – 1961. – Вып. 115. – С. 26.

Всякое произведение становится фактом искусства, оказывающим определенное художественное воздействие, только при акте восприятия его читателем, зрителем или слушателем. Художественный образ – это клубок ассоциаций, результат отбора явлений действительности и авторских обобщений, оживших в отборе, сделанном читателем или зрителем. «Бездонное» содержание образа заключено в его обобщающей природе: «художественный образ обобщает явления действительности и тем самым шире, многограннее предмета, который изображает».⁴⁵ Это обобщение по-разному отражается в сознании читателя, зрителя.

Объективное содержание художественного произведения выражается через субъективное мироощущение автора и соотносится с внутренним миром воспринимающего субъекта. Это соотношение, или этот контакт, художник предполагает, представляя потребности и вкусы читателя, к которому адресуется.

Именно наличие особого соотношения объективного и субъективного в произведении искусства и в процессе его восприятия придает эстетическому анализу интроспективный характер, и поэтому попытки математизации и иной «объективации» в этой области неизменно терпят крах: можно вывести математическую закономерность употребления определенных слов художником, но невозможно «объективно» выразить особенности воздействия писателя на читателя – здесь необходимо чуткое восприятие и эстетическое сопереживание субъекта исследователя. Поэтому в содержании анализа нужно различать, помимо элементов действительности, познанных через призму авторского изображения, и субъективную оценку произведения, выраженную в осознании текста и в комплексе эмоций, вызываемых

⁴⁵ Штамбок А.А. Образный строй в произведениях живописи и литературы / А.А. Штамбок // Литература в школе. – 1965. – № 4.

этим текстом в читателе. Таким образом, «поправка» на субъективное восприятие, вносимая как элемент содержания эстетического анализа, вызывается спецификой восприятия искусства.

Степень глубины и обстоятельность результатов анализа будет определяться, очевидно, знаниями и особенностями направленности личности самого аналитика, будь он школьником, литературоведом или литературным критиком.

Для определения критериев самостоятельности анализа обратимся к рассмотрению характера мышления, проявляющегося в этой деятельности. Приходя к каким-либо результатам анализа, то есть мысля продуктивно, ученик, безусловно, основывается на прошлом опыте, в который включается и информация, почерпнутая от учителя или из учебника, то есть репродуцирует недавно полученное. В этом соотношении продуктивного и репродуктивного мышления показателем самостоятельности будут выступать элементы первого. По мнению психологов, основным показателем самостоятельности в мыслительной деятельности ученика является его способность к обобщающей деятельности, понимаемой широко, как способность к нахождению закономерных связей в изучаемом явлении.

В отличие от репродуктивной деятельности, самостоятельное мышление «есть способность учащихся решать сложные учебные задачи в изменяющихся условиях»,⁴⁶ если эти задачи, надо добавить, не ограничиваются требованием простой фиксации и воспроизведения связей, уже вскрытых и изложенных учителем.

Исследователи подчеркивают важное условие обучения самостоятельной аналитической деятельности – «последовательный переход от работ подражательного характера к работам творческим, нарастание степени трудности и повышение степени

⁴⁶ Морозов М.Ф. Воспитание самостоятельности мысли школьников в учебной работе / М.Ф. Морозов. – М., 1959. – С. 91.

самостоятельности» в этом обучении.⁴⁷ Таким образом, установление собственных связей, умение обобщать полученные результаты размышлений вот основной показатель самостоятельности мышления и, значит, самостоятельного анализа. Но анализ художественного текста – это не аналог мышления, это сложный процесс, включающий «работу» восприятия, и эмоции, возникающие при художественном восприятии. Поэтому к основным критериям самостоятельности анализа необходимо отнести способность к оценке узнанного и понятого, умение выразить себя через рассматриваемый текст.

Если всякой выработке продуктивного решения предшествует самостоятельная обработка собранной информации, начинающаяся с оценки ее индивидуумом, то в случае анализа художественного текста фактор собственной оценки играет особую, созидательную роль. Таким образом, критерии самостоятельного анализа литературного текста основываются на двух моментах, к которым неизбежно приводит логика предмета: самостоятельная мыслительная деятельность (продуктивное мышление) и осознание собственного эмоционального отношения к тексту.

Помимо основных критериев самостоятельности очень важную роль играют условия работы: с одной стороны, это отсутствие готовых решений, содержащихся в литературе, доступной обозрению ученика, выполняющего задание по самостоятельному разбору; с другой стороны, выражение результатов работы своими словами, собственным слогом, что само по себе является первой ступенью в самостоятельном овладении материалом.

Качественный уровень самостоятельного анализа текста может быть определен полнотой выражения отмеченных выше критериев его содержания, степенью открытия идейного содер-

⁴⁷ Морозов М.Ф. Воспитание самостоятельности мысли школьников в учебной работе / М.Ф. Морозов. – М., 1959. – С. 59.

жания в художественной форме. Так, самостоятельное понимание учеником действительности, отраженной в произведении, установление им связей и отношений изображенных явлений можно считать низшей, первой ступенью анализа. При этом проявляется постижение сущности первого порядка: умение видеть автора, его освещение действительности и средства этого освещения. Преодоление «эстетического барьера», так характерного для сознания ученика, может явиться свидетельством второго, более высокого уровня понимания. Наконец, умение находить идейно-художественное единство в его целостности и мотивировать это единство идейно-художественного воплощения замысла художника составит высший уровень понимания произведения.

Полнота выражения этих уровней функционально связана с возрастной характеристикой конкретного класса, но эта связь не имеет строго математической однолинейной зависимости: здесь непременно скажется подвижность возрастных границ, зависящая от условий, места, времени работы и от литературного развития учащихся. Возможность достижения всех намеченных уровней, включая высший, обусловлена характером работы и программой историко-литературного курса, изучаемого в старших классах. Литература изучается как процесс, учащиеся обогащены знанием историко-литературных фактов и историзмом в подходе к этим фактам. Наконец, старшеклассники оснащены инструментом теоретического осознания явлений литературы.

Самостоятельный анализ дает практическую возможность употребить усвоенные знания и подняться на более высокий уровень овладения ими. Поэтому показатели, о которых шла речь выше, будучи несколько преждевременными по отношению к средним классам, уместны и применимы в процессе изучения литературы старшеклассниками.

Всякий школьный анализ, в конечном счете, ведет к обучению искусству быть читателем. Сама методика обучения этому

искусству должна, очевидно, постепенно включать элементы самостоятельного анализа как ступени, ведущие к конечной цели – широкому взгляду на литературу. Самостоятельный анализ наиболее педагогически «результативен, так как только он делает усвоение действительно своим, фактом собственной мысли и собственного убеждения, формирующим мировоззрение юного читателя.

Предварительно изучив учеников, их способности и знания, уровень их литературного развития и ассоциативный багаж, учитель может приступить к обучению самостоятельному анализу художественного текста.

Одним из центральных приемов, к использованию которых прямым путем ведет методика психологического эксперимента, является путь постановки проблемных задач, требующих продуктивной работы мысли учащихся. Здесь представляют интерес данные экспериментального исследования подхода учеников средних классов к решению задач на уроках гуманитарного цикла в качестве исходных для старших классов. При переходе от привычных установок на репродукцию полученной в классе информации к требованиям решения задачи наблюдается «ситуация затруднения», мобилизующая активную работу памяти и мысли. «Ситуации затруднения» создаются при различных условиях там, где путем комбинирования известного предполагается раскрытие или нахождение чего-то нового... Самостоятельный поиск ответа на вопрос учителя и порождает переживание известного затруднения».⁴⁸

В преодолении этого затруднения часто помогает «удивление», вызванное постановкой вопроса и активизирующее творческую мысль ребят, а возможность этого преодоления обусловлена тем, что новая задача не выходит за пределы опыта учеников и требует только новой комбинации известных фактов, их

⁴⁸ Морозов М.Ф. Воспитание самостоятельности мысли школьников в учебной работе / М.Ф. Морозов. – М., 1959. – С. 87.

анализа и новых выводов. Последовательное применение сложных учебных задач поднимает на более высокий уровень самостоятельность мысли учащихся и ведет к применению более высоких форм обобщения уже в средних классах. Постановка «литературных задач» апробируется и в старших классах и дает ощутимые результаты.

Литературная задача должна ставить перед старшеклассниками сложную проблему, которую можно решить только при глубоком проникновении в текст и серьезном напряжении творческой мысли.

Процесс решения именно такой задачи и будет самостоятельным анализом в полном смысле, если будут соблюдены организационно-методические условия, обеспечивающие самостоятельность исполнителей.

Применение приема «литературных задач» в определенной системе не только обеспечивает педагогический эффект изучения соответствующего материала, но и открывает пути к постоянному изучению мыслительной деятельности учащихся в ее динамике, сближает процесс преподавания литературы с исследовательской педагогической деятельностью, которой, по существу, и должна быть пронизана квалифицированная работа преподавателя средней школы. Незучеными оставались до последнего времени принципы построения «литературных задач», возможности системы в их постановке и решении, хотя очень живо интуитивное представление о больших методических возможностях этого вида работы.

Изучению возможностей использования приема постановки «литературных задач» при обучении старшеклассников, апробированию одной из возможных систем обучения самостоятельному анализу художественного текста и был посвящен опыт исследования, содержание и результаты которого положены в основу последующего изложения. Теоретическими предпосылками постановки эксперимента послужили соображения и критерии, изложенные выше.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА К ПОСТАНОВКЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО УЧЕНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Самостоятельный литературный анализ можно ставить в классе только после тщательной педагогической и литературоведческой подготовки. Не всякая самостоятельная работа учащихся с текстом может быть определена как анализ, и даже при углубленной работе с текстом в 4–7-х классах ученики до занятий в старших классах в силу возрастных особенностей не в состоянии овладеть теоретико-литературным подходом к литературному произведению.

Ныне действующая программа по литературе в старших классах начинается целой серией обзорных тем, которые, конечно, могут нести функцию информационную, но научить литературоведческому обращению к тексту произведения и осмыслению его не могут. Поэтому подготовительная работа к постановке обучения самостоятельному анализу могла быть начата только во время изучения первых монографических тем, которыми в 8-х классах являются комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», лирика А.С. Пушкина и его роман «Евгений Онегин».

Основным содержанием подготовительного периода должно было стать практическое овладение учащимися необходимым литературоведческим аппаратом теоретических понятий уже на уровне историко-литературного курса, и прежде всего понятиями, касающимися отдельного произведения: композиция, система образов, образ-персонаж, идейный смысл повествования, изобразительные и выразительные средства художественного языка, жанровые особенности произведения и др.

Главное направление анализа произведений А.С. Грибоедова и А.С. Пушкина было определено как заострение внимания на конкретных эпизодах текста, обучение проникновению в его глубины, раздумьям над психологической мотивировкой поступков и побуждений персонажей, осознанию человеческого характера в его сложности и зависимости от условий окружения, то

есть упражнениям в сосредоточенном рассмотрении на уровне конкретного эпизода того, что обычно называют содержанием произведения.

Основным методом изучения как комедии А.С. Грибоедова, так и романа А.С. Пушкина явилось комментированное чтение художественного текста на уроке – прямой путь обучения идейно-художественному рассмотрению произведения. Трудно согласиться с исследователями, отвергающими комментированное чтение в пользу самостоятельного анализа текста. Эксперимент, проведенный ими в вечерних школах, привел авторов к выводу о том, что ни выразительное чтение, ни комментированное чтение не должны «выступать в педагогическом процессе в качестве первого, начального звена работы над текстом...».⁴⁹ Может быть, решающим условием для данных выводов явился возрастной состав классов вечерних школ. Но, как нам кажется, дидактические принципы общи для разных возрастов учащихся: прежде чем привлекать учащихся к любому виду сложной деятельности, необходимо показать им эту работу, научить их ее выполнять. Вряд ли можно отыскать в арсенале методических приемов более эффективный способ обучения работы с художественным текстом, чем комментированное чтение, если оно правильно организовано.

На уроках комментированного чтения, в которое активно включались и сами учащиеся, решались задачи по усвоению и осмыслению художественного текста, широко применяемые учителями и достаточно освещенные в методической литературе. Так, при изучении комедии А.С. Грибоедова учащиеся включались в комментарий, осмысливая психологические мотивы поступков героев и выражая собственный взгляд на них. Вопросы типа «Что можете сказать о гостях Фамусова?», «Как изображается столкновение Чацкого с обществом Фамусовых в последних

⁴⁹ Панов Б.Т. Интонационно-смысловый анализ па уроках литературы / Б.Т. Панов. – М., 1962.

двух явлениях III акта комедии?», «В чем проявляется столкновение между Чацким и Молчаливым в начале III акта?», будучи, безусловно, аналитическими, вели учащихся по пути «расчлененного анализа», позволяли проследить мозаику определенных частных, которые объединялись в общую картину коллективными усилиями класса, ведомого учителем.

Активное включение учащихся в процесс комментирования ставит своей целью возбуждение внимания к психологической стороне содержания, импульс к наблюдениям над художественной стороной текста (при изучении комедии наблюдения в этой сфере ограничиваются, разумеется, рассмотрением приемов драматургического развертывания действия). Если вопросы историко-литературного и социально-бытового комментария должен брать на себя учитель, то в психологический и идейно-стилевой комментарий необходимо включать учащихся.

Комментарий художественного текста на уроке литературы в широком смысле, то есть толкование, объяснение текста, а не только объяснительные примечания к нему, – актуальная проблема методики, целый ряд методических вопросов, требующих решения. Объем комментария, тип, направленность, специфика литературного комментария на уроке в школе – такие вопросы возникают при рассмотрении методики анализа конкретного эпизода художественного текста.

Комментарий учителя – это ключ к самостоятельному анализу произведения литературы самими учащимися, это в то же время воспитательный импульс, побуждающий к раздумьям и приближающий мысль художника к ученику, это открытие художественных миров, мимо которых могут пройти юные читатели. Определяя, что необходимо раскрыть в тексте и истолковать учащимся, учитель должен быть озабочен и тем, как его комментарий будет прививать навыки самостоятельного подхода к тексту, на какую ступень он поднимет умение учащихся открывать художественное содержание произведения.

Так, в переплетении проблем школьного комментария возникают вопросы, связанные с методикой развития умений и навыков самостоятельного анализа художественного текста. В самом комментарии конкретных сцен и эпизодов приобретаются первичные умения анализа художественного текста в определенной целостности, без членения текста на отдельные «компоненты» рассмотрения.

При изучении стихотворений А.С. Пушкина, несмотря на заманчивую обозримость и небольшой объем произведений, постановка задач самостоятельного анализа была сочтена преждевременной. Безусловно, элементы самостоятельной работы уместно включить в ходе изучения лирики: уметь выразить свой эмоциональный отклик, определить стихотворный размер, обратить внимание на особенности композиционной структуры стихотворений, попробовать истолковать тот или иной пушкинский образ учащиеся должны и самостоятельно. Но ставить перед восьмиклассниками задачу целостного идейно-художественного анализа стихотворения на первой, по существу, теме изучения лирики в старших классах было бы несерьезно: настоящих результатов такой работы ожидать трудно.

Изучение романа «Евгений Онегин» явилось последним подготовительным звеном перед постановкой задач самостоятельного анализа. Здесь была начата работа над осмыслением эпизода как замкнутого идейно-художественного единства. В общий ход комментированного чтения романа, в подготовку к аналитической беседе по главам включались задания по самостоятельному рассмотрению отдельных эпизодов, таких как «Жизнь Онегина в деревне», «Татьяна в родном доме», «Татьяна в доме Онегина» и т. п. Своеобразие этой работы заключалось в том, что задания выполнялись после классного рассмотрения соответствующих глав романа, и результаты выполнения их могли быть

во многом репродуктивными. Задача передать содержание эпизода со своей точки зрения и по-своему, используя текст романа, являлась первым осторожным подступом к развитию самостоятельности мысли ученика: «самостоятельность» в этих опытах выражалась только в умении изложить понятое в классе, скомпоновать материал рассуждения, осветить его с точки зрения собственного понимания. В этих работах почти исключено обращение к художественной форме текста: учащиеся озабочены выражением общего понимания изображенных событий, чувств и побуждений персонажей, о которых говорят, как о живых людях. Но обращение к эпизоду, усвоение пусть почерпнутых в классе приемов обращения к анализу характера персонажа, необходимость высказывания своего отношения к произведению оправдывает постановку именно такого вида работы.

Известно, что критерием самостоятельности суждений учащегося, пусть на первоначальном уровне, является умение выразить чужую мысль по-своему, своим слогом. С этой точки зрения результаты работ были достаточно удовлетворительными: сочинения по избранному эпизоду отличались искренностью, свежестью слога, хорошим пониманием разбираемого текста. Репродуктивный характер некоторых наблюдений достаточно явно сказывается, но в этих «репродукциях» заключено и зерно самостоятельности: привнесение своего толкования текста, своего отношения к материалу, изложение слышанного в классе по-своему. Вопросы художественной формы трактовались учителем, который вел ребят путем практических наблюдений над текстом.

Необходимость такой «подготовительной стадии» к постановке самостоятельного анализа была предварительно проверена экспериментально в городской и сельской школах при изучении романа «Евгений Онегин».

Работая с текстом романа, учителя уже со II главы включали задания по самостоятельному анализу небольших эпизодов

каждой из глав. Вопросы художественной формы оказались почти непосильными для самостоятельного рассмотрения, психологический анализ и выявление отношения автора к изображаемому также очень затрудняли учащихся.

Неизменно низкие результаты ученического анализа эпизода требовали широкого учительского толкования текста, то есть, по существу, учительского решения данной ребятам задачи. Путь комментированного чтения в данных условиях экономичнее и естественнее, чем преждевременная постановка непосильных задач. В эксперименте учителя обеих школ пришли от попыток анализа эпизода к отдельным, частным вопросам, развивающим представления воображения и обращающим внимание учеников на художественные детали. Вопросы могут быть такими: как вы видите и слышите зиму в описании Пушкина? О чем говорит деталь: «нигде ни пятнышка чернил»?

Таким образом, путем проб и ошибок учителя пришли, по существу, к методике «подготовительного периода»: объяснение учителя, репродуктивная работа учащихся, усвоение теоретических сведений и первые решения частных задач по самостоятельному рассмотрению текста.

Подготовительная работа к постановке самостоятельного анализа заключалась, следовательно, в упражнениях по пристальному, внимательному рассмотрению текста под руководством учителя. Здесь особую роль играют «частные задачи»; вопрос к осознанию конкретного текста, требующий операций сопоставления, анализа, синтеза. Характер этих «частных задач» подсказывается уровнем подготовки и развития конкретного класса. Так, класс сельской школы вызывал необходимость включения в виде частных задач устного словесного рисования (Как представляешь театр? Как видишь русскую зиму в описании Пушкина? и т. п.). Тренировка на сопоставлениях велась (в условиях городской школы) путем решения таких задач: сопоставьте быт

дяди Онегина и семьи Лариных. Какие приметы фамусовской Москвы видны в описаниях Пушкина (VII глава)?

Решение «частных задач» проводилось, по преимуществу, в коллективной работе класса (методом беседы и фронтальной работы над текстом романа). Главное достижение этапа – постоянное обращение к психологическому анализу образа-персонажа, некоторый навык более глубокого проникновения в мотивы поведения и побуждений героя по сравнению с уже имеющимися умениями чтения, выработанными в средних классах школы, обращение внимания на стилистические и композиционные особенности художественного текста.

Система работы над романом А.С. Пушкина вместе с комментированным чтением комедии А.С. Грибоедова создавала первоначальную базу литературоведческих знаний, необходимых для самостоятельного анализа. Комментарий учителя, активное включение класса в работу над текстом, постоянная постановка «частных задач» в виде аналитических вопросов к осознанию текста – все это должно было создать своеобразный трамплин для устремления к неизведанным путям самостоятельного проникновения учащихся в текст.

Начало опытной проверки одного из возможных путей систематического обучения умению самостоятельного анализа художественного текста совпало с изучением учащимися творчества М.Ю. Лермонтова.

«Подготовительный период» дал неплохие результаты «первичного» уровня понимания текста, выработал внимание к психологическим деталям, но не привел еще к преодолению «эстетического барьера»: там, где стоит задача репродуктивного воспроизведения, ученики могут говорить о композиции и стиле, там же, где они самостоятельно рассматривают текст, необходимость видеть художественный аспект его забывается или еще не осознается.

О ТИПЕ ЗАДАНИЙ

К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ РАССМОТРЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Необходимость целенаправленного задания при обучении старшекласников самостоятельному анализу художественного текста ставит проблему определения типа такого задания.

Какова специфика задания к самостоятельному анализу текста, каковы должны быть требования к такому заданию?

Желая получить в виде результата ученических наблюдений представления, отлитые в формы четких понятий, некоторые исследователи и методисты предлагают в виде задачи к анализу определенную схему, заполнение которой и даст видимость аналитической работы мысли ученика. Но раскладывая по определенным полочкам художественный материал, ученик не занимается художественным анализом в полном смысле – будь это полочки с «компонентами образа», или «чертами характера героя», или данными биографического порядка.

Так, в методическом журнале учителей-словесников ГДР один из учителей делится опытом постановки самостоятельной работы над литературным произведением. К домашнему чтению романа Б. Апица «Голый среди волков» дается задание: выписать по определенной схеме данные о героях, на одной стороне листа – о заключенных, на другой – об эсэсовцах. Схема включает следующие компоненты: имя персонажа, возраст, прежнюю специальность, семейное положение, качества (характера), прежнюю политическую деятельность, деятельность в настоящее время, прочее.

В такой характерной постановке самостоятельной работы, напоминающей своим схематизмом некоторые рекомендации и наших методистов, нет главного – воспитания умения глубокого проникновения в художественную структуру произведения; нет направленности на самостоятельное (в полном смысле слова)

осмысливание его. Схематический подход к анализу образа персонажа не научит истинному постижению художественной неповторимости и своеобразия изображения жизни писателем.

Вероятно, схема – это не «литературная задача» к действительно самостоятельному идейно-художественному анализу литературного текста. Что касается результатов анализа, то они одинаковыми быть не могут.

Суть школьного анализа – постижение идейно-художественного смысла произведения учеником. Это постижение может быть поверхностным и глубоким, объемным и ограниченным. Степень глубины этого понимания определяется способностью сопереживания, жизненным опытом и начитанностью, богатством ассоциативных связей, на которые способен ученик. Уровень общих требований, предъявляемых учителем к результатам анализа, зависит от множества условий, и среди них – несколько туманного, но вполне ощутимого для учителя «лица класса», некоего среднего уровня способностей, на который, увы, пока ориентируется учитель. Но устанавливая этот уровень требований, учитель должен быть готов к тому, что даже при правильном стопроцентном толковании текста самостоятельный анализ будет разным у разных учащихся. Заранее точно измерить и предусмотреть то, что должен давать ученик, невозможно. Возможны лишь общие критерии, общие предположения, которые дадут возможность учителю планировать результат самостоятельной работы учащихся.

Все эти соображения привели к тому непреложному выводу, что задание («литературная задача»), предлагаемое учащимся для самостоятельного анализа художественного текста, должно указывать только направление движения мысли, не регламентируя ее, должна определяться общими критериями полноты школьного анализа (о которых говорилось выше) и конкретным педагогическим замыслом, который может быть внушен

специфическими особенностями изучаемого текста и конкретными условиями учебного процесса.

Общая направленность задания должна определяться ясно осознаваемой учителем целью, к которой должны идти учащиеся, и предполагать целостность идейно-художественного подхода к изучаемому тексту, включение в работу ученических представлений, эмоций и оценок.

Литературная задача не может полностью игнорировать «механизм анализа» и в каждом конкретном случае должна акцентировать внимание учеников на различных мыслительных операциях (сопоставление, выделение, обобщение и т. д.), тем самым упражняя в умении действительно анализировать, а не говорить «по поводу» текста. Структура задания, как бы она ни стремилась к диалектической взаимосвязи вопросов «что» и «как», состоя из нескольких задач, необходимо ведет к аналитическому расчленению текста. Поэтому неизменным условием выполнения любого задания должно стать требование ответа на вопрос «почему?», т. е. поиска мотивировки всего замеченного в тексте. Осознание мотивов как глубинных взаимосвязей художественного изображения и явится тем синтезом, который будет скреплять в единое целое разрозненные ответы на отдельные пункты задания.

Над проблемой типов заданий думала методист Н.Д. Молдавская.⁵⁰ В отличие от типа задания по самостоятельному анализу языка художественного произведения, называемого ею «анализирующим», литературная задача к целостному анализу эпизода должна быть менее конкретна: не включать конкретный вопрос к конкретному явлению текста, давать простор ассоциативным ходам и поиску ученика.

⁵⁰ Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения / Н.Д. Молдавская. – М., 1964.

Задачи к самостоятельному анализу и некоторые особенности их решения старшеклассниками

Опыт обучения самостоятельному анализу текста путем последовательной постановки задач охватывал три года. Все звенья опыта, большинство из которых описаны в данной главе, исследовались и обсуждались с точки зрения движения учащихся в овладении умениями самостоятельного осмысления художественного текста. Общая установка перед решением всех предлагаемых задач ориентировала на высказывание своего, личного отношения к тексту, то есть предполагала реализацию того эмоционального резонанса, который возникал в самом контакте ученика с художественным текстом. Задачи вели путем композиционного анализа от размышлений над эпизодом к осмыслению художественного произведения в целом.

Самостоятельный анализ эпизода

Было решено начинать обучение с простейшего, самого наглядного, очевидно воспринимаемого учащимися материала.

Психологи различают способы литературного изображения по степени наглядности; внешность героя, обстановку действия и поступки персонажей считают наиболее наглядными, легко воспринимаемыми формами.⁵¹

Первая серия заданий к самостоятельному анализу была определена поэтому как путь от понимания психологического портрета героя к осознанию характера образа-персонажа в данном эпизоде. Так, задуманная серия требовала отбора эпизодов, которые бы в художественно завершенной форме вели от статического портрета к событию с четким сюжетным движением, от одного события к небольшой цепи событий, объединенных

⁵¹ Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками / О.И. Никифорова. – М., 1959.

единством действия, места, времени, к законченному очерку характера персонажа.

Первое задание было дано по эпизоду из повести «Максим Максимыч», заключающему развернутый психологический портрет Печорина, и формулировалось так: в письменном анализе эпизода решить следующие задачи:

Как представляете внешность Печорина?

Что можно сказать о характере героя, судя по его внешности?

Как рисует Лермонтов портрет своего героя?

Рассмотрим направленность этого задания. Первая задача требовала мобилизации представлений воображения, без которых нет художественного восприятия образа. При отсутствии живых образов и картин в воображении читателя всякий анализ текста будет рассуждением не о художественном изображении, а по поводу содержания, будет унылым и бесплодным пересказом логических построений, далеких от истинного постижения художественной сущности идей писателя. Поэтому работа над представлениями воображения должна постоянно быть в центре внимания учителя, особенно на этапах анализа художественного текста.

Вторая задача носит чисто аналитический характер и направляет внимание учащихся на систему определенных связей, лежащих в основе лермонтовского психологического портрета. Рассматривая детали внешности героя, ученики соотносят их, следуя заданию, с внутренним миром Печорина, прослеживая именно тот путь изображения, который избран писателем для данного эпизода.

Решение третьей задачи, судя по уровню умений, дается труднее всего, так как должно представить анализ художественных приемов, проникновение в художественную лабораторию автора.

Обобщенная и расплывчатая формулировка задачи вызвана следующими соображениями. Указание точного объекта

рассмотрения (рассмотрите эпитеты, метафоры и пр.) непременно сузит сферу наблюдений и раздумий учащихся. Выделение только вопросов языка или только композиционных вопросов с первых шагов самостоятельного анализа будет сковывать и регламентировать мысль, прививать определенную схему в подходе к литературному тексту. Задача, сформулированная шире (как удалось автору именно так, психологически точно и живописно изобразить героя?) заставляет пристальнее присмотреться к тексту, погрузиться в глубь изображения и обратить внимание и на позицию автора, и на композицию эпизода, и на стилистические особенности лермонтовского письма.

Рассмотрим результаты анализа, выполненного по первому заданию. Представления о герое чаще передаются пересказом авторского описания, с употреблением явно не современной лексики: «волосы обрамляли благородный лоб», «руки выдавали породу». Иногда дается свое представление, но неполное, неразвернутое: «Весь Печорин представляется каким-то нежным, беленьким, явно не знающим физического труда». Реже встречаются случаи возникновения собственных представлений и умение их выразить: «Фигурой он несколько напоминает джигита-горца: у него такие же широкие плечи и тонкий стан...», «Печорина можно назвать красивым...», «В походке, одежде заметить можно небрежность...»

По утверждению психологов, для подростков данного возраста характерна тенденция к занижению оценки своих переживаний в высказываниях о книгах. Но здесь, вероятно, сказывается и неумение воспроизвести собственные представления, отсутствие навыка в выражении своих представлений.

В трактовке характера героя большинство учащихся идет от поисков связей внешности и характера, повторяя авторские замечания («Крепкое сложение свидетельствует о перенесенных трудностях кочевой жизни») или устанавливая свои, иногда плохо мотивированные связи («Длинные нервные пальцы показывают, что душевные переживания никак не выражались на его

лице...», «белая рубашка говорит об аристократическом происхождении», «судя по его бледным, чуть вздрагивающим рукам, можно сказать, что он немного нервный...» и даже: «Его вздернутый нос говорит о том, что он дуэлянт»). Встречаются, правда, нечасто, интересные мотивировки: «Его походка, ленивая, небрежная, что нельзя сказать о большей части офицеров, показывает, что у него независимый характер».

Немногие видят сложность и противоречивость характера, но отмечают: «Человек с каким-то сложным, загадочным характером», «в этом человеке много противоречий».

Устанавливая связь внешнего облика с внутренним миром человека, ребята отмечают: «Портрет Печорина ясно показывает характер его», «Внешность может многое сказать о человеке», «Лермонтов вместе с описанием портрета делает выводы о характере героя, и эти две линии неотделимы в описании». И даже: «На мой взгляд, описание внешности в данном случае есть несколько аллегорическое описание характера».

Задание направляло внимание и на анализ художественных приемов изображения героя. Особенности языка уделяют внимание 26 (из 32 писавших) учеников, причем, шестнадцать школьников отмечают сравнения, а 10 человек обращают внимание на изобразительную яркость лермонтовского эпитета. Три ученика просто перечисляют изобразительные средства языка, не раскрывая и не доказывая своих утверждений: «Писатель пользуется метафорами, эпитетами, сравнениями». Пять учеников обращают внимание на особенности композиции: «Автор показывает героя через свое восприятие», «Портрет Печорина пишет человек, который впервые его видит» и т. д. Некоторые прослеживают особенности приемов обрисовки: «Лермонтов, рисуя портрет Печорина, показывает его характер, используя действие. В походке, в позе, когда он сидит, мы видим его характер», «В описании я вижу две части: законченный портрет в одной части, а в другой – глаза Печорина, и перед нами дополнительная характеристика его».

Шесть учеников обращают внимание на реалистичность трактовки образа: «Автор оговаривается, что мы можем и не верить его словам, что еще более заставляет меня верить рассказчику», «рисует реалистично, не приукрашивает», «повествует ярко, лаконично и очень правдиво».

Иногда вместо осмысления приема мы встречаем описание впечатления от него: «Особенно здорово он рисует глубину взгляда Печорина, блеск его глаз как отражение его душевного огня, этот блеск яркий, но мертв и неподвижен».

В числе приемов отмечается лермонтовский лиризм: «Я вижу его отношение к герою, так как автор все время высказывает свое мнение», «Автор вводит свою оценку любой детали внешности героя».

Среди работ три попытки рассмотреть особенности стиля Лермонтова в целом: «описание очень конкретно», «описание Лермонтова отличается какой-то нелегко дающейся простотой», «ярко, лаконично, реалистично, сдержанно».

Результаты самостоятельного комментария данного эпизода показывают, что учащиеся осознали психологичность портрета, связи описания внешности и изображения характера, т. к. тип задания наталкивал на понимание этих связей. Но главное в характере и во внешности героя – противоречивость Печорина – классом не отмечено (за исключением трех учеников).

Представления воображения – или навык их воспроизведения – развиты слабо. Наблюдения над художественной формой вполне посильны, но ведутся на ощупь; учащиеся явно не привыкли обращать внимания на эту сторону текста. Психологический комментарий связан авторской подсказкой, учащимся трудно судить о характере человека вне конкретной ситуации.

Эти результаты определили направление дальнейшей работы: необходимо выработать навык психологического толкования портрета и учить школьников более глубокому проникновению в художественную лабораторию писателя. На уроке был про-

веден корректировочный разбор самостоятельных работ учащихся, во время которого учитель дал собственный комментарий эпизода и с участием ребят нашел главное в портрете и характере Печорина, выяснил подходы к анализу приемов изображения, суммировал и дополнил наблюдения учащихся, тем самым вооружив их определенным ключом для анализа художественной формы. Урок был завершен заданием творческого порядка: написать дома сочинение на тему «Портрет моего друга»; постараться передать психологический портрет друга, используя опыт и знания, полученные при работе над лермонтовским текстом.

Известна мысль М.А. Рыбниковой о том, что к литературе ближе подойдет тот, кто хоть немножко писал. Традиционная школьная тема для творческого сочинения, включенная в систему изучения литературного материала, должна была многое прояснить и многое утвердить в понимании учащимися психологического портрета.

Юные авторы, естественно, испытывали некоторую робость при выполнении задания, не считая себя достаточными знатоками жизни и сердецоведами: «Откровенно говоря, я еще плохо разбираюсь в людях и не имею большого опыта в описании портретов». Но задание было выполнено, писали о друзьях, товарищах по классу, был даже автопортрет.

Для работ характерен явный перенос лермонтовских приемов описания, иногда (в редких случаях) осознаваемый авторами, но чаще бессознательный. Прежде всего это сказывается в лексике описаний: «глаза, окаймленные ресницами», «опушенные», «обрамленные», встречается «маленький, красиво очерченный рот», «нежная, как у женщины, кожа». «Пусть читатель не подумает, что я копирую эту фразу у Лермонтова», – оговаривается один ученик. оборот «о глазах нужно сказать пару слов» также напоминает Лермонтова. Наблюдается пристальный интерес к выражению глаз героя. Вот примеры: «Когда Витя смеется, глаза тоже смеются», «Глаза так широко распахнуты, что, ка-

жется, могут смотреть на солнце», «Глаза серые с поволокой, кажется, они никогда не бывают веселыми, по-моему, человек с такими глазами всегда пишет стихи».

Очень распространен прием психологического истолкования какой-либо детали во внешности или позе персонажа. Авторы идут явно по лермонтовскому пути, но полемизируют с писателем, часто проводя собственные параллели: «не размахивают руками, что совсем не говорит о скрытности его характера», «по ее походке, быстрой и порывистой, можно сказать, что она человек решительный», «ходит она очень прямо, даже немного откинувшись назад, голова всегда приподнята. Она гордая, очень гордая...», «почему-то именно коса подчёркивает ее скромность».

Стремление дать психологическое толкование каждой детали внешности приводит иногда к ложной глубокомысленности и прямолинейным сближениям: «прямой нос придаёт лицу мужественное выражение», «мягкие каштановые волосы – признак мягкой души». Но есть и детали, толкование которых свидетельствует о наблюдательности юных авторов: «ноги с сильно развитыми икрами – можно судить, что она занимается балетом», «ходит очень быстро, одной рукой очень размахивая, и это, мне кажется, говорит о внутренней резкости».

«Психологизация» портрета дается ребятам нелегко. Три работы рисуют внешность героев без каких-либо указаний на характер. Среди них есть даже такая мотивировка бесхарактерности: «миловидный мальчик, в котором ничто не говорит о каких-либо переживаниях и потрясениях, которые могли случиться за его короткую жизнь». По аналогии с Печориным, автор считает выражением характера, только бури душевные. В пяти сочинениях характеристика героя дается вне связи с портретом.

Но остальные работы (всего их 32) изобилуют приемами, о которых говорилось выше. Наиболее уязвимое место этих опытов – неумение через отдельные детали дать целостное представление о главном, существенном в характере. Большинство

описаний статично, герой не изображается в действии, в каких-либо жизненных ситуациях.

Разбор работ на корректирующем уроке очень интересовал авторов. Здесь было еще раз указано, что от частных наблюдений закономерно идти к сути характера, что такая обобщенность тем более возможна, чем лучше знаешь человека, о котором пишешь, и были продемонстрированы удачные работы ребят в этом направлении. Еще раз были проанализированы приемы обрисовки характера через портрет, но уже на материале собственного творчества учащихся. Учитель обратил внимание на композиционные различия в раскрытии тем, на возможность обрисовки психологического портрета в динамике, в действии и поступке героя и разобрал работы двух учениц, отличающихся именно таким подходом к изображаемому.

После подобного тщательного разбора следовала завершающая ступень цикла: классу была предложена работа по самостоятельному анализу эпизода из повести «Тамань», названному условно «Девушка-контрабандистка».

Задание направляло внимание учащихся на следующие стороны работы:

- Как портрет героини характеризует ее?
- Сделать выводы о сущности характера девушки.
- Указать, какими приемами рисует Лермонтов портрет и образ героини.

Первая задача требовала выполнения работы, уже знакомой учащимся по предыдущим опытам, и выполнение ее должно было выявить и закрепить определенные навыки анализа психологического портрета. Вторая задача направляла усилия ребят на определенный синтез наблюдений, и была, по существу, следующей ступенью на пути формирования умений разбора художественного текста. Третья задача – анализ изобразительных и выразительных средств – должна постоянным аккомпанементом включаться в любой тип задания по тексту до тех

пор, пока для учащихся путь идейно-художественного подхода к анализу произведения не станет естественным и необходимым.

Таким образом, задание в целом было направлено на закрепление уже возникших навыков анализа и на их углубление. Учащиеся на этом этапе во многом полнее и глубже трактуют эпизод, что позволяют судить о возникновении определенного навыка анализа подобного текста. «Психологичность» портрета отражена в толковании внешности, в мотивировке действий героини: «Она все время в движении, чувствуется, что она энергичный, порывистый, деятельный человек...»; «Она боялась, по не за себя, а за Янко и, наверное, любила его, и поэтому была готова на все...»; «Очень пронизательные глаза говорят о ее наблюдательности, свойстве оценивать окружающую обстановку, сразу же принимать решения» и т. п. 21 работа включает целостное впечатление об образе. Правда, обобщения различны, так как характер героини обрисован не с полной определенностью. Говоря словами ученицы, «от образа веет загадочностью, необычностью, сложностью». Вот примеры: «Это цельный характер. Она любит Янко и, жертвуя собой, идет на то, чтобы убить Печорина»; «Большая выдержка, сила воли, смелость руководит ее действиями»; «По-моему, в ее характере есть что-то легкомысленное, но это не мешает ей быть решительной и смелой...»; «Я смутно представляю себе девушку-контрабандистку в целом. Но в основном она очень гармонична, естественна, но не проста, как причудливое создание природы».

Глубже и осмысленнее стали мотивировки: «Страстная любовь к буйной воле способна пробуждать ней большую силу – это ясно видно из схватки в лодке...»; «Она не так проста, как кажется. Она добра: только добрые люди постоянно мурлычат себе под нос и разговаривают и с собой, злые люди обычно молчаливы, но эта доброта не помешала ей чуть не утопить, как котенка, человека...»; «Она сильная, уверенная в себе. Ее жизнь – это сплошной риск, поэтому у нее такой характер...»; «Кожа лица

и шеи едва тронута загаром. Это очень странно при таком сильном солнце. Видимо, она заботится о своей внешности...»; «В веселом и непринужденном смехе чувствуется та непосредственность, которая еще свойственна людям в 18 лет» (автору 15 лет).

О художественной форме рассматриваемого эпизода писали все 32 ученика. Наблюдения стали тоньше, глубже, мотивированнее, разностороннее. Так, многие увидели композиционную роль пейзажа в раскрытии образа контрабандистки: «Пейзаж дается для того, чтобы лучше представить характер девушки. Писатель сравнивает ее с морем, из этого сравнения мы видим в ней много поэзии, дикой свободы и стремления к буйной воле». Внимательнее исследуются изобразительные средства языка: «В обрисовке ее в основном встречаются глаголы, так как она дана в движении...»; «Печорин... называет девушку, превосходившую его в ловкости, кошкой, затем за большую выдержку змеиной натурой. Эти сравнения как нельзя лучше передают решительность момента...»

Рассматривая точку зрения, с которой освещается образ, ученики пытаются раскрыть обоснованность ее: «Девушка от Печорина очень далека, может быть, это больше подчеркивает ее странность и загадочность». Интересно оценивается композиция образа: «Пенье и прыганье, поведение перед свиданием, борьба в лодке – все это позволяет нам с разных сторон увидеть эту удивительную девушку»; «Эта девушка описана в повести для того, чтобы подчеркнуть естественность жизни показанных здесь контрабандистов, в которых все просто и закономерно, нет ничего лишнего и надуманного».

Самостоятельный комментарий данного эпизода был достаточно полным в идейно-художественном отношении, второстепенный образ-персонаж романа, таким образом, был проанализирован полностью самостоятельно.

Четвертым заданием явилась работа над образами помещиков в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души», так как так называ-

емые «портретные главы» поэмы являются, по существу, законченными эпизодами, в каждом из которых раскрывается полностью характер образа-персонажа. Работа по заданию велась через анализ эпизода к обобщенной, «целостной» характеристике персонажа и тем самым замыкала первую серию заданий. Подготовка к выполнению этого задания велась путем коллективной работы в классе над образом Манилова, давшей определенный ключ к пониманию своеобразия композиционных приемов Н.В. Гоголя (значение описаний дома, усадьбы, отношения к крестьянам и т.д.) и путем обсуждения самостоятельного анализа языка Коробочки, выполненного учащимися в классе по заданию, рекомендованному в интересной работе Н.Д. Молдавской.⁵² После такой подготовки главы-эпизоды, раскрывающие образы Ноздрева, Собакевича и Плюшкина, были розданы учащимся для самостоятельного анализа по следующему заданию:

1. Психологизм портрета персонажа.
2. Герой в действии (поступки, речь).
3. Другие приемы обрисовки образа.
4. Сущность характера персонажа.

Выполнение 1, 2 и 4-й задач закрепляло навык рассмотрения знакомых аспектов художественного текста, решение же 3-й задачи облегчалось наблюдениями, сделанными во время подготовительной работы.

Результаты самостоятельного анализа данных эпизодов, изложенные в устных выступлениях и обсужденные на специальных уроках, показали, что ученики без особых затруднений с заданием справились. Корректировке необходимо было подвергнуть выводы учащихся по 4-му вопросу задания, обратив внимание на типичность характеров, изображенных в поэме Н.В. Гоголя. Детально проникая в художественную ткань эпизода, ученики иногда проходят мимо обобщающего смысла гоголевской

⁵² Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения / Н.Д. Молдавская. – М., 1964.

обрисовки, придавая развернутым сравнениям и другими художественными средствами только изобразительное значение. Широта смысла гоголевских типов не всегда улавливается учениками, и особенности, характер и средства типизации требуют специального учительского комментария, направленного прежде всего на выявление соотношения исторического и общечеловеческого в реалистическом образе, и затем сатирического своеобразия типизации в «Мертвых душах».

Так, осуществление первой серии заданий к самостоятельной работе привело учащихся от рассмотрения психологического портрета к умению разобраться в образе персонажа, изображенном в конкретном законченном эпизоде.

При переходе от заданий по анализу лермонтовского текста к последнему заданию серии, которая решалась на материале поэмы Н.В. Гоголя, явно виден определенный перенос умений в подходе к тексту. В то же время общий, не детализированный характер заданий дает возможность увидеть своеобразие анализируемого материала и идти индивидуальными путями к его пониманию.

Эпизоды, предложенные учащимся, не требуют предварительного учительского толкования, так как действительность, отраженная в них, и художественное своеобразие авторской позиции могут быть поняты старшеклассниками самостоятельно.

На уроках коррекции этой серии главная роль принадлежит учителю: взаиморецензирование ученических результатов еще достаточно робкое, первые шаги самостоятельного анализа требуют постоянной поддержки и корректирующих указаний.

Дальнейшим развитием навыка самостоятельного анализа текста явились задания, ведущие к рассмотрению взаимодействия персонажей в эпизоде, взаимосвязи действующих лиц. Внимание учащихся переключалось от пристального рассмотрения одного образа-персонажа к вскрытию связей и отношений, определяющих сцепление явлений, изображенных в эпизоде.

Первое задание было предложено при изучении темы «Чиновничество в поэме Н.В. Гоголя», следовавшей непосредственно за прохождением темы «Образы помещиков». Работа над темой планировалась как самостоятельный анализ четырех эпизодов с последующим обсуждением результатов этого анализа.

Учащимся были предложены на выбор следующие эпизоды, раскрывающие различные стороны изучаемой темы. Из главы 7-й от слов «Из окон второго и третьего этажа иногда высовывались...» до слов «Сидел один как солнце председатель» (условное наименование эпизода: «Чиновника службе»). Из главы 8-й от слов «Именно, пронесли слух, что он не более не менее как миллионщик...» до слов «Но весьма опасно заглядывать в дамские сердца» (условное наименование эпизода: «Быт и нравы чиновников города N»). Из главы 9-й от слов «А потому, для избежания всего этого будем называть даму...» до слов «Он хочет увезти губернаторскую дочку» (условное наименование эпизода «Дамы города N»). Из главы 10-й от слов «Вдруг в комнате, понимаете, пронеслась суета...» до слов «И атаман-то этой шайки был, сударь мой, не кто другой, как...».

Задание к анализу этих эпизодов формулировалось так:

- Какими представляете героев эпизода?
- Какова сущность этих людей?
- В каком действии раскрываются герои эпизода и какие особенности обрисовки их можешь указать?

Нетрудно заметить, что первая и вторая задача ставятся перед учениками не впервые: мобилизация представлений воображения время от времени должна, как было замечено выше, предшествовать более глубокому проникновению в текст, а синтезирование наблюдений – одно из необходимых условий осмысленного рассмотрения текста. Определенную новизну представляла третья задача: общая установка на анализ особенностей изображения конкретизировалась задачей рассмотрения взаимодействия героев, динамического раскрытия нескольких персонажей через их отношения, действия в едином эпизоде.

Внимание сосредоточивалось не столько на картинно изображенном Иване Антоновиче (в первом эпизоде), сколько на его отношении к просителю и просителя к нему; в центре внимания юного исследователя при рассмотрении сцены встречи капитана Копейкина со значительным лицом (четвертый эпизод) были оба участника разговора, их полярно противоположные позиции и мотивы поведения.

Результаты наблюдений над взаимодействием героев в рассматриваемых эпизодах обсуждались на уроке, где устанавливались взаимосвязи между эпизодами и делались обобщающие выводы по теме «Чиновничество в поэме» в целом. Таким образом, работа по анализу «группового образа» была проведена методом самостоятельного анализа конкретного эпизода.

Рассмотрение взаимодействия героев в избранных эпизодах не затруднило учащихся, коррекция требовалась в области стилистических наблюдений. Многие ученики толкуют действия и поведение героев эпизода, не соотнося приемов обрисовки с самим действием. Особенности гоголевского языка, его иронический подтекст, «подводное течение» стиля Гоголя нуждаются в разъяснениях учителя. Так, содержание эпизода с капитаном Копейкиным, данного в рассказе почтмейстера, ученики отвлекают от манеры рассказчика, и требуется коррекция их наблюдений в плане того, как ироническое значение вводных словечек почтмейстера придает новое освещение всему повествованию. Подобный стилистический комментарий и составляет основное содержание корректировки на данном этапе работы.

Вторым заданием явился анализ эпизодов драматического произведения при изучении драмы А.Н. Островского «Гроза». Именно эпизоды драматического произведения дают возможность глубже закрепить наблюдения над композиционной структурой художественного текста по путям, намеченным ранее, так как основным средством раскрытия героев в драме является их взаимодействие, конфликт, притяжение и отталкивание.

Для самостоятельного анализа были предложены учащимся следующие эпизоды драмы:

- Явление VII (I действие).
- Явление II (II действие).
- Явление IV (II действие).
- Явления VIII и X (II действие).
- Явление II (III действие).
- Явления V–VI (IV действие).
- Явления II и IV (V действие).

Основание для такого отбора сцен – их значительность, узловой характер. При последовательном рассмотрении этих эпизодов сохраняется сюжетная связь и, несмотря на пропуск сцен, характеризующих Варвару и Кудряша, развитие основного конфликта драмы представляется в полном объеме.

Задание к анализу каждого из предложенных эпизодов формулировалось так:

- Проследить взаимодействие персонажей в данной сцене, определить мотивы поведения их.
- Рассмотреть, как в особенностях языка персонажей выражается их характер.

В центре внимания учащихся, таким образом, было драматургическое действие, выражающееся во взаимосвязях, взаимодействии персонажей, вызываемом различными мотивами психологического, социального, бытового и иных планов, и художественная функция речевой характеристики персонажа, являющейся основным средством изображения героя в драматическом произведении.

Выступления учащихся с устным изложением результатов анализа определенного эпизода и с выборочным чтением текста, объединенные кратким пересказом опущенных сцен и комментарием учителя (который включается в общую работу с чтением и анализом некоторых сцен явления VI из 2-го действия, явления

III из 3-го действия и явления VII из 5-го действия), дают возможность за два урока рассмотреть идейно-художественное содержание изучаемой драмы.

Результаты данной работы свидетельствуют о плодотворности активного включения старшеклассников в самостоятельное рассмотрение драмы А.Н. Островского. Историко-бытовой комментарий эпохи, изображенной в драме, предлагается учителем на вводных занятиях и является достаточным для того, чтобы подготовить учеников к самостоятельному постижению и толкованию пьесы.

Что касается «механизма анализа», то учащиеся в основном выполняли операции расчленения, нащупывали связи, чаще психологического порядка, синтезировали (наблюдения и только начинали операции по соотнесению, сопоставлению персонажей, так как все-таки в центре внимания продолжал оставаться один герой, хотя рассмотрение его было более многосторонним и объемным, чем при выполнении заданий первой серии).

Задания серии давались по произведениям разных писателей. Жанровые и родовые различия произведений определили различную композиционную структуру эпизодов. Общая задача рассмотрения героя во взаимодействии с другими персонажами наталкивала учащихся на анализ динамических связей. Встречаемые приемы описательного характера (портретные зарисовки, психологический портрет, детали внешней среды), знакомые по предыдущей серии, выявлялись учащимися без каких-либо затруднений.

Незначительная корректировка требовалась при трактовке композиционных особенностей эпизодов драмы «Гроза»: несмотря на то, что сущность происходящего была понята верно, приемы драматургического конфликта, особенности взаимодействия сюжетных линий должны были быть разъяснены дополнительными замечаниями учителя.

На корректирующих уроках заметно усилилась активность учащихся в обсуждении результатов самостоятельного анализа.

Необходимость высказать корректирующие замечания на основе собственных наблюдений иногда приводит к полемике, к столкновению точек зрения; но чаще замечания выступают в форме дополнительных соображений к уже сказанным в классе тем или другим учеником.

Следующие задания по самостоятельному анализу тренировали учащихся на сопоставлениях персонажей в рамках одного эпизода, причем в процессе сравнения внимание должно было распределяться равномерно между двумя героями. Операции сопоставления, сравнения, соотнесения при таком рассмотрении эпизода должны были развить умение разносторонне и глубже проникать в явления действительности, изображенной художником, охватывать событие с нескольких точек зрения, видеть анализируемый эпизод объемно.

На уроках изучения романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» двумя последовательно выполняемыми заданиями и была осуществлена эта тренировка.

Первое задание было связано с изучением темы «Либеральное дворянство в романе». Готовя эту тему, учащиеся должны были самостоятельно проанализировать 12-ую, 13-ую и 14-ую главы романа, что вело к сравнению Кукшиной и Базарова, Ситникова и Базарова, Калязина и губернатора-прогрессиста:

- Сопоставьте персонажей эпизода.
- Как изображены герои?
- Ваши выводы, размышления, оценки.

Задание не указывало последовательность мыслительных операций, составляющих «механизм» сравнения, поэтому не все участники работы последовательно прослеживали и общее, и различное в сравниваемых персонажах, хотя и в пределах одного эпизода само сравнение в целом не затрудняет: в обычных жизненных связях выступает существенное в каждом из персонажей.

Характеристика неуклюжего подражателя Ситникова и рабыни авторитетов Кукшиной, заимствующих только внешность прогрессивных идей и стремящихся прослыть общественными

деятелями, поверхностность либеральной позы изображенных Тургеневым чиновников становились очевидными из сопоставлений, проводимых учениками в ходе выполнения задания.

Но для полноты сравнения необходимо было обратить внимание учащихся на составные этой операции, что и предусматривало следующее задание по анализу материала 25-ой и 26-ой глав романа, который направлялся вопросами:

- Что сближало Базарова и Аркадия?
- В чем различие между ними и причины этого различия?
- Композиционная структура эпизода и приемы изображения персонажей.

Безусловно, впечатления от всего остального текста романа не могли не быть мобилизованы при анализе данного эпизода: и Аркадия, и Базарова читатели не впервые встречают.

Но эти впечатления привлекались к трактовке поведения, слов героев и подтекста анализируемых сцен. Аркадий получал законченную характеристику в соответствии с композиционной задачей этих глав, завершающих повествование об отношениях двух приятелей. Прием сопоставления позволил достаточно четко очертить контуры и проследить существенное различие и характера, и мировоззрения действующих в эпизоде героев.

Новым шагом вперед в формировании умений самостоятельного анализа являлась работа по выполнению третьей задачи, направляющей внимание ребят на соотношение частей в рассматриваемом эпизоде. Эти наблюдения готовили класс к более углубленному композиционному анализу сложных эпизодов в будущем, при изучении следующих программных тем.

Итак, предложенные задания тренировали учащихся в самостоятельном рассмотрении законченного эпизода с более или менее полным охватом персонажей, изображенных в нем, причем последние задания уже требовали какой-то опоры на текст, известный ребятам до выполнения их. Назрела необходимость такой сопоставительной работы, которая бы предусматривала выход за рамки эпизода и велась по четко определенным

направлениям. Сопоставление, сравнение как прием мыслительной деятельности достаточно эффективен при анализе любого явления действительности, но особенное внимание он должен привлечь при изучении литературы.

Сама образная структура художественного текста может быть представлена как сложнейшая сеть бесчисленных сопоставлений – стремительных и неожиданных в поэзии, более ровных и локальных в прозе. В основе этих сопоставлений – логика художественного мышления. Задача уроков литературы – постижение этой логики, которое будет тем более полным, чем ближе ученик к путям мышления художника.

Поэтому работа над всевозможными сопоставлениями на уроке литературы очень плодотворна, но при одном существеннейшем условии: все сопоставления, проводимые в классе, должны основываться на достаточном логическом основании – историческом, психологическом, художественном.

Надуманнные, искусственные сопоставления литературных и жизненных фактов противопоказаны школе: они, вместо фиксации реальных связей и образования ассоциаций, разрушают их.

В поисках достаточного основания для сравнения исследователи отличают одно из них – строго исторический подход к сравниваемым явлениям, когда сопоставления ведутся двумя путями: тематика, жанры, образы рассматриваются от эпохи к эпохе («продольный срез»), или анализируются образы, факты и явления, изображенные различными авторами в пределах одной эпохи («поперечный срез»).

И тот и другой пути предполагают наличие в сопоставляемых явлениях общего – здесь исторического – стержня, позволяющего объединить какой-то связью в одну систему рассмотрения разнородные объекты. Даже контрастное сопоставление, целью которого является обнаружение различия, должно предполагать в своей основе некий общий стержень, позволяющий сопоставить противоположные явления.

Правильное определение этого стержня и является основным критерием допустимости того или иного сравнения на уроке литературы. Самостоятельные операции сравнения, проведенные учащимися на текстовом материале конкретного эпизода, облегчаются локальностью обозримого: сравниваемые персонажи действуют и обнаруживают себя в общем взаимодействии, в одних и тех же обстоятельствах.

Развитие умения сравнивать и соотносить наблюдаемое должно идти по путям «срезов» различных художественных пластов. Так, путем «поперечного среза» должны были быть рассмотрены герои одной эпохи (60-х годов), изображенные разными авторами.

При изучении романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?» была поставлена задача выхода за рамки анализируемого эпизода и произведения в целом. Само собой разумеется, сопоставления героев в обобщенном плане (Онегин и Ленский, Онегин и Печорин и т. д.) проводились и ранее, при изучении соответствующих произведений. Специфика работы по заданиям, о которых идет речь, заключалась в том, что сопоставления должны были вестись учениками на конкретном эпизоде изучаемого произведения сугубо самостоятельно.

К необходимым выводам по теме «Новые люди в романе Чернышевского» учащихся должна была привести самостоятельная работа над 3-им разделом VIII главы романа по заданию:

- Типичное в Лопухове и Кирсанове.
- Что общего у них с Базаровым? В чем их различие?
- В чем суть «разумного эгоизма»?
- Основное различие между «новыми» и «старыми» людьми.

Материалом для операций сравнения и обобщения служил, в основном, рассматриваемый эпизод, но требовалось знание героев И.С. Тургенева и общих представлений о романе «Что делать?»

Подобная задача многосторонних сопоставлений решалась и при проведении работы над темой «Особенный человек». Анализ главы о Рахметове велся по следующему заданию:

– Сопоставьте Рахметова и Базарова, Рахметова и «новых» людей.

– В чем «особенность» Рахметова?

– Место образа в романе и средства его обрисовки.

Сопоставления, которые шли по линии происхождения, социального положения, деятельности, мировоззрения героев, их образа жизни и особенностей характеров, привели к достаточно обоснованным и правильным выводам. Результаты серии были успешными, но требовалась корректировка по некоторым аспектам заданий. Так, вопрос о сущности «разумного эгоизма» потребовал учительского комментария, так как самостоятельные ответы учащихся были неточными: «эзоповская манера» изложения в романе «Что делать?» требует разъяснения.

Основное различие между «старыми» и «новыми» людьми было, безусловно, понято учениками, но выражалось это понимание без достаточной четкости. Здесь может быть привлечено рассуждение Д.Н. Писарева на эту тему, ведущее к ясному определению основного различия: «новые люди считают труд абсолютно необходимым условием человеческой жизни».⁵³

Особенный интерес представляют результаты сравнительной работы, на которую и были нацелены задания. Композиционная структура эпизода романа «Что делать?», анализируемая учащимися, без труда вела к обнаружению типического в Лопухове и Кирсанове, того, что было общим для них. Различия же между ними и Базаровым, которые необходимо вывести из сопоставления мировоззрения героев, обнаруживались большинством учащихся довольно характерно: сопоставлялись не столько взгляды персонажей (выраженные в различных сценах того и

⁵³ Писарев Д.Н. Мыслящий пролетариат / Д.Н. Писарев // Собр. соч. – М., 1956. – Т. 4. – С. 12.

другого романа), сколько деятельность их, наглядно представленная – в отношении героев Чернышевского – в рассматриваемом эпизоде.

При обсуждении результатов задания оказалось необходимым уточнение линий сопоставления. Так как юные исследователи часто шли только по линиям сопоставления деятельности или происхождения героев, корректировка на этом этапе выразилась в указании возможностей сопоставления в различных планах и в обобщении наблюдений учащихся для полного представления о требуемых результатах. Вызвал серьезные затруднения вопрос о месте образа Рахметова в романе. Здесь сказался обзорный характер изучения романа: рассмотрение двух-трех эпизодов не дает достаточной базы для самостоятельных обобщений, несмотря на прозрачные сравнения автора, толкующего о месте героя и его назначении в романе.

Во время освоения творчества Н.А. Некрасова задания были направлены на закрепление уже полученных навыков самостоятельного анализа. Так, при изучении поэмы «Кому на Руси жить хорошо» перед классной беседой по образу Матрены Тимофеевны учащиеся готовили самостоятельные работы на частные темы: «Роль пейзажа в обрисовке образа героини», «Композиционная роль песен, включенных в повествование». Учащиеся давали развернутый ответ на один из вопросов анализа, требующий сосредоточения внимания на одном из художественных приемов, примененном поэтом.

В теме «Помещики» после разбора путем комментированного чтения главы «Помещик» учащиеся самостоятельно анализировали главу «Последыш». Эта работа шла в привычном русле прежних заданий и поэтому носила характер закрепления. Особого внимания жанровым особенностям изучаемой главы учащиеся не уделяли, задание формулировалось в круге привычных операций:

- Представления о внешности помещика.
- Как в отношениях с крестьянами раскрывается его характер?
- Особенности композиции и идейный смысл главы.

В процессе знакомства с лирикой Н.А. Некрасова была предпринята попытка постановки самостоятельного анализа отдельного стихотворения. Специфичность стихотворного материала требовала определенных вариаций в постановке вопросов к анализу художественной формы. Например, задание к анализу стихотворения «Внимая ужасам войны» давалось в такой форме:

– Ваше впечатление от стихотворения.

– В чем его пафос?

– Какими художественными средствами достигается четкое выражение основной идеи:

а) движение образов» в стихе,

б) особенности ритма?

Специальное членение третьей задачи обращало внимание на специфические особенности композиции и стиля поэтического произведения. Самостоятельные задания по анализу отдельных глав поэмы и стихотворений Н.А. Некрасова, давая возможность закрепления уже имеющихся умений, вели учащихся к различению специфических средств поэтической стилистики, то есть к той сфере наблюдений, которая затрагивалась при изучении поэзии А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова при деятельном участии учителя. В этой области – очень сложной и недостаточно разработанной в науке – рано было бы ожидать конечных результатов; в этом плане самостоятельные выводы учеников были только подступами к овладению тайнами поэтической стилистики.

Опыт по анализу законченного эпизода был продолжен при изучении романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Если до сих пор внимание учащихся сосредоточивалось на рассмотрении образа-персонажа и его взаимосвязей, на сопоставлении нескольких персонажей, то сейчас целью являлось привлечение мысли юных исследователей к композиционной структуре худо-

жественного текста, к взаимосвязи и соотношению частей в эпизоде. Теоретической основой подхода к этой работе послужили мысли А.А. Сабурова о природе эпизода у Толстого.⁵⁴

После рассмотрения содержания 1-ой части I тома романа учащиеся готовили по 2-ой части тему «Изображение войны 1805–1807 годов» как самостоятельный анализ эпизодов: «Кутузов на Совете и князь Андрей перед сражением» – гл. XII; «Аустерлиц» – гл. XIV; «Кутузов и Александр» – гл. XV; «Князь Андрей в бою» – гл. XVI; «Князь Андрей после сражения» – гл. XIX) по заданию:

1. Части эпизода, их соотношение и связь.
2. Размышления и мотивы действий героев.
3. Приемы изображения героев и событий в эпизоде.

В краткой инструкции к выполнению задания было предложено рассматривать текст с точки зрения режиссера, который готовится ставить фильм по данному эпизоду. Такая установка обострила внимание ребят к структуре эпизода, привлекла многих к своеобразной «раскадровке», помогавшей проникнуть в композиционные связи толстовского повествования. Привлечение задачи экранизации дало очень интересные результаты.

Задание приковывало внимание к психологическим мотивам поступков персонажей, требовало не простой констатации содержания эпизода, а погружения в «диалектику души» героев Л.Н. Толстого. Уже привычным для учащихся было решение задачи по рассмотрению художественной специфики текста, но в качестве самого сложного аспекта выделялась особо задача композиционного характера.

Эпический размах и особая кинематографическая пластичность толстовского изображения осознаются глубже при анализе структуры художественной ткани произведений великого писа-

⁵⁴ Сабуров А.А. «Война и мир» Л.Н. Толстого. Проблематика и поэтика / А.А. Сабуров. – М., 1959.

теля. Сценичность эпопеи Толстого, убедительно проанализированная литературоведами, становится ясной не только при разборе крупных эпизодов (А.А. Сабуров делит всю эпопею на 83 эпизода), но и при анализе «микроструктуры» главы (связь и взаимодействие «кадров»), внутри которой наглядно раскрывают движение мысли писателя.

Учащиеся, работавшие над первым эпизодом, сразу же и без труда отмечают простейший вид композиционного единства двух частей повествования, но по-разному объясняют это единство: «части эпизода – заседание совета и размышления князя Андрея – связаны между собой размышлениями Андрея»; «военный совет вызвал размышления князя Андрея, части эпизода связаны последовательностью событий»; «части тесно связаны между собой: одно событие предшествует другому, вторая часть – это анализ того, что было на совете, только уже не посредством показа самого действия, а через размышления Болконского».

Во втором эпизоде (гл. XIV) большинство учащихся отмечает 5 частей-картин, некоторые видят три картины: движение русских колонн, начало дела над рекой, Наполеон перед сражением. Многие замечают своеобразие показа событий: «Толстой переходит от общего к частному, вначале описывает движение всего войска, а потом показывает положение солдата»; «Мы видим движение солдат в общей массе войска» и т. п. Здесь нет специальной кинотерминологии, но учащиеся видят и отмечают этот перебой крупного и общего, панорамного, планов. Связь частей-картин определяется большинством как «связь действий».

Среди толкований композиционных связей в 4-м эпизоде гл. XV встречается интересное композиционное членение, напоминающее разбивку текста на мизансцены: «Андрей, затем Кутузов, последняя часть – Кутузов и Александр. Эти картины связали воедино проходящие русские войска...» Четвёртый эпизод трактуется по-разному. Одни видят связь частей, лежащую на поверхности: «обе части (смотр войск и подвиг князя Андрея) связаны

действием, двигаясь среди отступающих войск, штаб попадает к батарее, неподалёку от которой начинается вторая сцена». Другие – и их большинство – считают главной связью кадров эпизода сам образ князя Андрея, т. к. «все события даются через его восприятие. Некоторые видят прием сцепления частей в психологическом контрасте: «части связаны резкой, контрастной сменой настроения и характера повествования: в свите Кутузова – растерянность и испуг, а князь Андрей, наоборот, наполнен радостным ожиданием: наконец дело нашлось!»

Есть примеры формальных наблюдений «четыре сцены эпизода связываются диалогом. Кутузов говорит: «Болконский, что это? – и начинается часть, показывающая князя Андрея». Композиция 5-го эпизода (гл. XIX) трактуется единодушно: в центре эпизода – Андрей, все окружающее «изображается его глазами», то есть дано через восприятие героя. Встречается только одно решение, устанавливающее связь сцен в эпизоде как единство места происходящего: «действие, описанное в эпизоде, происходит на Праценской горе, где лежал раненый князь Андрей и куда приехал Наполеон». Интересно композиционное членение эпизода. Большинство учащихся отмечают четыре части всей сцены: «Андрей видит небо, Наполеон объезжает поле сражения, мысли Болконского в то время, как он видит Наполеона, разговор Бонапарта с пленными». Увидеть эти части не так просто: они «вмонтированы» в общее течение мысли и чувств раненого Андрея. Этот «монтаж» кадров ощущается многими, есть работы, выполненные в форме сценария.

Остановимся на результатах анализа композиции.

Различное толкование учащимися композиционных приемов не может служить поводом к недовольству: анализ художественного текста, если он действительно самостоятелен, не может быть одинаковым. Одинаковые выводы-штампы при внешнем благополучии (усвоили и знают основное) должны настораживать: ловкое владение штампом не есть показатель настоящего знания.

Различная степень глубины проникновения в текст определяется сплетением многообразных, иногда трудно уловимых условий – это и развитие ученика, и степень интереса, проявленного к работе, и время, затраченное на выполнение задания, уровень добросовестности его выполнения. Но обнадеживающий характер полученных результатов выражается, прежде всего, в том, что старшеклассники без помощи учителя и учебных пособий умеют найти связи, соотношение частей текста, оптическую и психологическую точки зрения, с которых ведется повествование, и в том, что учащиеся видят текст, что композиция говорит им о многом.

Задача корректирующего урока будет состоять в том, чтобы показать всему классу наиболее глубокие и оригинальные решения, тем самым закрепить и прояснить собственные открытия учащихся в этой области. При анализе ученических комментариев по поводу мотивов действий и размышлений героев прежде всего бросается в глаза тот ошеломляющий факт, что самые сложные моменты поступков и переживаний героев трактуются абсолютно верно всеми учениками класса.

Несмотря на различную степень глубины наблюдения и сопереживания и на неодинаковое умение выразить свои мысли, поведение дремлющего на совете Кутузова, и настроение солдат перед боем, и сложные переживания князя Андрея в бою и на поле сражения после боя – все этой мотивируется безошибочно. («Наполеон кажется ему таким ничтожным, ненужным в сравнении с самой жизнью, ее красотой, которую в этот момент олицетворяет небо. На грани жизни и смерти князь думает о том, что все, что он «знал в жизни, все, к чему стремился, идя на войну, – все это мелочно, ничтожно. Есть что-то настоящее, большое, важнейшее в жизни, которое ему пока непонятно...»)

Этот факт постижения содержания в его психологической сложности (доступной, естественно, возрасту, так как Толстого открываешь по-новому всю жизнь) лишний раз свидетельствует о том, сколько ненужных усилий тратится нами в

классе на то, чтобы назидательно толковать вещи, понятые и без того ученикам, и о том, как незнание учителями учащихся и их возможностей огрубляет и засушивает процесс изучения литературы в школе.

Анализируя способы изображения героев и событий, учащиеся обращают внимание на особенности композиционных приемов и изобразительно-выразительные средства языка. Так, они видят прием контраста, использованный Л.Н. Толстым при изображении Вейротера и Кутузова в сцене совета, некоторые указывают на авторское отношение к изображаемому: «Толстой относится очень иронически к этому совету, с насмешкой описывает генералов...»

Отмечены массовые сцены: «В этой сцене Толстой не выдвигает какого-то определенного персонажа: предметом изображения является группа лиц, не обозначенных в отдельности. Просто кто-то из массы бросает реплику, или кого-то Толстой наделяет жестом...»

Различна трактовка композиционной роли пейзажа: «Толстой описывает молочно-белое море тумана и этим говорит о том, что русские войска не видят своего противника, они в худшем положении. Пейзаж здесь служит для характеристики реальной обстановки. Толстой рисует просто природу, не придавая этому описанию таинственного символического смысла».

Но, отмечая трезвый реализм писателя, ученики в состоянии увидеть и некоторую символическую роль пейзажа: «...Андрей видит небо, олицетворяющее все светлое, чистое, высокое в жизни».

Юные исследователи не только указывают приемы обрисовки героев, но и стремятся мотивировать выбор этих приемов автором: «Толстой изображает князя Андрея через его внутреннее состояние, его мысли... и очень немного через действие. Кутузов в основном показан через диалог и авторскую ремарку. Зато внешность Александра и его свиты описана подробно, ярко.

Толстой прослеживает все изменения его лица, движения, жесты. Мне кажется, что описание внешности царя подчеркивает его внутреннюю пустоту...» Или: «Для обрисовки Наполеона, его фальшивого внимания к людям, Толстой использует реплики офицеров: ему доставляет удовольствие видеть пленных – это говорит о его бездушии, о его наигранном благородстве...»

Другой ученик, цитируя ту же фразу офицера, замечает: «О Наполеоне можно судить по тому, что о нем говорят».

Такого рода анализ – мы называли его композиционным – преобладает. К анализу языка непосредственно ученики обращаются реже, но видят особенности фразы Л.Н. Толстого: «Весь эпизод великолепно зацементирован толстовскими тяжеловесными фразами, воспроизводящими последовательность событий и создающими целостность впечатления». Учащиеся делают довольно интересные наблюдения: «Описание действия очень динамично, то есть в предложениях употребляется большое число глаголов, сами предложения краткие и отрывистые, как сам бой...»; «Пейзаж дан большими, разветвленными предложениями, создающими развернутую и целостную картину...»; «В момент опасности даже офицеры штаба говорят на русском, не только Кутузов и князь Андрей...»

Такое соотношение композиционных и языковых наблюдений очень устойчиво для всех самостоятельных работ учащихся. Это можно объяснить различными психологическими плоскостями, в которых лежат явления лингвистические и композиционные. Если прослеживание композиционных особенностей текста требует, одновременно с глубоким проникновением в замысел автора, некоторого «отстранения» от непосредственного читательского впечатления «живой действительности», встающей со страниц произведения, то анализ языка, «атомов» текста, вызывает «отстранение» второго порядка, углубление в лингвистическую структуру текста с последующим стилистическим соотношением рассматриваемого с общим контекстом. Вероятно, сложность перехода от одного исследовательского плана

к другому и объясняет это соотношение наблюдений, приобретающее закономерный характер.

В сумме ученических самостоятельных работ художественное своеобразие предложенных эпизодов было охвачено достаточно полно, и задачей урока оставалось индивидуальные находки сделать достоянием всех и объединить наблюдения в стройную тему с общими выводами.

Вторым заданием был анализ темы «Партизанская война в романе», дифференцированной на эпизоды: «Толстой о партизанской войне» (I–III гл.), «Партизан Тихон Щербатый» (V–VI гл.), «Петя и Винсет Босс» (VII–VIII гл.), «В лагерь французов» (IX–XI гл.). Учащиеся избирали любой из указанных эпизодов 3-й части IV тома и готовили самостоятельный анализ по следующему ключу:

- Содержание эпизода. Главная мысль автора.
- Особенности художественного изображения: композиция и другие средства обрисовки героев.

Выбор эпизодов, последовательное рассмотрение которых должно было дать законченное представление о теме партизанской войны в романе-эпопее, характерен тем, что, с одной стороны, разные эпизоды дают представление о различных планах показа темы (от общего взгляда на характер и движущие силы войны до конкретного изображения героев партизанского движения) и, с другой стороны, каждый из эпизодов (исключая первый) в стройном сюжетном движении раскрывает, по существу, один образ. Это обстоятельство явилось определяющим в отборе текста потому, что давало возможность проверить наличие умения анализировать образ-персонаж в эпизоде уже на высшем уровне – с проникновением в сложные взаимоотношения и их композиционное воплощение художником. Задание к анализу требовало обобщения наблюдений, понимания типичности изображенных в эпизодах героев, выяснения идейной сути через рассмотрение художественной ткани текста. Несмотря на то, что формулировка задания носила общий харак-

тер, все учащиеся рассматривали внимательно композиционную структуру, взаимосвязь и соотношение «микрочастей» избранного для анализа эпизода – здесь сказалась работа над предыдущими заданиями.

Учащиеся достаточно полно и верно охарактеризовали образы, показанные в эпизодах, поняли типичность и реалистическая достоверность изображенных Л.Н. Толстым героев. Так, в Тихоне Щербатом ученики увидели «патриотизм народа, его бесстрашие и героизм, смекалку и трудолюбие», «храбрость, находчивость, удачу, ненависть к врагу, любовь к Родине и все то, что характерно для крестьян, поднявшихся на борьбу». Отрадным в рассматриваемых работах является то, что подобные обобщения не выглядят готовыми штампами, а вытекают из пристального анализа характера героя, его поступков и мотивов, движущих человеком: «характер у Тихона веселый и добрый, французы заставили его стать жестоким», «ему никто не приказывал, он не был солдатом – он поступал так, как велела ему совесть». Свободная манера разговора Тихона с командиром отряда трактуется так: «войной, общим несчастьем и общим делом Тихон поставлен на одну высоту с Денисовым, барином».

Эпизоды, раскрывающие образ Пети Ростова, более сложны, но анализируются также достаточно полно. Учащиеся не только видят доброту, сердечность и гуманность Пети, не только объясняют это воспитанием его («Петя рос в атмосфере искренних чувств и заботы друг о друге») и свойствами «ростовской породы», но и отмечают, что «образом Пети Толстой показывает гуманизм народа», что «Толстой выступает против жестокости... Цель освободительной войны – не убийство и грабёж, а изгнание врага со своей земли».

Но особенный интерес представляют результаты рассмотрения художественной стороны анализируемого ребятами текста. Прослеживая композиционную структуру эпизода («Тихон убегает от французов, затем следует рассказ о нем, и, наконец, мы видим его во весь рост, слышим его разговор с Денисовым»;

или: «...Мы видим побег Тихона, еще не зная его, дальше Толстой приходит на помощь и рассказывает о нем сам. И мы видим и слышим Тихона и отношение к нему окружающих»), учащиеся обращают внимание на точку зрения, с которой ведется показ событий: «за бегством Тихона наблюдают трое, и все относятся к нему по-разному. Это помогает читателю больше узнать о герое»; «Мы видим Тихона глазами Пети, который восхищается им».

Органично вплетаются в анализ и наблюдения стилистического плана: «...В полусне Пете все кажется сказочным. Чтобы лучше представил читатель это, Толстой применяет очень интересные сравнения, пропитанные поэтичностью, какой-то нереальностью. Так, караулка представляется мальчику пещерой, которая вела в самую глубь земли...»; «Ночные видения даются в красочных сравнениях, раскрывающих полнее образ, героя».

Задания на рассмотрение текста по «цепи» эпизодов

От рассмотрения образа-персонажа в эпизоде учащиеся переходили к прослеживанию воплощения его в произведении через более объемные текстовые единства. Так, несколько заданий вело к анализу образа-персонажа через рассмотрение цепи эпизодов, его воплощающих. Реализовалось одно из них при изучении комедии А.П. Чехова «Вишневый сад».

Родовые особенности изучаемого произведения определили тип задания к самостоятельному анализу. «Сцепление» эпизодов, составляющих образ-персонаж, представляет в драматическом произведении порядок последовательно развивающегося действия, связывающего сцены-явления, в которых этот персонаж появляется (или в которых говорят о нем). Жанровое своеобразие чеховской комедии, в которой большую роль играет не только текущее на поверхности действие, но и «подводное течение» настроений, их переходов, подтекст совершаемых событий, требовало включения в задание специальной задачи, направляющей внимание на эти стороны художественной манеры автора.

После урока, на котором выяснялись представления учеников о внешнем облике персонажей и давался ученический комментарий подтекста некоторых сцен, читаемых тут же по ролям, следовало четыре урока анализа образной системы комедии, которые строились как обсуждение и корректировка результатов самостоятельной характеристики действующих лиц пьесы, подготовленной учащимися по заданию:

– Проследите от явления к явлению поведение героя, мотивы его поведения, отношение к окружающим.

– Обратите внимание на переходы в настроении героя, отраженные в речи персонажа.

– Сделайте выводы о характере героя, его типичности.

Результаты свидетельствуют о том, что сложный психологический анализ, необходимый при осмыслении комедии Чехова, в основном по плечу старшеклассникам. Во всяком случае, их наблюдения идут в русле литературоведческих трактовок «Вишневого сада». В подавляющем большинстве сообщения учащихся обнаруживают и умение пристально взглянуть в анализируемый текст, и правильно его понять.

Уроки обсуждения результатов самостоятельного анализа непременно включают корректировку этих результатов и представляет интерес указание случаев, вызывающих необходимость поправок, типических, по нашему мнению, для восприятия комедии старшеклассниками.

При трактовке образа Лопухина, например, обнаружили три варианта. Один ученик акцентирует внимание на чертах хищника-приобретателя, дельца, «не способного на высокие чувства», «наживающегося за счет разорения других». Другой юный исследователь, видя в Лопухине «человека дела и сильной воли», «прямого, здорового отношения к окружающим», прежде всего отмечает в нем человечность», «тонкую и нелепую душу» мечтателя. И только в третьей работе отмечается противоречивость натуры чеховского героя: «хищник – и человек с мягкой и простой душой».

Корректировка ученического понимания образа проходит на уроке как сопоставление высказанных точек зрения и тактично высказанного мнения учителя, закрепляющего и утверждающего наиболее верные решения. Возникновение вариантов толкования, приведенных выше, объясняется возрастным стремлением подростков к категорическим и прямолинейным односторонним суждениям о явлениях, встречающихся в жизни и литературе.

Диалектика общего и особенного, типического и индивидуального, совмещение различных и, казалось бы, противоречивых свойств в характере человека и отражение этой диалектики в художественном образе постигается не сразу и часто требует разъяснения учителя.

Образы Гаева и Раневской даются обычно в сходной трактовке: здесь индивидуальные свойства персонажа закономерно ведут к выводам о типической сущности, заключенной в образах. Например, при анализе образа Раневской учащиеся идут от внешних впечатлений к подтексту и обнаруживают и душевную бестактность по отношению к Варе, и равнодушие к людям этой дворянки, а в быстрой смене настроений видят сентиментальность, лишенную истинной глубины чувств. «Поверхностность, безволие, неприспособленность» этих дворян, их «легкомыслие, непрактичность», «пустоту их существования без целей, без стремлений, без идеалов» учащиеся постигают в полной мере.

Особенно интересны результаты разбора второстепенных персонажей. Учащиеся, как правило, уже способны делать совершенно самостоятельно обобщающие выводы, так затруднявшие их на начальных ступенях самостоятельного анализа. Так, о Симеонове-Пищике Юрий Л. говорит: «Праздная и бесполезная жизнь! Этот разорившийся помещик не живет, а плывет по течению жизни, несколько волнуясь, когда течение поворачивает особенно круто, и засыпая, когда оно спокойно. Рыба-прилипала, присосавшаяся к жизни!»

Самым ценным является то обстоятельство, что эти выводы даются на основе тщательного прослеживания – от явления к явлению – действий и мыслей персонажа, вытекают из самостоятельно собранной и осмысленной информации, заложенной в художественном тексте. Легче даются выводы, приводящие к социальной характеристике героя (Симеонов-Пищик, Фирс, хозяйка вишневого сада), даже в выводах о Пете Трофимове ученик говорит, что Петя «не революционер, он лишен классовой неприимости», и труднее – выводы чисто психологического плана, которых требует анализ таких персонажей, как Шарлотта, Варя и Епиходов, хотя наблюдения над этими характерами довольно точны и интересны. «...Шарлотта прямо сопоставляется с Раневской: и та, и другая швыряются деньгами... Но по ходу действия Чехов передает эту черту не лобовым сравнением, а делает это тоньше, показывая это через раскрытие внутреннего мира героев. Неразумны разговоры Шарлотты, ее мысли о себе, она сама». Варя «добрая, трудолюбивая, она противопоставлена членам семьи и обществу, окружающим ее».

Как видим, здесь наблюдения над характером персонажей неразрывно связаны с размышлениями о художественных приемах воплощения их, хотя общие композиционные особенности построения драматургического образа были подсказаны заданием, требовавшим рассмотрения сущности каждого из персонажей в ходе развития действия комедии.

Аналогично работе, проведенной при изучении персонажей «Вишневого сада» А.П. Чехова, задание по пьесе М. Горького «На дне» предполагало рассмотрение образов обитателей ночлежки в пьесе по следующему ключу:

- Мои представления о герое.
- Предыстория героя, его социальное положение до времени-действия пьесы.
- Индивидуальные качества личности.
- Сопротивляемость среде, в которой живет ночлежник.

Путем сообщений о результатах самостоятельного анализа были рассмотрены образы Клеща, Бубнова, Актера, Пепла, Барона и Насти (центральные персонажи пьесы – Лука и Сатин – были изучены другими методами: коллективная беседа и диспут). Эти сообщения учащихся свидетельствуют о том, что подобные задания по плечу старшеклассникам и выполняются ими без особых затруднений. Безусловно, большую роль в формировании представлений о персонажах драматического произведения играет работа с наглядностью: фотографии актеров МХАТа – исполнителей соответствующих ролей, просмотр фильма-спектакля «На дне».

Несмотря на то, что задание не направляло внимания на особенности формы, ученики включали в аргументацию своих выводов наблюдения над речевой манерой персонажа, взаимодействием и взаимосвязью с другими действующими лицами пьесы.

Опуская подробный анализ ученических сообщений, необходимо остановиться на тех моментах, которые требовали корректировки учителя. В плане социально-бытового комментария требовались дополнения, в основном, к сообщениям о Бароне и Насте. Учащиеся недостаточно ясно представляют условия и обстоятельства, приведшие этих персонажей на «дно». Пришло то светлое время, когда, по словам поэта, наши дети только по словарям могут извлечь из Леты такие понятия, как проституция, разорение, крах жизни из-за потери имущества. В области композиции также требовались дополнения и суждения учителя: способы «сцепления» сцен, в которых раскрывается образ, вообще новаторские особенности драматургии Горького – слишком специфические вопросы для самостоятельного открытия их учащимися.

Результаты, взятые в целом, обнаружили, что старшеклассники на этой стадии опыта могут самостоятельно проследить образ-персонаж в его художественном воплощении по крупному

произведению, что умения, проявленные ими в этой работе, становятся прочнее и все менее нуждаются в корректирующем воздействии учителя.

Вместе с тем, эти возможности самостоятельного осмысления для полной их реализации нуждаются в определенных условиях. К этим условиям необходимо отнести отбор соответствующих ключевых эпизодов, сделанный учителем и облегчающий задачу ориентации в композиции произведения, и наличие направляющего задания, которое в менее сложных случаях может быть более общим и, в соответствии с материалом, более конкретным.

Опыт самостоятельного анализа поэтических текстов

Опыт самостоятельного рассмотрения стихотворного текста учениками уже ставился при изучении творчества Н.А. Некрасова. Но специфика состояла в том, что работать предстояло с поэтическими произведениями В.В. Маяковского, совершенная новизна которых, необычная метафоричность языка, общие новаторские особенности ставили перед учащимися ряд совершенно новых задач.

После обучающего разбора в классе стихотворения «Товарищу Нетте, пароходу и человеку», во время которого был дан комментарий, знакомящий учеников с особенностями стиха В.В. Маяковского, и после коллективной работы по темам лирики поэта было предложено первое задание – самостоятельный анализ стихотворения В.В. Маяковского по свободному выбору. В анализе надо было отметить отношение к стихотворению; содержание стихотворения и действительность, отраженную в произведении; чувства поэта и особенности их выражения.

В отличие от системы изучения лирики В.В. Маяковского, апробированной Н.Д. Молдавско,⁵⁵ заданию не предшествовали

⁵⁵ Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения / Н.Д. Молдавская. – М., 1964.

специальные упражнения по самостоятельной работе над языком произведений поэта: на базе общего знакомства с лирикой учащиеся должны были попытаться проникнуть в избранное стихотворение самостоятельно, тем самым выявить свои возможности, которые должны были развиваться уже на специальных корректирующих занятиях. Задание было сформулировано в чрезвычайно общей форме; второй пункт его вызван особым, всегда конкретным характером лирической ситуации, лежащей в основе стихотворений поэта и требующей соотнесения произведения с непосредственными событиями, его породившими.

В.В. Маяковский воспринимается широкими массами нашего юношества как поэт советский, певец нашей действительности, поэт социалистического реализма. В этом отношении показателен выбор стихотворений, взятых для анализа старшеклассниками. «Мы не верим!», «Чудеса!», «Разговор с товарищем Лениным», «Весенний вопрос» и др.; из сатирических: «Столп», «Трус», «Служака», «Стихи о Фоме» и др. – в основном произведения, написанные в советский период. И только две ученицы избрали стихотворения дореволюционные, яркой антивоенной направленности: «К ответу!», «Мама и убитый немцами вечер».

Как и следовало ожидать, особые затруднения вызвал третий пункт задания. Если содержание избранных стихотворений трактовалось довольно уверенно всеми и легко соотносилось с действительностью, отраженной в стихе, то поэтическая форма, выражающая чувства поэта, напряженная метафоричность стиля, интонационное богатство и ритмика стиха прослеживались недостаточно или попросту игнорировались учащимися. На уроке, после сдачи работ, были указаны эти недостатки и коллективно разбирался вопрос: как выражается в стихотворении поэтическая мысль, согретая лирическим чувством? Вспомнили композицию стиха, интонацию поэта, характер ритмики и огромное значение слова-образа, концентрированно выражающего в поэтическом творчестве основные идеи автора.

Разговор велся не на конкретном материале отдельно взятого стихотворения, а в общей форме, с некоторыми примерами из различных произведений В.В. Маяковского, и явился теоретическим направлением, корректирующим усилия учащихся. Завершился он конкретным заданием: написать работу-самоконтроль по собственному анализу, дополнив то, что было сказано недостаточно. Ключом к самоконтролю оставалось прежнее задание, которым руководствовались ученики вовремя анализа, только третий пункт был уточнен указанием в скобках: композиция, язык, поэтика. Такое «двойное» обращение к анализу одного и того же произведения, заставляющее самостоятельно корректировать собственные выводы, особенно плодотворным оказалось при изучении поэзии В.В. Маяковского.

По уровню выполнения задания сочинения учеников можно разделить на три группы. К третьей группе отнесем работы, не содержащие ответа на третий пункт задания (создается впечатление, что новизна материала парализовала уже имеющиеся навыки, хорошо проявившиеся в работах предыдущих этапов опыта); ко второй – работы учеников, касающиеся этого пункта, но в общей форме, и недостаточно аргументирующие наблюдения (самая многочисленная группа); и к первой – интересные и глубокие работы, в которых ученики уделяют больше внимания идейному содержанию стихотворения и своим впечатлениям, чем анализу формы.

Самоконтроль заставил всех учащихся откликнуться на все задание, хотя степень этого отклика не позволила окончательно стереть различия между наметившимися группами. Работы всех трех групп учащихся свидетельствуют о том, что процессы «наведения» и переноса уже выработанных умений несколько тормозятся при столкновении с новым литературным материалом, причем озадачивают и жанровые отличия, и новаторский характер поэтического творчества В.В. Маяковского: ученики первой группы обходят наиболее сложные вопросы задания, а второй и

третьей групп не проявляют свободной ориентации в анализируемом тексте.

Результаты следующего за общей корректировкой самоконтроля позволяют убедиться в том, что учащиеся, вторично вернувшись к тексту, могут увидеть многое и дать более цельный в идейно-художественном отношении разбор его. Но уровни, намеченные до самоконтроля, не сливаются после него, а остаются различными.

Для самоконтроля учащихся, чьи работы отнесенных к третьей группе, характерен более поверхностный взгляд на художественную сторону текста: они могут констатировать явления художественного плана – наличие определенных образов, композиционную структуру текста, – но воздерживаются от анализа корней этих явлений, от поисков художественной мотивировки употребления художественных средств.

Учащиеся второй группы оказываются в состоянии мотивировать замеченные образы и приемы изображения, но для них характерен случайный выбор анализируемых примеров. Задача не требовало скрупулезного разбора каждого образа или каждой стихотворной строки рассматриваемого произведения, поэтому объяснимо избирательное отношение к материалу.

В качестве объектов наблюдения берутся художественные компоненты, прежде всего бросающиеся в глаза и поразившие воображение в первую очередь – здесь сказываются недостаточно изученные капризные закономерности индивидуального восприятия художественного текста.

Для уровня учеников, чьи работы были отнесены к первой группе, характерна большая сосредоточенность и художественная зоркость: как правило, самоконтроль этих учащихся отличается мотивированностью сделанных наблюдений и обобщающим осмыслением приведенных примеров, которые не выглядят случайными, а вплетаются в общую концепцию юного исследователя.

Второе задание было поставлено при изучении поэмы «Хорошо!» и обращало ребят к анализу одной из глав поэмы.

После вводного занятия к изучению, включающему сведения об истории создания поэмы, особенностях замысла и его художественного воплощения, класс был подготовлен путем комментированного чтения первых четырех экспозиционных глав. Рассмотрение всех остальных глав поэмы начиналось со следующего урока в виде сообщений учащихся о результатах самостоятельного анализа отдельных глав. Задание к этой работе выглядело так:

– Рассмотрите композицию главы, чередование и связь картин; лирические компоненты главы; особенности поэтического языка.

– Сделайте выводы об идейном содержании главы.

В отличие от предыдущего задания, здесь был исключен момент свободного выбора: главы поэмы были розданы учителем для обязательного анализа.

Первый пункт задания являлся своеобразной корректировкой внимания учащихся: он возвращал их к аспектам наблюдения, знакомым по предыдущим опытам, но не проявленным в последней работе. Второй и третий пункты вызваны жанровой спецификой произведения: лиро-эпический характер поэмы станет ясным тогда, когда будут тщательно рассмотрены и особенности «микрокомпозиции», и соотношение лирических и эпических элементов текста, когда особое внимание будет уделено особенности поэтического языка анализируемой главы. Художественная завершенность частей поэмы обусловила включение в задание четвертого пункта.

На вступительных занятиях к изучению поэмы учителем было сказано об особом «кинематографическом» подходе к материалу В.В. Маяковского. Это замечание должно было послужить (и послужило) импульсом, побуждающим некоторых ребят к рассмотрению вопросов композиции с точки зрения «режиссерской»: «раскадровка» эпического повествования, взгляд на соотношение частей в главе как на своеобразный монтаж картин и т. д.

Что касается особенностей поэтического языка, то еще на уроках по изучению лирики поэта, и в особенности на уроках коррективы самостоятельных опытов учащихся, внимание направлялось на образную структуру языка, на ритмическое разнообразие стиха В.В. Маяковского, причем под ритмом подразумевается не размер стиха, а чередование образов.

Мысль о том, что поэтическая гармония – это гармония ритмически движущихся образов, что музыкальность и разговорность интонаций стихотворения определяются ритмическим разнообразием, а не соотношением слогов, кажется очень плодотворной при изучении Маяковского в школе.

Поэтическое обобщение возникает в творческом сознании поэта ритмически, через ритм стиха это сообщение, поэтическая мысль-настроение, мысль-чувство доходит до читателя. Вероятно, школьнику достаточно уловить особенность этого ритма, неповторимость интонации, несущей содержание мысли поэта, не прибегая к скандовке и размышлениям о соотношении ударных и безударных слогов в строке. Таким образом, мысль ребят была направлена на анализ ритмического рисунка стихотворения, но без специального рассмотрения особенностей метрики.

Результаты выполнения данного задания позволяют сделать определенные выводы о движении вперед в области формирования умений самостоятельного постижения произведений В.В. Маяковского старшеклассниками. Работы учащихся сохраняют уровень, достигнутый при самоконтроле предыдущего задания: нет ни одного учащегося, который бы обошел какой-либо пункт задания. К анализу композиции и поэтического языка обращаются все, но в пределах класса этот уровень, естественно, дифференцирован, и его колебания укладываются в следующую классификацию:

1-ая группа работ обнаруживает достаточно глубокий анализ одной из глав поэмы, определенную целостность в охвате идейно-художественного содержания текста. Эта глубина выражается в установлении разнообразных связей, в мотивированно-

сти приводимых наблюдений, в стремлении проникнуть в идейную сущность каждого художественного приема, истолковать и найти художественную целесообразность того или иного образа.

Ко 2-ой группе отнесены работы, в которых неплохо развернуты наблюдения по данному в задании ключу, но недостаточно охвачен анализ художественных средств, дано неразвернутое толкование приводимых примеров.

Характерным для этой стадии опыта является то, что выбор художественных средств, выделенных для рассмотрения, уже не кажется случайным, наглядно проявляется общая закономерность, определяющая внимание ребят: их привлекают прежде всего образ или интонация, выражающие главную, центральную идею главы; образы, несущие определенные смысловые оттенки этой идеи, могут быть незамеченными. Эта группа характеризуется также неравномерным распределением внимания, не все компоненты поэтического языка рассматриваются одинаково: одним образом (или только ритму) уделяется больше внимания, остальным – меньше.

Уже указывалось на то, что на вступительных занятиях учащимся была дана информация о своеобразной «кинематографичности» композиции поэмы. Эта информация была усвоена и преломилась в самостоятельных работах двояко: в одном случае помогла рассмотреть структуру эпических элементов текста, в другом – вызвала попытки «экранизации» анализируемых глав, позволившие своеобразно выразить восприятие образной системы рассматриваемого ребятами текста.

Вот примеры первого подхода к композиции той или иной главы.

Из анализа 8-ой главы: «Если рассматривать главу с кинематографической точки зрения, то она предстает в виде общей панорамы субботника, затем камера как бы выхватывает из всей этой картины один эпизод: разговор рабочего с ребенком...»

Из анализа 10-ой главы: «Вот мы видим врагов молодой республики. Панорама: войска интервентов «набились в

трюмы, палубы обсели», корабли плывут из Марселя и Дувра к Новороссийску и Архангельску, мелькают кадры, с которых «смотрят перископами лодки подводные», «крейсера, миноносцы и гидро» устремляются на восток. И крупным планом империалисты, кричащие: «Красным не нравится?! Им голодно?! Рыбкой наедитесь, пойдя на дно». И снова панорама: «Юденича роты прут на Питер...»

Вот примеры применения своеобразной экранизации.

«Если бы по этой главе (имеется в виду 14-ая) ставился фильм, то, по-моему, обязательно надо было бы показать картину декабрьского рассвета, так как это подчеркивает главную мысль главы; мы видим, что даже рассвет изможден и измучен».

По 10-ой главе: «Представив себя в роли постановщика, я напишу, как бы я поставил эту главу в кино. Сперва бы я показал крупным планом карту России, потом на ее фоне – картины сбора войск Антанты; затем – корабли, бороздящие моря своими килями, после этого – начало зверств, пожары и убийства, грабеж, а вслед за этим полковник за столом, вспоминающий бой, где он потерял много солдат, но перед дамами хвастающийся своими подвигами, а в воспоминаниях боя прячущийся за спинами своих солдат. А попеременно с этими кадрами – жизнь и борьба рабочих и крестьян...»

Есть и другие примеры подобных попыток, среди них – несколько плакатное изобразительное решение – в духе «Окон РОСТА» – экранизации 9-ой главы.

Приведенный материал свидетельствует о том, что давно открытый методикой прием «экранизации» литературного текста не только оживляет работу и способствует более наглядному восприятию художественных картин, но и является одним из путей самостоятельного анализа эпических текстов старшеклассниками, позволяет найти точку зрения на произведение, с которой открываются возможности творческого видения и истолкования литературного произведения.

Для корректирования результатов по заданию был применен прием взаимоконтроля: учащиеся, работавшие над одной и той же главой поэмы, должны были рецензировать работы друг друга. Предполагалось, что опыт самоконтроля, приобретенный в процессе выполнения предшествующего задания, подготовил ребят к такому взаимоконтролю. Предположение оправдалось: взаимоконтроль не затруднил учащихся и дал достаточно весомые результаты, так как заставил обратиться вновь к уже известному материалу, но на ином уровне, с другой точки зрения его.

Ученические рецензии показали два типа подхода к рассмотрению работ. К первому типу относятся рецензии, в которых авторы критикуют работы с позиций собственных наблюдений над текстом главы и, следовательно, одобряют находки товарища и уличают его в отсутствии тех мыслей, которые были зафиксированы в анализе самого рецензента.

Второй же тип рецензий обнаруживает очень меткие и верные критические наблюдения, уровень которых выше того, что заключала собственно работа автора над аналогичным текстом. Причины этого явления кроются, вероятно, в самом характере задания, вызывающем целый комплекс эмоций: интерес к работе товарища, его подходу к известному рецензенту материалу; возможность обоснованно судить и критиковать результаты усилий товарища; письменное оформление рецензии, придающее работе степень документальности – все это возбуждает активное отношение к заданию и свежий интерес (уже на ином уровне) к анализируемому художественному тексту.

Если первый тип рецензий естественен и заключает, несколько в ином преломлении, уже известные наблюдения, высказанные в работах самих рецензентов, то второй вызывает особый интерес тем «скачком» уровней» в подходе к тексту, который обнаруживается между анализом главы и рецензией на анализ товарища.

Часто недостатки, увиденные рецензентом, являются импульсом к выражению своего понимания соответствующего места, образа или приема, которое не было изложено ранее и, таким образом, является существенным дополнением и углублением собственного анализа главы. Так, Леонид Г., рецензируя слабую работу, вынужден привести свое толкование текста: «Есть ошибки, связанные с непониманием Маяковского. Света пишет: «Они (рабочие) в большинстве неграмотные, поэтому растапливают печку томами Шекспира». Во-первых, «тома Шекспирьи» – это слово-образ, и Маяковский употребляет его для краткого и яркого изображения действительности. Во-вторых, поэт имеет в виду литературу вообще, книги вообще. В-третьих, люди жгут книги не потому, что они неграмотны, а потому, что в стране – голод, холод, нет дров, угля, им приходится жечь книги, чтобы только выжить». Далее Светлана цитирует слова о «комнатенке-лодочке», но не раскрывает этот образ, и неясно, зачем поэт его ввел, ведь не потому, что его комната похожа по форме на лодку! Нет, конечно. Жизнь страны в это тяжелое для нее время была похожа на бушующее море, в которое попала эта лодочка, олицетворяющая не только Маяковского, но и всех людей, борющихся с разыгравшейся стихией».

И тот и другой тип рецензий, безусловно, обогатил самих рецензентов и дал хорошую коррекцию авторам работ, которые с интересом – более глубоким, чем в случае учительского рецензирования – обращались к мнению своих товарищей. В целом взаимоконтроль был настолько плодотворным, что не требовал дополнительной корректировки анализа: учитель мог ограничиться общей характеристикой уровня выполненных работ.

Во время изучения творчества А.М. Твардовского и его поэмы «За далью – даль» задание, предложенное учащимся, требовало активного применения ранее выработанных умений.

Каждый ученик избирал для анализа любую главу поэмы «За далью – даль» и должен был рассмотреть ее, раскрыв следующие вопросы:

- О чем повествует глава?
- Лирическое и эпическое в главе.
- Образы и особенности поэтического языка.
- Выводы. Сравнение найденного с поэтической манерой

Маяковского.

Данная работа следовала после вводного урока и урока выразительного чтения некоторых глав поэмы, на которых была дана общая характеристика творчества поэта без специального рассмотрения особенностей его художественного мастерства.

Первые три задачи, включенные в задание, уже решались учащимися при самостоятельном рассмотрении поэтического текста произведений В.В. Маяковского, тогда как четвертая задача, включающая такие «механизмы» мыслительной деятельности, как приемы сопоставления и обобщения, обращала к синтезированию наблюдений и сравнению поэтической манеры двух разных поэтов в целом, вела мысль от наблюдений конкретного текста к обобщающим выводам.

Рассматривая в контексте второй задачи соотношение лирического и эпического в анализируемой главе, почти все юные исследователи отмечают своеобразие этой взаимосвязи. Прежде всего они видят преобладание того или иного начала, придающее особый жанровый характер каждой из глав. Так, вторая глава характеризуется как лирическая: «...действие в главе отсутствует, она вся представляет собой лирическое отступление, вся – раздумье о творческом пути...»

Но привычный термин «лирическое отступление» не удовлетворяет ученицу: он не вмещает своеобразие материала!

«...Для Твардовского характерно слияние эпоса и лирики, но данная глава совершенно оторвана от описания событий... Эту главу нельзя назвать лирическим отступлением, потому что композиционным стержнем поэмы являются размышления автора,

так что глава отнюдь не отступление от главной темы. Вся глава пронизана чувством поэта, необыкновенно лирична, она как бы написана на одном дыхании, настолько ярка и скомпонована главная мысль, свободен и стремителен стих».

О 8-ой главе говорится: «Разбираясь в том, что в этой главе лирическое, а что эпическое, останавливаешься на том, что глава полностью лирическая, так как в ней мы встречаемся с самим поэтом, только с его мыслями о прожитой им жизни и о ее смысле».

Большинство учащихся отмечает особенную соотнесенность лирического и эпического в поэме: «Лирическое в главе тесно переплетается с эпическим, трудно отделить одно от другого...» (9-ая гл.). «В главе видишь слияние эпического и лирического. В описании кузницы преобладают лирические ноты, а описание Урала содержит эпические элементы, но в то же время автор высказывает свои мысли об Урале (4-ая гл.)».

Эта замеченная особенность многими мотивируется так:

«Глава «В дороге» глубоко лирична: в ней краткий итог творческого пути автора, его взгляд на место поэта в обществе, доверчивое раскрытие своего интимного мира».

Особенно ясно это своеобразие стиля Твардовского выступает в сравнении с соотношением лирического и эпического у Маяковского, в выяснении структуры этого соотношения. Навык композиционного анализа текста сказывается в таких суждениях: «...Твардовский обладает искусством удачно сочетать эпическое и лирическое, иногда элементы эпического и лирического в его стихах сливаются; у Маяковского же намечается граница между этими элементами». «У Маяковского лирическое часто идет в виде лирических отступлений, а у Твардовского лирическое и эпическое тесно переплетаются».

Не все ученики относят это своеобразие к новаторству поэта, некоторые прослеживают в нем пушкинские традиции: «Доверительная беседа с читателем, лирические перебивы рассказа, так характерные для Пушкина». «Раздумья о своем творческом

пути даны в своеобразном обращении к читателю, в духе Пушкина: «Читатель, Друг из самых лучших».

Решение второй задачи радует тем, что ведется не путем подгонки изучаемого текста под готовые образцы или формулы, а эстетически грамотно: самостоятельно найдено жанровое своеобразие новаторской поэмы Твардовского, сделаны попытки идейного обоснования особенностей стиля поэта.

Несмотря на то, что задание специально не обращало учеников к вопросам композиции поэмы, композиционные замечания встречаются почти в каждой работе: путь композиционного рассмотрения любого художественного текста стал привычным для большинства учащихся. Вот примеры таких замечаний:

«...Композиция поэмы свободная, нет жесткого сюжета, поэтому каждую главу можно рассматривать как отдельный рассказ».

«...Образ автора — главный в этой главе. Все повествование ведется от его лица, стержнем главы являются его размышления».

«Если в воспоминаниях о прошлом жизнь народа показана на примере отдельной группы людей, то во второй части главы народ изображен, как единое огромное целое».

«В начале главы мы видим описание природы, увиденной из окна вагона. В пейзаже много теплоты и задушевности... Дана и общая панорама, и отдельные картины (следуют цитаты). Только увидев этот пейзаж, мы сможем понять раздумья автора, вызванные увиденным. Своим композиционным расположением (вступление к размышлениям автора) он напоминает начало «Железной дороги» Некрасова».

Таким образом, ни роль пейзажа, ни особенности соотношения частей целого, ни способы изображения не ускользают от внимания учащихся.

3-ья задача решается более уверенно, чем это было в опыте с поэмой В.В. Маяковского: традиционность формы не создает такого «сопротивления материала», которое характеризует

обращение к стиху В.В. Маяковского. И все же по сравнению с предыдущими сериями анализа прозы наблюдается определенное «торможение» навыка: поэтическая стилистика – область очень трудная для учащихся. Это «торможение» сказывается в менее развернутом анализе образной структуры текста, в более беглом обзоре особенностей поэтического языка.

В области образной специфики поэтического языка А.Т. Твардовского ребята находят:

«Удивительно точные и прочувствованные образы-сравнения в главе. Так, например, отставший от полка солдат, на которого похож поэт, отставший от жизни. Видно, что все это близко и знакомо автору, что все это и его жизнь».

«Художественные образы-сравнения заполняют главу. Так, свой путь автор сравнивает с лестницей из шпал, мир за стеной вагона с ревущей водой, память о войне – с притихшей раной, которая ноет в дурную погоду».

Умея видеть стремительность сопоставлений и роль сравнений в стихотворном тексте, ученики не проходят мимо и другой основной особенности настоящей поэзии – лаконичности, «спрессованности» поэтического образа, «интенсивности» формы:

«Все попутчики автора встают в воображении, несмотря на то, что о них сказано буквально несколько слов, все образы удивительно зримы».

Интересны наблюдения над интонационным и ритмическим характером стиха А.Т. Твардовского. В пределах четырехстопной метрики учащиеся обнаруживают богатство интонационных переходов и разнообразие ритмического рисунка:

«Ямб Твардовского звучит в каждой строке по-своему: может звучать и спокойно, и драматично, и грустно (примеры). Мелодия стиха очень разнообразна: то она патетическая, то разговорная (примеры)».

«Ритм поэмы напевный, раздольный, а интонация разная: когда поэт говорит о Родине, голос его звучит приподнято, возвышенно».

«Твердый, грозный, воплощающий могучую силу, ритм стиха сменяется плавным, нежным, задумчивым (примеры)».

«Интонация лиричная и разговорная, видно, что поэту дорого то, о чем он пишет».

Как правило, эти наблюдения выражены в форме констатирующего замечания, подкрепленного примерами из текста, глубже в тонкости ритмических тайн ученики не погружаются, да в этом и нет необходимости.

К решению последней задачи прикоснулись все ученики, но глубина и широта сопоставлений поэтической манеры Твардовского и Маяковского была различной: некоторые удовлетворились констатацией того общего, что характерно для обоих поэтов, некоторые сосредоточили внимание на различиях творческих манер, хотя большинство прослеживало и общее, и различное. Вот как отмечается общее в творчестве поэтов, традиции Маяковского, ясно ощутимые в поэме Твардовского:

«Стихи поэтов глубоко патриотичны, проникнуты любовью и верой в будущее своей Родины».

«Главное для Твардовского, как и для Маяковского – быть в гуще народной жизни, для них судьбы народа и поэта неразделимы».

«Для обоих характерна злободневность тематики, слияние лирического, своего, с эпическим – происходящим в стране».

«Когда Твардовский говорит о политических проблемах, то язык его становится особенно лаконичным и очень напоминает четкий язык Маяковского».

«Мы видим полное сходство во взглядах обоих поэтов на роль поэта в жизни общества, и особенно хорошо это подтверждается в данной главе».

«Взаимопроникновение эпоса и лирики, расчет на понимающего читателя, высокий гражданский пафос характерны и для Маяковского, и для Твардовского».

«Тесная связь с современностью, с жизнью народа и его судьбой».

Все выдержки взяты из разных работ. Они иллюстрируют возможности учащихся самостоятельно разобраться в проблеме. В размышлениях учеников о различных поэтических манерах сравниваемых поэтов формируется понимание своеобразия стиля Твардовского. Прежде всего, конечно, замечается различие в ритмической и метрической структуре стиха:

«Отличаются манеры стилем, ритмом, вообще звучанием стиха».

«Твардовский пишет четырехстопным ямбом, тогда как для Маяковского характерна несколько необычная ритмика стиха, знаменитая «лесенка».

«У Маяковского в стихах очень резко меняется ритм: в них звучит и ритм частушки, и ритм песни, и ритм марша. У Твардовского такой резкой смены ритма нет».

Много замечаний о композиционных особенностях стиха А.Т. Твардовского.

«Поэма построена в виде разговора с читателем, в ней нет жестокого сюжета».

«Маяковский, поэт-оратор, рассчитывал свои стихи на чтение вслух. А Твардовский предназначает свою поэму для доверительного разговора с читателем наедине».

Есть попытки глубже заглянуть в особенности творческой манеры сопоставляемых поэтов:

«У Маяковского описание действия состоит из кадров и очень кинематографично, в стихах Твардовского больше размышлений, поэтому его произведения трудно отразить в сценических образах. В поэмах Маяковского развитие действия показано в сценах, расположенных контрастно, у Твардовского действие, если оно есть, развивается плавно и постепенно, а связующим звеном является мысль поэта».

«Главное отличие поэтов в том, что если Маяковский изливает на бумагу уже отстоявшиеся, твердые убеждения, то Твардовский показывает сам ход роста и возникновения мыслей».

Таким образом, задача сопоставлений дает необходимый толчок – импульс к наблюдениям, которые приводят к самостоятельным решениям довольно трудных теоретических вопросов. Обращаясь в плане сравнения к традициям, некоторые ученики проводят линии соприкосновения творчества Твардовского с Пушкиным (пример такого рода приводился выше) и с Некрасовым, но таких сопоставлений немного.

Большой интерес представляли результаты обобщений, которых требовало от ребят задание: к таким синтезирующим суждениям могут прийти учащиеся на основе конкретного анализа текста, ограниченного композиционной рамкой главы. Эти обобщающие суждения идут двумя основными путями: выводы по рассматриваемой поэме и общие суждения о творческом лице поэта в целом.

Вот примеры выводов первого рода:

«Твардовский в поэме выступает как патриот, гордящийся своей могучей Родиной».

«Автор, по-моему, зовет не отказываться от прошлого, не забывать его и говорит о единстве того, что было, есть и будет».

Общие суждения о творчестве поэта звучат так.

«Поэт идет в ногу со временем и умеет увидеть главное в эпохе и запечатлеть это в своих произведениях».

«Твардовский – поэт-мыслитель по преимуществу».

Оценивая извлеченную в процессе анализа информацию в целом, можно констатировать достаточно глубокое проникновение в идейно-художественное содержание поэмы А.Т. Твардовского. Обмен результатами наблюдений на уроке дает классу полное представление о произведении, роль учителя может быть сведена к организации добытого учениками материала.

Самостоятельный анализ эпического произведения

Достаточно успешное выполнение заданий по рассмотрению эпизодов обусловило переход к работе над анализом целого эпического произведения. В связи с изучением новеллистики А.П. Чехова учащиеся избирали любую из его новелл для самостоятельного анализа. Задание формулировалось так:

– Впечатления от чтения и мотивы выбора для рассмотрения данной новеллы.

– Что сказал Чехов в произведении и как он это сделал?

– Обобщения и выводы по идейному содержанию произведения.

Выполнению данного задания предшествовали занятия, познакомившие учащихся с Чеховым-новеллистом путем урока-лекции и практических наблюдений над рассказом «Ионыч». Без такой предварительной работы самостоятельный анализ чеховских рассказов был бы лишеным всякой реальной почвы.

Были установлены следующие содержательные критерии для оценки полученных результатов: выражение личного отношения ученика к материалу, постижение основного в идейном содержании избранной для рассмотрения новеллы, умение увидеть художественную специфику изучаемого текста, способность сделать синтезирующие выводы на основе высказанных наблюдений. Анализ новелл дается на хорошем идейно-художественном уровне: мимо внимания учеников не проходит ни композиционная роль пейзажа, ни особенности чеховского языка, ни приемы обрисовки персонажей. Разбираясь в смысле произведения и своих впечатлениях, они могут не увидеть художественного своеобразия рассматриваемой вещи. Но, обнаруживая явный перенос навыка, выработанного предыдущими опытами, учащиеся все же часто не охватывают композиции произведения в целом и рассматривают новеллу как эпизод, как художественную ткань, не отличающуюся цельностью, законченностью. Общая формулировка задания позволяет учащимся избирательно

подойти к анализу, т. е. ограничиться рассмотрением того, что лежит на поверхности.

Таким образом, было установлено, что общий характер формулировки задания преждевременен, что при переходе от работы с эпизодом к анализу целого произведения требуется более детализированное задание, которое бы позволяло мобилизовать все умения, приобретенные ранее.

Вторая попытка постановки анализа целого произведения была предпринята при изучении раннего творчества А.М. Горького в 10 классе.

Учитель сообщил учащимся историко-литературные и теоретические сведения о раннем романтизме Горького, и затем в классе были проведены коллективные наблюдения над рассказом «Старуха Изергиль». Вооруженные, таким образом, определенной суммой знаний, учащиеся получили задание по самостоятельному анализу одного из романтических произведений изучаемого писателя (по свободному выбору), в ходе которого было предложено обратить внимание на следующее:

- Основной конфликт в произведении.
- Романтические приемы обрисовки образов.
- Особенности композиции рассказа.
- Изобразительные и интонационные средства языка.
- Собственное впечатление от произведения.

Учащимся были избраны для наблюдений «Макар Чудра», «Хан и его сын», «О Чижике, который лгал...», «Девушка и смерть», «О маленькой фее и молодом чабане», «Немой» и др.

Показательно, что идейный смысл анализируемых произведений, вытекающий из рассмотрения основного конфликта рассказа, постигается и выражается учащимися без особых затруднений: жизнеутверждающий пафос революционной романтики Горького близок и понятен нашему юношеству.

Особенности композиции романтического произведения схватываются легче, чем при анализе реалистических новелл. Ко-

нечно, играет роль и то, что задание специально направляет внимание на композиционный анализ. Но главная причина, думается, в психологических особенностях читательского восприятия. Читателя добротной реалистической прозы захватывает прежде всего жизненность содержания, и необходимо определенное усилие, чтобы освободиться от «гипноза изображения» и увидеть не только живую картину изображенной писателем действительности, но и «художественную отделку» этого изображения. В романтическом произведении «сделанность», формальная сторона текста бросается в глаза – в силу напряженности, экспрессивности романтических средств изображения и «проницательности» современного читателя, реалиста по преимуществу – и поэтому разговор об особенностях формы звучит согласованнее, дружнее.

Рассмотрим некоторые наблюдения ребят по рассказу «Макар Чудра». Все учащиеся, рассматривающие этот рассказ, указывают на основную особенность его композиции – «рассказ в рассказе». Но главным содержанием композиционного анализа должна являться не простая констатация наличия того или иного приема, тех или иных структурных частей, а идейно-художественная мотивировка этого приема. Вот как юные исследователи мотивируют этот прием: «Такая композиция позволяет нам подойти к рассказу о любви Лойко и Радды с точки зрения мудрого старика Чудры»; «Образ Чудры – необходимое дополнение к легенде... его слова перекликаются со смыслом самой легенды». Некоторые считают, что этот прием нужен Горькому для включения активно действующего на читателя романтического пейзажа, который играет большую композиционную роль: «Пейзаж готовит читателя к необычному»; «Пейзаж использован для обрисовки героев»; «Картины привольной степи наводят на мысль о том, что Макар Чудра и все люди, живущие здесь, – свободные и сильные люди»; «Пейзаж раскрывает основное настроение легенды: в спокойную жизнь степи врывается холодный ветер моря»; «Море – необходимый фон настроения слушателей»; «Пейзаж органически сливается с повествованием» и др.

Подробнее сама структура легенды не анализируется, учащиеся воспринимают ее как нечто цельное и обращают внимание по преимуществу на композиционную рамку, обрамляющую рассказ Чудры. Собственно, более скрупулезный анализ текста будет уже сугубо стилистическим, и его следует рассматривать как решение четвертой задачи в рамках предложенного задания.

Интонационные особенности горьковского языка характеризуются так: «язык ритмичен, напевен»; «певуч, сказочен»; «речь необыкновенна, не обыденна, торжественна»; «каждая фраза – целая законченная мысль, и никаких бытовых реплик и пространных диалогов»; «тон приподнятый патетический»; «язык красивый и музыкальный» и т. п. Такими общими определениями, вероятно, и ограничились бы учащиеся, не получи они пример стилистического разбора на подготовительном уроке. Но здесь даются примеры интонационной симметрии, ритмического контраста, употребления повторов, интонационного трехчлена и других особенностей горьковской фразы, которые свидетельствуют об активном усвоении материала, данного учителем во время изучения рассказа «Старуха Изергиль». Без специальной информации по интонационной структуре романтической прозы стилистический анализ ограничился бы рассмотрением изобразительных средств языка, примерами употребления сравнений и эпитетов, которые часто приводятся в работах.

Раскрытие приемов обрисовки образов также несет явные следы «переноса» сведений, полученных учащимися в классе. Так, отмечается «однолинейность» романтического изображения героев, «исключительность поступков» персонажей; выделяется «ведущая черта» в характерах. Но эти сведения не исчерпывают всего, что говорят ученики по данному поводу. «Теоретический трамплин», с которого ребята обозревают текст, позволяет идти к собственным наблюдениям: «реальные люди в рассказе рисуются тоже как сказочные богатыри»; «портреты скупы, но яркие; сравнения: «очи, как ясные звезды», «улыбка – целое море» говорят не только о внешнем облике человека, но и о его

духовной красоте...», «в речи цыган чувствуется влияние народного творчества, связь с народной жизнью» и др.

Подобный же характер носят работы по анализу других произведений Горького. Выражение собственных впечатлений, вызванных текстом, достаточно мотивирует выбор и отношение к произведению учащихся. «Макар Чудра» «покоряет гордой красотой, отчаянной жаждой свободы»; «нравятся эти смелые, сильные, мужественные люди, их красивая и гордая любовь»; «огромное впечатление производит цельность героев, их большая любовь, которую они не в силах разделить со свободой».

Характерно, что рассказ привлекает многих не только содержанием, но и прелестью художественной формы: «рассказ напевен, будто аккомпанируют гитары»; «очень нравится красотой и мелодичностью языка»; «нравится неподражаемой манерой письма Горького».

Впечатления о других рассказах Горького, избранных для анализа, тоже чаще всего выражают чувства: «эта легенда настроила меня на лирический лад» («О маленькой фее и молодом чабане»); «огромное впечатление производит сила чувств героев»; «в каждом слове хана чувствуется его горечь и боль» («Хан и его сын»). Аллегорические образы вызывают размышления: «если бы, все были, как Дятел, не было бы движения вперед»; «в песнях Чижа не только страсть и сила, но и устремленность в будущее, порыв вперед» («О Чиже, который лгал...»).

Результаты выполнения этого задания приводят к следующим выводам.

Романтические произведения вызывают у старшеклассников большой эмоциональный отклик, не оставляют учащихся данного возраста равнодушными, и этот интерес обуславливает понимание идейного смысла и глубокое проникновение в художественную структуру текста. Поэтому метод самостоятельного анализа при изучении романтических произведений наиболее целесообразен.

Самостоятельное рассмотрение нового для учеников литературного явления – особенностей раннего романтизма Горь-

кого – вызывает необходимость непрерывной, подготовительной работы в классе под руководством учителя. Только такая теоретическая информация, подкрепленная целенаправленным наблюдением, может придать последующим опытам учащихся характер литературного анализа.

В конце учебного года было дано последнее задание, завершающее систему обучения самостоятельному анализу старшеклассников, они выбирали для рассмотрения любое произведение современной литературы – (это были преимущественно повести, публикуемые в журналах «Молодая гвардия» и «Юность») и самостоятельно анализировали его.

Результаты последней работы свидетельствуют об определенных умениях самостоятельного идейно-художественного рассмотрения литературного произведения, выработанных предшествующими этапами опыта.

Путь постепенного продвижения от рассмотрения конкретного эпизода художественного текста к охвату всего произведения на основе композиционного анализа ведет к умению дать идейно-эстетическую оценку литературному явлению, формирует осознанную эстетическую позицию. Он устраняет традиционные недостатки школьного обучения, выражающиеся в преувеличенном внимании к содержанию произведения и игнорировании художественной специфики его.

Система обучения самостоятельному проникновению и текст, в отличие от требований репродуктивного воспроизведения учительского толкования изучаемых произведений, целенаправленно формируют умения творчески читать литературу, эстетически грамотно подойти к новому явлению, не испытывая потребности в чужом толковании его.

Количественные и качественные показатели результатов последней серии опыта позволяют судить о педагогической эффективности апробированной системы, представляющей возможность педагогу научить осмысленному, эстетически грамотному творческому литературному чтению подавляющее большинство учащихся класса.

Вопросы методики обучения самостоятельному анализу

Включение метода самостоятельной работы в учебный процесс влечет за собой изменение привычной структуры урока литературы. В ходе практической и экспериментальной работы, проводимой некоторыми исследователями, выявились определенные формы урока, обучающего учеников самостоятельному анализу. Этот урок охарактеризован в методической литературе как урок обсуждения результатов ученического анализа.

В ходе поиска и выработки системы работы по обучению старшеклассников самостоятельному анализу текста были апробированы и исследованы различные типы уроков обучения этой работе. Как правило, у урока такая схема: объяснение учителя – ответ ученика ведет к репродуктивному усвоению знаний. Но восприятие материала не гарантирует его творческого применения, тогда как самостоятельное рассмотрение текста требует от ученика продуктивной мыслительной деятельности, так как ставит перед ним ряд чисто исследовательских задач.

Поиски методических приемов, развивающих продуктивное мышление старшеклассников в процессе изучения литературы, привели к разработке специфического урока по обучению самостоятельному анализу художественного текста.

Включение в процесс обучения предполагает следующие элементы: самостоятельный анализ – урок обсуждения результатов – самостоятельный анализ (другого текста). Существенно меняется схема взаимосвязи учитель – ученик. Учащийся по заданию учителя сам добывает определенную информацию и осмысливает ее, затем его результаты корректируются учителем и классом, тем самым осуществляется регулирование последующих усилий, которые будут иметь место в работе, завершающей цикл и являющейся основным показателем усвоенного.

Педагогическая эффективность данного цикла в том, что новая информация приобретает форму корректировочных замечаний по поводу конкретных результатов уже проделанного учеником поиска.

Итак, центр непосредственного обучения, влияния учителя на ученика падает на середину цикла – на урок обсуждения результатов самостоятельного ученического анализа. Роль этого урока исследовалась не только в ходе общей систематической работы по школьной программе, но и путем постановки единовременных экспериментальных опытов в школах, не занимавшихся специальной проблемой самостоятельного анализа текста.

Как правило, начальный этап цикла – самостоятельный анализ конкретного эпизода изучаемого произведения – идет как выполнение домашнего задания, чаще всего устного. Поэтому корректирующий урок обычно представляет собой серию ученических сообщений по результатам самостоятельных наблюдений, сопровождаемую корректирующим обсуждением этих результатов, в котором, кроме учителя, принимает участие класс.

Такое коллективное обсуждение определяет педагогический эффект урока: результаты работы нескольких учащихся становятся достоянием мысли, памяти и эмоций всех, обсуждение нескольких работ играет роль регулирования и направления усилий всех. Коррективы, вносимые участниками обсуждения, позволяют учителю извлекать оперативную информацию об уровне выполненной работы многими учениками класса.

Живая атмосфера взаимообщения, определенный эмоциональный настрой, выразительное чтение отрывков анализируемого текста – все это составляет особую специфику корректирования литературного анализа.

В зависимости от образовательной задачи урока могут быть применены различные методические варианты его подготовки и проведения. В случае письменного выполнения единого задания всем классом может быть уместен тип урока, когда обзор результатов и корректирующую работу берет на себя учитель. Как указывалось, лучше всего применять этот вариант в начале обучения навыкам самостоятельного анализа текста.

При устном выполнении задания по анализу единого для всего класса эпизода применим второй тип урока, на котором заслушиваются два сообщения по теме с последующим корректирующим обсуждением всем классом.

Одним из вариантов рассматриваемого урока можно считать изучение какой-либо программной темы методом самостоятельной работы учащихся.

Своеобразие варианта заключается в том, что вся тема проходит перед учащимися как результат их самостоятельного анализа, тогда как каждый из учащихся готовил часть темы, рассматривал один конкретный, легко обозримый эпизод художественного текста. Такой «мозаичный» характер структуры урока, в процессе которого из нескольких отдельных самостоятельно подготовленных сообщений komponуется целая тема, применим и при обзоре содержания произведения. В отличие от комментированного чтения учителя, обзор основных эпизодов произведения готовится учащимися по специальному заданию. Их сообщения с включением выразительного чтения текста, следующие в определенной последовательности, дают возможность восстановить перед классом содержание произведения на уровне его первичного анализа.

Рассматривая типы урока обучения самостоятельному анализу, необходимо остановиться на особенностях подготовки к такому уроку учителя и учащихся и на характере самой корректирующей работы, имеющей место на уроке.

Задача учителя облегчается в случае письменного выполнения учащимися самостоятельного анализа, когда корректировку ребячьих усилий можно подготовить заранее дома, когда подготовка будет аналогичной той, которая проводится обычно перед уроком анализа сочинений. Но в практике чаще всего применяется урок устных сообщений, когда результаты самостоятельной работы учитель слышит вместе с классом впервые, и тогда от четкости его представлений о возможных и необходимых результатах выполнения задания, от быстроты ориентировки в материале зависит успех урока. Поэтому учитель готовит в разрезе задания, данного ученикам, оптимальный вариант толкования эпизода и намечает те стороны задания, которые могут вызвать, по его мнению, затруднения учащихся, заранее продумывает свой комментарий, «направленный на корректировку и регуляцию наблюдений ребят.

Работа учеников на уроке не ограничивается устным рецензированием представленных на обсуждение результатов. В процессе эксперимента опробованы и другие способы ученической корректировки, прежде всего взаиморецензирование и самоконтроль. Письменное взаиморецензирование, осуществляемое в порядке индивидуального ознакомления с работой соученика и подготовки письменного развёрнутого отзыва, не только разнообразит методику урока корректировки, но и придает более глубокий характер его содержанию. Этот прием возможен только после неоднократной тренировки в устном рецензировании. Применение самоконтроля дает нужные результаты тоже на более поздних стадиях обучения (10-ые классы). Определенный навык самостоятельного анализа художественного текста, осмысленное отношение к требованиям и направленности работы могут обеспечить эффективность этого приема.

В психологическом плане закономерное последовательное «чередование методов коррекции ученического анализа – от

урока-корректировки, проводимого учителем, через коллективное обсуждение результатов работы, к взаиморецензированию и самоконтролю учащихся – представляет собой постепенное «свертывание» корректирующих указаний извне», «стирание» обучающих моментов и постепенное приближение умений самостоятельного рассмотрения текста к степени навыка этой работы.

В сфере общей проблемы урока самостоятельного анализа находится и вопрос объема задания с точки зрения времени, затрачиваемого учеником для его выполнения.

Проблема времени, которое затрачивает ученик на выполнение домашнего задания, функционально связана с общей методической системой преподавания той или иной школьной дисциплины. Эта функциональная связь игнорируется нашими методическими рекомендациями и не принимается в расчет учителями, тогда как хронометраж домашней подготовки ученика и изучение его данных необходимы для выработки реальной методики, учитывающей все стороны педагогического процесса.

Всякая работа с художественным текстом, тем более самостоятельный анализ его, требует определенных затрат времени, и есть настоятельная потребность в том, чтобы эти затраты реально представлять. Хронометраж, проведенный последовательно в течение хода опытных исследований, свидетельствует о том, что работа над эпизодом и ее письменное оформление занимает от одного часа до полутора у среднего ученика в зависимости от объема эпизода. Слабый ученик, как правило, тратит времени столько же, но размеры его работы меньше и качество ниже. Устная подготовка самостоятельного анализа требует вдвое, а иногда и втрое меньше времени. Постоянная тренировка в выполнении самостоятельных работ, безусловно, сокращает время, затрачиваемое на их подготовку. Так, последние задания по анализу эпизодов, данные в экспериментальном классе, дали в среднем 50–60 минут.

Вопрос же регулирования и соотношения учебного времени в рамках бюджета конкретного ученика, координации и единой системы домашних заданий, даваемых всеми учителями школы, требует изучения и практического решения.

В итоге можно сделать краткие выводы.

Циклическая постановка самостоятельного анализа является педагогическим средством, эффективность которого доказывается экспериментально и обосновывается теоретически.

Урок корректировки ученических результатов, являющийся центром каждого цикла, обеспечивает лучшую «обратную связь», вызывает повышенный интерес учащихся к работе и предоставляет возможность управления и регулирования самостоятельной учебной деятельностью учеников.

Различные приёмы построения и ведения урока корректировки, опробованные в ходе опытной работы, указывают пути решения разнообразных задач по изучению программных тем и формированию умений самостоятельной работы.

Система корректировочных уроков должна идти в направлении постепенного изменения соотношении деятельности учителя и учеников в сторону возрастающей роли взаимокорректирующей работы учащихся.

Постоянный учет бюджета времени, расходуемого учеником на самостоятельную работу, является одним из условий успешного её выполнения и определения объема каждого конкретного задания.

ВОПРОСЫ ЭСТОДИДАКТИКИ

ЭСТОДИДАКТИКА: НЕОБХОДИМОСТЬ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Время от времени появляются публикации, похожие на рецензию, помещённую в журнале «В мире книг». Автора её удивляет факт опубликования одним и тем же издательством («Просвещение») в одном году (1977) двух качественно полярных методических работ. Критикуя одно из рассматриваемых методических пособий, рецензент утверждает, что в нём «вчерашний, позавчерашний день преподавания литературы», что «создаётся впечатление, что авторам книги чужда мысль о том, полюбят или не полюбят школьники литературу, или, по крайней мере, те произведения, которые изучаются в школе».⁵⁶ На подобном уровне – эмоциональном – выражается отношение к положению дел в методике и дискуссиям о преподавании литературы в школе, периодически возникающим в печати: недоумение, возмущение, констатация отрицательных фактов, пафос обличения, чувство неблагополучия. Как экспрессивно выражается один из критиков, «давно уже стала общим местом статей и дискуссий эстетическая бесплодность литературы в школе».⁵⁷

⁵⁶ В мире книг. – 1978. – № 11.

⁵⁷ Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1981.

Однако как факт одновременного выхода в свет разных по направлению методических работ, так и все противоречия, раздирающие методiku преподавания литературы, имеют конкретные причины, поддающиеся анализу.

Коренная из них – совмещение в методике (теоретической и практической) разных направлений и ориентаций. Если выделить основное ядро, теоретическую основу методических работ, то явно обозначатся два подхода к литературе и её преподаванию: «предметный» (логический) и эстетический. Однако второй опровергает первый, т. к. «в одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань», то есть прокламируемая триада: тезис – наука о литературе, антитезис – искусство, синтезис – школьный предмет «литература» на практике не воплощается. Противоположение наука – искусство остаётся практически живым явлением, а достижение гармонического слияния их находится в области идеала, недостижимого в массовой школе. Только в творчестве единиц, талантливых и выдающихся учителей этот синтез достигается вопреки общему направлению школьного обучения, а не благодаря ему. Анализируя «несоответствие», мешающее осуществлению эстетического воспитания учащихся школы, сотрудники НИИ художественного воспитания АПН СССР указывают на «несоответствие между необходимым изучением литературы, музыки, изобразительного искусства в школе как явлений искусства, где существенная роль отводится эмоционально-образному восприятию жизни, и господством на уроках интеллектуализма, в результате чего литературоведение, искусствознание подчас заслоняют в сознании школьников собственно искусство».⁵⁸

⁵⁸ Лихачёв Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачёв, Е.В. Квятковский // Советская педагогика, 1980. – № 7.

Итак, на уроках господствует интеллектуализм, «предметный подход» к искусству, а это значит, что он задан и методикой, являющейся научной базой урока литературы.

Достаточно определённо охарактеризовано положение в следующих словах: «Одним из самых больших недостатков в преподавании искусства в школе является перенос методов преподавания основ науки на процесс изучения искусства. Методы работы над понятиями применяются для усвоения образа, в результате образ как художественное обобщение не усваивается, его сущность выхолащивается, происходит недопустимая трансформация художественного образа в примитивную иллюстрацию, не принимаемую ребёнком эмоционально. Это, в свою очередь, приводит к непониманию произведений искусства как специфического общественного явления, к потере интереса к нему, а стало быть, к тому, что идеал, эстетические и воспитательные функции искусства не реализуются в преподавании».⁵⁹

Но ведь подход, критикуемый Б.Т. Лихачёвым, лежит в основе методики как научной дисциплины, и никакие попытки, предпринимаемые отдельными методистами, повернуть преподавание к эстетическому уровню, поколебать эту основу не могут.

Методика, говоря определённо, являет собой онтодидактику, которая воплощается в своеобразное школьное литературоведение, т.е. соединяет школу с базисной наукой. И если жизнь требует нести школьнику не логизированные знания, не «предмет», не науку о литературе, а живое искусство с его огромным потенциалом воспитательного воздействия, то требуется

⁵⁹ Лихачёв Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачёв, Е.В. Квятковский // Советская педагогика, 1980. – № 7.

научная разработка другой теоретической дисциплины, которая бы служила базой организации образно-эмоционального, эстетического освоения литературы и искусства, – своеобразной «эстоидидактики».

Необходимость этой дисциплины очевидна, так как необходима теоретическая база эстетического воспитания, коль скоро существующие методики предметов эстетического цикла в школе хронически страдают и антиэстетизмом, и наукообразованием. Изучение произведения искусства не равно его художественному восприятию, пути организации которого и должна разработать эстоидидактика, так как существующие пути образования часто не помогают восприятию искусства, а искажают, обедняют и логизируют его, не формируя способности чувствовать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им. Эстетические дисциплины не равны гуманитарным, как привычно квалифицируют их в школе.

Делают ли сегодня школьные предметы – литература, музыка, рисование – выпускника массовой средней школы художественно образованным? Нет, так как «общепринятые в школе методы обучения искусству неадекватны своему предмету и потому не могут закономерно приводить ни к творческому, ни к общеэстетическому развитию учащихся».⁶⁰

Предметы эстетического цикла в школе – Золушка, из которой пытаются сделать служанку, полезную для дома, а она сильна иными качествами: красотой, радостью, которую дарит людям, счастьем своего существования.

Эстоидидактика даст базу истинно художественному образованию, которое не будет равно логической системы знаний, а

⁶⁰ Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1981.

будет основываться на закономерностях художественного восприятия, на его организации и погружении учеников в стихию искусства. Это будет база для разработки конкретной методики преподавания предметов эстетического цикла, организации творческой деятельности учеников, их эмоционального включения в урок, который должен будет претерпеть существенные структурные изменения. На её основе и будет развиваться та педагогика искусства, о необходимости которой всё настойчивее говорят сегодня.

Проблема художественного восприятия привлекает науку, делаются настойчивые попытки подхода к ней с позиций разных наук. Но предмет каждой из наук – не особая сфера явлений, а весь мир, взятый под определённым углом зрения (П.В. Копнин). Там, где сегодня пытаются учесть законы искусства и его восприятия детьми, рождается особый угол зрения, который можно назвать эстодидактическим, так как эстодидактика станет базой преподавания разных искусств.

М.М. Бахтин полвека назад отметил тенденцию искусствоведения строить научные суждения об отдельном искусстве независимо от вопросов о сущности искусства вообще, от общей эстетики (он имел в виду поэтику).⁶¹ И в методике преподавания искусства необходимы соотношения с общей эстетикой, в которой можно найти фундаментальные закономерности общения человека с искусством. Этим и займётся эстодидактика. При обращении же к восприятию конкретного вида искусства будет взята поправка, своеобразная «девиация» учёта его специфики.

⁶¹ Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1975.

ПРЕДМЕТ, СОДЕРЖАНИЕ, ИСТОКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭСТОДИДАКТИКИ

Эстодидактика может развиваться как направление методики преподавания литературы (если её предмет ограничится закономерностями восприятия литературы), но скорее она явится метаметодикой для всех дисциплин эстетического цикла. В этом случае её предметом будет «обучение» художественному восприятию, или точнее, организации художественного восприятия, так как обучение будет осуществлять само искусство, влияние которого требует определённой организации. При таком определении предмета содержанием эстодидактики станет исследование психологии искусства, его воздействия, психологии художественного восприятия и его общих закономерностей, методика организации восприятия.

В искусствознании имеют место попытки рассмотрения произведения искусства как единство двух функций – семантической и коммуникативной (семантическая функция несёт мир, мысли и чувства художника; коммуникативная – обращена в ситуации восприятия, к психологии художественного восприятия).

Исследование коммуникативной функции искусства – и приёмов, и средств воздействия, и условий коммуникации – станет основой содержания эстодидактики. Важным объектом изучения должен стать учитель и его деятельность медиатора, посредника между учеником и искусством. В деятельности ученика главным ядром разработки выступает триада: восприятие – исполнение – творчество. Такое определение предмета и содержания эстодидактики даёт основание считать её теорией художественного образования – той теорией, отсутствие которой определяет недостатки этой сферы народного просвещения.

Занимаясь своим предметом, эстодидактика будет располагаться на стыке педагогики, психологии и эстетики, которые явятся и её источниками. К источникам можно отнести и более частные дисциплины – искусствознание, литературоведение, частные методики. Научный материал из трудов психологов

(О.И. Никифоровой, Л.С. Выготского, П.М. Якобсона, Л.Г. Жабицкой, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского и др.), литературоведов (М.М. Бахтина, Б.С. Мейлаха, М.Б. Храпченко и др.), методистов (З.Я. Рез, М.Г. Качурина, В.Г. Маранцмана и др.); из работ, обобщающих опыт эстетического воспитания, – Д.Б. Кабалевского, В.А. Левина, М.Т. Стуль, А.А. Мелик-Пашаева, трудов сотрудников НИИ АПН и др. может войти существенным элементом в структуру этой отрасли научного знания. Эстоидидактика может широко использовать и данные социологических исследований читателя, зрителя, слушателя, вырабатывая, в свою очередь, содержательные критерии для подобных исследований. К направлению исследований, которые войдут в структуру складывающейся научной дисциплины, можно отнести коммуникативную функцию конкретных искусств; пути формирования художественной установки; вопросы образования и сохранения энграммы эстетического впечатления; восприятие искусства как акт творчества; роль посредника-медиатора в процессе организации художественного восприятия; закономерности межпредметных связей эстетических дисциплин; методику подготовки учителя предметов эстетического цикла и др.

С позиции различных научных дисциплин исследуются объекты будущей эстоидидактики; найдены некоторые истины, которые ещё не приобрели статус научных закономерностей, так как не вошли в научную систему и не обладают теоретическим фундаментом. Так, в рамках методики преподавания литературы найдена структура дидактического звена с художественным текстом: настройка на восприятие, акт восприятия, выражение впечатлений и их осмысление. Если «дидактическая цепь» будет состоять из таких звеньев, то знания будут органически формироваться в живом общении ученика с искусством. В опытной системе Д.Б. Кабалевского установлена решающая роль ученического исполнительства, что может стать эстоидидактической закономерностью при изучении не только музыки, но и любого вида

искусства (в обучении литературе, например, выразительное чтение и творческие сочинения должны стать из желательных элементов обучения обязательными).

Вообще творчество учеников должно выступать главным дидактическим условием достижения искусства, что непреложно принято во внешкольной работе с детьми, но не проявилось в качестве закона в массовой школе.

В психологии есть исследования начала контакта читателя с литературным произведением.⁶² Интересны работы в области психологической структуры художественного текста – движение чувств, их перепады и контраст.⁶³ В исследованиях методистов существенно разработано завершение изучения литературного произведения (на основе эстетических законов)⁶⁴; обращено внимание на организацию эмоционального, воспринимающего художественный текст резонанса.⁶⁵ Отбор уже найденного, эсто-дидактическая интерпретация и систематизация этого материала откроет пути правильной организации эстетического образования. В процессе отбора эсто-дидактика обратится к историческому опыту, ко всему тому, что накоплено человечеством в области наблюдения над воздействием искусства. Здесь значимо многое: и история науки, и история общества, и история искусства. Материал находится везде: и на большом историческом расстоянии от нас и совсем близко. Так, ещё Аристотель в «Риторике» разрабатывал принцип «параллельного действия» художественных средств, а Б.В. Асафьев в советское время выработал понятие «направленности формы» на слушателя (в книге «Музыкальная форма как процесс»).

⁶² Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М., 1972.

⁶³ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968.

⁶⁴ Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В.Г. Маранцман. – Л., 1974.

⁶⁵ Брандесов Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1978.

Исследование коммуникативной функции искусства, то есть рассмотрение произведения искусства в свете его воздействия на художественное восприятие, характерно для современного искусствоведения: в музыковедении (В.В. Медушевский), в структурной поэтике (Ю.М. Лотман), в историко-функциональном направлении литературоведения (М.Б. Храпченко) и др.

Этот разнообразный материал будет собран, притянут магнитом эстодидактики, обобщён и приподнят до уровня научных закономерностей и практического использования в деле эстетического воспитания масс.

Стыковое положение эстодидактики определяет её инструментарий и методы исследования. Наблюдение, опыт, эксперимент займут основное место в методике исследования этой науки.

Терминология эстодидактики будет естественно образовываться вначале на базе терминологии эстетики, психологии, искусствоведения и педагогики. Так, при рассмотрении воспринимающего субъекта может быть применён психологический термин «реципиент» и педагогический – «учащийся», при исследовании деятельности учителя – «педагог» и эстетическое – «медиатор».

Вовлечение в орбиту эстодидактики литературоведения, искусствознания принесёт специфические термины и понятия этих научных дисциплин – процесс, который можно наблюдать сегодня в частных методиках. Не исключено, что развитие эстодидактики приведёт к возникновению собственных терминов, в которых отразятся понятия этой складывающейся научной дисциплины.

Новые отрасли научного знания возникают и развиваются под влиянием внешних и внутренних стимулов. Некоторые из них обозначены в этих заметках. Время требует определённого угла зрения на проблему организации эстетического образования и воспитания. Поэтому необходимо самоопределение эстодидактики.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТЬ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

В практике преподавания литературы (как и в теории, т.е. методике) можно различить два уровня, которые по существу представляют две учебные системы, отличающиеся и структурой, и качеством, и результатами.

К первому уровню отнесём традиционное преподавание литературы как обычного школьного предмета, целью которого является усвоение учащимися определённой суммы знаний, умений и навыков. Знания, составляющие основу предмета, литературоведческие, поэтому методику, разрабатывающую пути преподавания этих знаний, называли «школьным литературоведением», и это определение вполне приложимо к характеризованному уровню преподавания и сегодня. Как и всякий школьный предмет, литература в этом качестве тяготеет к определённой терминологии, применение которой с благими намерениями в школе порождает иногда шаблон, накладывающийся на неповторимые явления искусства, и возникают бесчисленные «типические представители» и другие схематические обозначения, зачастую с лёгкостью необыкновенной заменяющие глубокое проникновение в произведения художественной литературы. Этот уровень преподавания (разумеется, в лучшем его воплощении) характеризуется логичностью изложения, стройностью и строгостью мысли, которая на уроке господствует.

Учитель не озабочен состоянием эмоциональной сферы, все его педагогические усилия сосредоточены на усвоении детьми основ предмета и определением суммы знаний. Естественно, учителю необходим контакт с аудиторией, который определяется педагогическими данными и поведением на уроке. Поэтому иногда в классе возникает определённое настроение, вызванное состоянием учителя или удачным чтением художественного текста, однако эти моменты возникают спорадически, учитель не устремлён к эффектам такого рода, они не являются результатом его рассчитанных воздействий, т. е. методически они случайны. «Интересный урок», характеризующийся особым

подъёмом или контактом учителя и аудитории, конечно, желателен (как и в любой другой области знаний), но не обязателен: дети «должны знать», а на всё другое (например, выразительное чтение учащимися художественных текстов) чаще всего времени не остаётся.

Другой уровень преподавания литературы характеризуется другим подходом. На этом уровне учителю важна не сумма знаний учеником сама по себе, а сила воздействия искусства на растущего человека. Он, учитель, организует это воздействие, его живо интересуется художественное восприятие детей, он стремится педагогически реализовать огромный воспитательный потенциал художественной литературы. Естественно, что восприятие искусства несёт и знания, но они специфичны.

Основа такого подхода – целенаправленная организация и учёт эмоционального воздействия искусства, методическая проработка того, что можно определить как эмоциональную содержательность урока литературы.

Если стремиться к тому, чтобы литература предстала на уроке как «живое существо» (Д.Б. Кабалевский), то прежде всего необходимо обратиться к организации художественного восприятия. Искусство живёт в непосредственном восприятии людей, литература живёт в чтении. Поэтому особое внимание требуется к включению в урок моментов исполнения – выразительного чтения художественных фрагментов и их прослушивания.

Звучит ли художественный текст на уроке? Чаще всего он читается в виде цитат или отдельных строк, выхваченных из контекста с целью их аналитического препарирования. Исполнение же художественного фрагмента предполагает его выразительную подачу на особом речевом подъёме, создающим особое «эмоциональное эхо» восприятия. Как правило, отказ от выразительного чтения вызван следующими деловыми соображениями: ученики произведение читали, имеет ли смысл тратить время на чтение вслух уже знакомого текста, на повторение известной информации? Однако исполняемый выразительно художественный текст действует на слушателей по законам искусства,

то есть раскрывается его многозначность и эмоциональная наполненность, воспринимается он всегда как открытие и радость (тем большая, чем текст более знакомый, а исполнение более неожиданное).

В общей структуре урока, если её рассматривать с точки зрения эмоциональной наполненности, моменты исполнения художественного текста – основные вершины, вокруг которых располагается всё остальное – анализ, подходы к нему, слово о литературе.

При попытке графического изображения эмоциональной структуры урока литературы моменты восприятия звучащего выразительно художественного текста представляются своеобразными пиками.

Так, график урока по теме «Базаров и Одинцова» при изучении романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» покажет, что эмоциональными пиками урока выступит выразительное чтение фрагментов («Признание Базарова в любви» (из гл. 18), «Переживания Базарова» (из гл. 17) и «Прощание умирающего Базарова с Одинцовой» (из гл. 27). Эти базовые вершины урока организуются как выразительное чтение фрагментов или стихотворений учителем, учениками и мастерами художественного слова (в грамзаписи). Ученики широко вовлекаются в чтение: чередование восприятия и исполнения играет созидательную роль в эстетическом воспитании ученика, и восприятие, и исполнение несут ему и классу в целом эстетическое удовольствие и радость. Особенно большую роль играет чтение подготовленное, так как специальная подготовка ученического чтения (самостоятельная или с помощью учителя) гарантирует выразительность чтения, его художественность.

Однако не меньшее значение имеет и общая атмосфера требовательности, ожидание должной собранности и сосредоточенности, выработка определённого вкуса к выразительному чтению и его восприятию в классе

При определении эмоциональных пиков урока учитель решает комплекс методических задач: как именно текст должен

звучать при изучении данной темы урока, сколько фрагментов (или стихотворений), как их расположить по шкале времени, кто будет исполнять их. Так, к уроку о ранней лирике А. Блока «Стихи о Прекрасной даме» учитель отбирает следующие стихотворения: «О, я хочу безумно жить», «Пусть светит месяц, ночь темна», «Вхожу я в тёмные храмы», «Ты из шёпота слов родилась», «Я жду призыва, жду ответа». Затем он первое и четвёртое стихотворение готовит сам к чтению, а остальное поручает готовить конкретным ученикам.

Итак, выразительное чтение – главный содержательный элемент, образующий эмоциональный пик урока, но не единственный

Эмоциональный пик может быть образован не только чтением, но и умелым включением музыки, кинофрагмента, репродукции, картины, графической или живописной иллюстрации. Введение в урок других видов искусств усиливает, а иногда и создаёт особую эстетическую атмосферу урока и позволяет открыть дополнительные каналы эстетического восприятия. Так, музыкальная концовка урока, названного выше, построенная на фрагменте «Прелюдии» Крейсlera, выступает как полноценный эмоциональный пик урока. Если эти включения не носят самостоятельного характера, а сопряжены с литературным текстом, то они, в качестве иллюстрации, усиливают эмоциональную наполненность данного текста. Так, в приведённом примере урока стихотворение «Вхожу я в тёмные храмы» может читаться на музыкальном фоне хорала Баха, а отрывки из стихотворения «Предчувствую тебя...» – на фоне хоральной прелюдии ми-минор Баха; стихотворение «Ты из шёпота слов родилась» звучит на фоне музыкального фрагмента из «Лебедя» Сен-Санса, а комментарий учителя к нему идёт на фоне репродукции картины Чюрлениса «Дева». Само определение «эмоциональный пик урока» вмещает методическую позицию: художественный текст привлекается не в качестве материала к аналитическим выкладкам, а как главное средство воздействия, несущее

щее живое эстетическое впечатление. Последовательное вовлечение учеников в исполнение текста играет принципиальную роль: читая, они творят искусства, творчески реализуя его и для себя, и для соучеников. В акте исполнения реализуется и чисто ученическая задача: актуализация результатов домашней подготовки, результаты общего осмысления изучаемой литературной темы. Кстати, действенность процесса подготовки привлекательна для ребят и не только ролью чтецов-исполнителей. Ассистенты, готовящие оборудование урока литературы, оформители, фотографы, операторы, включающие, а иногда и подбирающие музыкальные иллюстрации урока, реализуют творческие импульсы, обладающие особой ценностью при занятиях литературой.

Методическое обрамление эмоционального пика может быть двух родов: настраивающее, готовящее к восприятию – это может быть предварительный комментарий, композиционный мостик к читаемому фрагменту, настройка на определённую волну (например, перед чтением письма Татьяны («Евгений Онегин» А.С. Пушкина) учитель настраивает учащихся на волну переживаний героини, что поможет понять её состояние); и аналитическая обработка прослушанного, осмысление содержания текста, решение определённых вопросов.

Мощный канал возбуждения и передачи чувств в искусстве – ритм. При исполнении художественного текста, стихотворного и прозаического, особое внимание необходимо обратить на его темпоритмическое воплощение. Это глубинное влияние ритма и ритмических перебоев, возбуждающих особенное волнение, нужно иметь в виду не только при организации чтения, но и при планировании речи учителя: её темпоритмическая организация вместе с интонационным контрастом воздействует на детей по законам искусства.

Учитель литературы – активный посредник между литературой и детьми («медиатор», как говорят эстетики). Влияние его отношения к искусству, его живого чувства, его оценок огромно и заразительно. Поэтому эмоциональная содержательность

урока определяется не только воздействием самого искусства, не только «эмоциональными пиками» урока, но и интонационным оформлением каждого из шагов урока, эмоциональной выразительностью поведения и слова учителя. Основной тон каждого из шагов урока, его темпоритм задаются учителем и заражают класс, являясь одним из существенных составных создания эстетического поля урока.

Подготовка урока учителем, думающим об эмоциональной содержательности занятий, нуждается в выработке определённого плана, который, используя музыкальные аналоги, мы бы назвали «эмоциональной партитурой» урока. Интонационное звучание речи, музыкальность речевой интонации – одно из сильнейших средств её эмоциональности. Как нотная партитура указывает музыканту-исполнителю воплощение музыкального замысла, закрепляя и мотив, и его аранжировку, так «эмоциональная партитура» урока явится своеобразной записью учителем того, как он хотел бы интонировать тот или иной шаг урока, тот или иной словесный материал. Например, первый шаг вводного занятия к изучению глав из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» включает слово учителя о поэте. Здесь читаются строки из автобиографии поэта о тайне созревания в ребёнке поэтического дара, приводятся слова К.С. Симонова («Твардовский, наш современник, уже сейчас осознаётся как великий поэт XX века»), рассматривается портрет поэта работы О.Г. Верейского. Учитель в своей партитуре готовит интонационное оформление этого шага: воспоминания поэта о детстве читаются взволнованно, страстно; слова К.С. Симонова – торжественно; тон разговора о портрете – неторопливое раздумье.

Такое разнообразное интонирование вместе с темпоритмовыми изменениями создаёт общую тональность урока, вовлекающую эмоциональные реакции детей в общее русло учительского замысла. Эта общая тональность, заданная учителем, поддерживается детьми, диссонансы очень редки, настолько сильно проявляет себя психологический закон заражения.

Передаче детям отношения к литературе способствует также приём, который в методике называют эмоциональным комментарием. Суть его заключается в прямом выражении учителем собственного отношения, личностного отклика на то или иное явление жизни и творчества писателя, осмысление и переживание определённого текста или его фрагмента. Эмоциональный комментарий вовлекает детей в сопереживание и тем самым приобщает детей к «материалу» несравненно сильнее любого логического доказательства. В такие моменты наиболее непосредственно реализуется основная эстетическая роль учителя литературы – роль посредника, медиатора, приближающего писателя к детям через живое тепло своего, открыто выраженного отношения к нему.

Если эмоционально насыщенный урок требует особой учительской подготовки, то он выдвигает и особенные требования к подготовке учеников. Прежде всего домашние задания должны быть широко дифференцированы, что позволит вовлечь в урок творческие возможности детей и предоставит им определённую свободу выбора деятельности. К такому уроку готовятся с удовольствием и участие в нём предвкушают с радостью.

Постоянное внимание к эмоциональной содержательности урока и методические усилия, применяемые для организации именно таких занятий, приближающих ребят к искусству, и определяют во многом особый уровень преподавания литературы в школе. Известно, что если изменить отношения внутри структуры, то появляется новая система с новым качеством. Меняя отношения внутри привычной структуры урока литературы, обращая её изучение в сторону организации художественного восприятия, в сторону эмоционального резонанса учащихся с учителем, учитель создаёт новую систему преподавания литературы, направленную на воспитание читателей самой литературой, а не только знаниями о ней.

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ УСТАНОВКИ

К одной из прогрессивных линий развития русской литературы академик Д.С. Лихачёв относит расширение и углубление читательского восприятия литературы. Эта линия прогресса закономерна: «Так как индивидуальные стили вытесняют необходимость направлений, огромное значение имеет рост личной культуры читателя, способность понимать литературу и отделять пшеницу от плевел».⁶⁶ Новые качества литературы требуют новых качеств читателя. Чуткого же читателя, способного воспринять новое в литературе, должна растить школа. На путях воспитания читателя и возникает проблема художественной установки.

Установка вообще – глубинное психическое образование. Однако учёт психологических данностей – безусловная методическая необходимость, и эстодидактика как научная дисциплина не только обращается к достижениям психологии, но и вынуждена активно исследовать те пограничные области, которые находятся на стыке наук.

Одной из основных задач преподавания литературы в школе является воспитание читателя, способного к полноценному художественному восприятию. Эта задача решается путём обогащения школьника определённой системой знаний. Но искусство воздействует на личность не только через знания о нём – здесь более глубокие уровни психического воздействия. Восприятие может быть эстетическим и антиэстетическим, может вести к искусству и уводить от него. Художественная установка, включённая в акт восприятия, может быть благотворной и может оказаться вредной. Исследователи музыкального восприятия школьников отмечают, что часто образы музыки носят у детей «сюжетный характер». Не результат ли это неправильной художественной установки?

⁶⁶ Лихачёв Д.С. Прогрессивные линии развития в истории русской литературы / Д.С. Лихачев // О прогрессе в литературе. – Л., 1977.

В потоке случайных воздействий, формирующих художественную установку, может быть образовано русло целенаправленного влияния, и этим руслом может стать школьный урок литературы.

И если стратегической задачей преподавания литературы в школе является приобщение растущих поколений к искусству, то есть художественное образование масс, то разработка проблемы формирования художественной установки становится для школы необходимостью, несмотря на то, что психология в исследовании этого феномена находится только в начале пути.

Художественная установка (общая характеристика)

В общепсихологическом плане установка выделяется как структурное понятие, фиксированная в психике индивида готовность, направленность к конкретному действию по отношению к данному объекту. Грузинская школа в советской психологии это явление определяет термином «фиксированная установка», многие направления в зарубежной психологии применяют понятие «аттитюд» (отношение) или «социальная установка» (предрасположенность к восприятию, оценке и поведению относительно социальных объектов, ситуаций, их свойств).⁶⁷

Современная психология, исследуя феномен социальной установки, начинает выделять понятие установки художественной, которая существует в реальности и пути к исследованию которой начинают эмпирически проступать, однако нет пока не только теории, но даже строгого определения термина. Так, исследуя типологию восприятия, учёные находят, что тип художественного восприятия определяется характером личностного склада реципиента, его способностью эстетического восприятия

⁶⁷ Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л., 1979.

и содержанием художественной установки.⁶⁸ И так, явление обозначено. Попытаемся подойти к его осмыслению.

Художественная установка – сформированный компонент восприятия, благоприобретённый. Вероятно, это внутренняя основа того, что обычно называют вкусом или художественными предпочтениями. Это база образования, эстетической позиции, но сама как таковая может и не осознаваться индивидом. Она может ориентировать на целостное восприятие (и тогда помогает ему), а может настраивать на нецелостное, эстетически ущербное видение только темы произведения или особенностей формы и тогда будет мешать встрече с искусством.

Неверная художественная установка на нецелостное восприятие часто ведёт к замене самостоятельных суждений стандартами, узко понимаемой общей нормой. В связи с этим целесообразно было бы различать «открытую установку», то есть готовность воспринять новое в искусстве, и «закрытую установку» как готовый шаблон, накладывающийся на восприятие искусства. «Открытая» установка предполагает необходимость эмоционального резонанса с автором произведения и отличается широтой подхода, готовностью к восприятию условности искусства, новизны его языка.

Диалектика правильной установки в том, что, с одной стороны, что она должна служить верным камертоном восприятию, являться внутренним заслоном от псевдоискусства и, с другой стороны, не накладывать шор восприятию, быть «открытой» и определять готовность к восприятию нового, вхождению в новый художественный мир. Поэтому содержание установки непосредственно связано со способностью избирательности при восприятии искусства.

⁶⁸ Торшилова Е.М. Художественное восприятие живописи и структура личности / Е.М. Торшилова, М.З. Дукаревич // Творческий процесс и художественное восприятие. – Л., 1978.

Художественная установка формируется, определяющая пора её формирования – детство и юность. Детские впечатления фольклора, национального мелоса очень устойчивы и стабильно вызывают положительный эмоциональный отклик при встрече с искусством или при выражении художественного отношения к жизни.

Драгоценное качество детского восприятия – в отсутствии шаблонов, норма не довлеет над ребёнком, искусство переживается непосредственно, ребёнок открыто расположен к восприятию.

Что формирует художественную установку? Время, эпоха, социальное окружение, направленные воздействия (воспитание и образование), частота и сила воздействия искусства. Установка вся соткана из влияний, отпечатков впечатлений, шаблонов и шлифуется или развивается, включаясь в последующие акты восприятия искусства. Поэтому она предстаёт как явление социально-психологическое, а не просто понятие общепсихологическое: ведь «предрасположенность к восприятию тех или иных явлений как в положительном, так и в отрицательном свете представляет собой в конечном счёте социальный стереотип восприятия».⁶⁹

Для эстодидактики важно сосредоточить внимание на том, что в художественную установку входит и образовательная, и воспитательная, и психологическая подготовка к восприятию искусства.

О структуре художественной установки

Установка – психическая направленность на что-то – может быть метафорически уподоблена некоему лучу, направленному или рассеянному, тусклому или яркому. Что образует направле-

⁶⁹ Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука / Б.Д. Парыгин. – Л., 1967. – С. 156.

ние этого луча и его иные характеристики? Внутренние потребности человека и внешние влияния в качестве основы эстетических потребностей, основная из которых – потребность в общении. Один из исследователей отмечает, что «в структуре эстетической потребности общение обогащается новыми качествами – стремлением человека к целостной и гармоничной жизни, к развитым и полноценным формам человеческой индивидуальности. В этом значении эстетическая потребность выступает как потребность человека в идеальном и совершенном, как потребность в гармоничных формах жизни».⁷⁰

К влиянию внешней среды нужно отнести социальные и национальные стереотипы отношения к искусству и среди них влияние непосредственного окружения, семьи, школы. Эти стереотипы – некий сплав эмоционально-оценочного отношения и представлений о норме искусства – составляют доминанту, наиболее устойчивую и основную часть художественной установки. Её колебания прямо отражают динамику воздействия на человека социально-психологических факторов.

Действенная установка углубляется и закрепляется актами художественного восприятия, и здесь определённую роль играет количество контактов с искусством и качество воспринимаемых объектов. Этот опыт восприятия образует субъективную готовность к встрече с искусством, стремление к этой встрече.

Как и в структуре социальной установки, в художественной установке можно выделить различные аспекты, такие, например, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Если когнитивный аспект будет включать представления о норме искусства, то эмоциональный будет проявляться в самом акте восприятия – ожидания и разочарования от несовпадения с ними, неприятие воспринятого и разочарование. Все эти эмо-

⁷⁰ Джидарьян И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян. – М., 1976.

циональные реакции во многом будут обусловлены – или, точнее, скорректированы – художественной установкой воспринимающего. Поведенческий аспект будет проявляться прежде всего в избирательности подхода к искусству. Вероятно, в процессе конкретных исследований проблемы можно будет выделить и другие аспекты структуры установки.

Подобные взгляды на структуру и природу художественной установки ведут к прямому выводу о том, что формированию её можно придать педагогически целенаправленный характер.

Таким образом, художественная установка выступает как педагогическая проблема.

Методические стороны проблемы

Понятие «установка» в общепсихологическом понимании термина (т. е. готовность к активности, возникающая на базе воздействия потребности и ситуации, влиянию которой человек подвергается в данный момент) начинает проникать в методические исследования. Так, в некоторых исследованиях установка на уроках литературы понимается как организация эмоциональной предрасположенности учеников к восприятию конкретного, данного литературного материала.⁷¹

Рассмотрение же художественной установки как фиксированного психического образования с точки зрения методики, насколько нам известно, предпринимается впервые. Но что есть преподавание литературы, как не выработка определённой установки. Осознаётся это учителем или нет?

Вероятно, художественная установка на правильное, эстетическое восприятие искусства может быть выработана всей системой работы учителя, определёнными сквозными линиями, идущими от темы к теме. Эти линии направлены на создание динамической установки восприятию нового в искусстве и должны

⁷¹ Троицкая Л.И. Методика обзорного изучения советской многонациональной поэзии в школе / Л.И. Троицкая. – Л., 1978.

предотвращать от превращения индивидуальной манеры какого-либо писателя в норму, шаблон последующего восприятия. Лекарство от шаблона – открытие неповторимости искусства при каждой встрече с ним в школе.

Есть искушение рассматривать любое методическое действие в перспективе образования этих сквозных линий. Существо их – в повороте к личности писателя; к привычному школьному аспекту изучения литературы как отражённой действительности (непременное обращение к писателю, начиная с 4 класса) и ведение анализа на уровне слитности художника и мира, им воплощаемого. Последовательную выработку установки обеспечат постоянно работающие три точки анализа: действительность, отражённая в произведении, художник-автор и личностный отклик ученика-читателя.

Любой анализ должен предваряться и сопровождаться организацией эмоционального резонанса, только глубинное, личностное восприятие литературы может создать стабильную эмоциональную обстановку. Постоянное пополнение теоретических подходов новым содержанием будет ориентировать на необходимость появления нового в искусстве и готовность его принять. Постоянное применение установки к восприятию новых явлений искусства явится путём её активного формирования. Здесь приобретает особое значение отбор произведений, включаемых в орбиту урока, и трактовка классики с позиций современности.

Насыщенность урока творческими приёмами, любой творческий поворот урока литературы также фактор создания художественной установки.

В условиях преподавания литературы работа по формированию художественной установки ведёт к выработке эстетической позиции, которая является осознанным, вершинным компонентом эстетической направленности личности. Поэтому выработанные методикой рекомендации по работе над эстетической

позицией школьника органически войдут в деятельность учителя по формированию художественной установки.

Так, линии формирования эстетической позиции школьника, разработанные М.Г. Качуриным (понимание художественного слова в контексте, понимание текста как целостного единства, где всё значимо, понимание художественного образа как сложного, развивающегося единства и понимание произведения как выражения личности писателя), наполняются психологическим смыслом в свете проблемы художественной установки.⁷² Однако не нужно упускать из виду определённую «потаённость» последней: здесь важно апеллировать к внутренней предрасположенности школьника, идти не от внешнего диктата. В этом плане особую значимость приобретают моменты восприятия художественного текста на уроках литературы. Методические пути формирования художественной установки пролегают через урок и организацию внеклассной и внеурочной работы. Здесь важен учёт «эстетической среды», хотя бы контуров прихотливого калейдоскопа художественных впечатлений, своеобразная карта, фиксирующий факт восприятия фильма, телеспектакля, книги и отклика на неё.

Не менее серьёзен и путь организации этих впечатлений: направленность на просмотр фильма, подготовку литературного вечера, целой системы внеурочных воздействия, стыкующихся с влиянием на ученика самих уроков.

Завершая рассмотрение методического аспекта проблемы, нужно вспомнить о необходимости учёта характера личностного склада ученика, его способности к восприятию эстетического и о том, что художественные предпочтения самого учителя и его эстетическая позиция сыграют решительную роль в организации работы по формированию художественной установки школьников.

⁷² Качурин М.Г. Системность литературного образования в школе: дис. ... д-ра пед. наук / М.Г. Качурин. – Л., 1970.

О критериях художественной установки

Критерий правильности установки – это степень настройки на художественность. Но так как априорной меры художественности, скорее всего, быть не может, так как художественность не существует вне человеческого восприятия, то главное в установке – направленность на эмоциональный резонанс с произведением искусства и на целостное его восприятие как особого мира, в котором сливается художник и действительность им изображённая. При всей многозначности и неожиданности, которые несёт истинное искусство, в формирующейся установке должны быть ожидания художественной правды, гуманистической направленности и органичности структуры, то есть высокой содержательности формы произведения.

Определение типа восприятия включает критерии художественной установки. Следующая общая классификация основных типов художественного восприятия может представить эти первоначальные критерии.

1 тип – целостное восприятие произведения искусства, создание своей интерпретации личности художника в её контакте с миром, то есть целостное восприятие художественного мира произведения, когда особенности формы понимаются содержательно и когда возникает эмоциональный резонанс в читателе. Способность к такому восприятию чаще всего характеризуется «открытой» установкой, способствующей контакту воспринимающего с искусством.

2 тип – нецелостное восприятие, когда смысл понимается вне формы или когда воспринимается произведение односторонне – только тема, только сюжет, только идея, только детали формы, вырванные из контекста. Установка, определяющая этот тип восприятия, несёт шаблоны, штампы, представления о норме искусства, ставшее для реципиента стандартом. Чаще всего в таких случаях установка «закрытая», она налагает готовый штамп на восприятие и препятствует эмоциональному резонансу (своеобразное «изъятие себя»).

3 тип характеризуется отсутствием контакта с искусством: в процессе восприятия происходит замещение художественного мира своим, восприятие неадекватно тому, что содержит произведение искусства («изъятие искусства»).

Различие этих общих типов позволит подойти к исследованию прихотливых и разнообразных вариантов индивидуальных установок. Одной из существенных сторон художественной установки выступает внимание индивида к своему эмоциональному впечатлению, определённое осознание его: «меня не радует... мне интересно и радостно».

Очевидно, что критерием правильной установки будет настройка на целостное восприятие искусства.

Вопрос о замерах художественной установки

В процессе формирования установки важно отмечать имеющиеся уровни и динамику их изменений. Как и знания, установка проявляется в действии, в акте восприятия. Одна из форм ее «замеров», приёмов выявления – оценка воспринятого, непосредственный отклик на произведение искусства, высказывания, в которых проявляются притяжения и отталкивания данного индивида, Такой «констатирующий срез» позволяет определить особенности установки и иногда источники, которые её формировали. Выявление установки также возможно через изучение предпочтений, вкуса вне связи с непосредственным восприятием: анкета на предпочтения вскроет и вкус, и шкалу оценок, и своеобразие эстетических ожиданий. Интересные данные может представить соединение этих приёмов: после анкеты, выявляющей предпочтения, следует прослушивание текста, после чего проводится анкета на оценку прослушанного. Как и во всяком психологическом эксперименте, здесь свою роль играет и ситуация, и обстановка эксперимента, и выразительность чтения художественного текста.

Для более строгого определения уровней ориентаций – социальных, психологических, эстетических – нужна шкала, ранжир, точка отсчёта. При колоссальном разбросе индивидуальных вариантов установок и предпочтений более детальное определение уровней, параметров, составных художественной установки проложит путь к замерам этого феномена. В плане поисков методик для замеров результаты могут дать тесты (по примерам Айзенка), где результаты выводятся опосредованно вместо попыток напрямую измерить осмысление того или иного момента. Пока не разработана строгая методика замеров, интересные результаты можно получить в условиях школы при хорошо организованном (непринуждённом, свободном, «стихийном») обмене мнениями, в разговоре или диспуте, проявляющем читательские или зрительские интересы. В этой ситуации художественная установка участников разговора становится зримой.

Любая изобразительная и выразительная деятельность школьника, основанная на свободном выборе, предоставляет хорошую возможность выявления качества художественной установки детей.

Музыкальная иллюстрация уроков литературы

Практическое осуществление межпредметных связей, в частности включение в орбиту урока литературы смежных искусств порождает новые грани применения методов обучения и требует специальной методической разработки.

Музыка на уроке литературы неизменно входит в круг исканий практической методики преподавания, но теоретическая разработка этой темы явно недостаточна. Проблема предстаёт как необходимость открыть закономерности сопряжения двух искусств, литературы и музыки, в некоем единстве, каким является урок литературы. Обратимся вначале к этому сопряжению, каким оно проявляется в жизни и в искусстве.

На общеэстетическом уровне сопряжение видов искусств формулируется, проявляется в том, что все виды искусств влияют друг на друга, взаимно обогащая свои художественные возможности, и вместе с тем стремятся сохранить каждый свою специфику для решения собственных задач. Универсальный принцип взаимотяготения искусств проявляется в подвижности жанровых границ, в текучести жанров, создающих трудности в жанровой типологии музыки, хотя и создаются классификации, в которых делаются попытки вычленить устойчивые жанры в этом океане сопряжений, притяжений и отталкиваний.⁷³ Различные «контексты восприятия» музыки вызывают всё новые жанровые образования: музыка к теле- и радиопередачам, музыка к кинофильмам, музыкальное сопровождение спортивных выступлений и занятий (фигурное катание, художественная гимнастика, гимнастика по радио и т. д.). Среди сопряжений и взаимосвязей искусств одна из традиционных – связь литературы и музыки. Воплощение в музыке литературного содержания, интерпретация мотивов одного искусства средствами другого – самый яркий предмет переклички искусств. Типология музыкальных жанров закрепляет эту перекличку, выделяя род «взаимодействующей музыки», однако между рядами «чистой» и «взаимодействующей» музыки необходимо располагается так называемая «программная» музыка, тесно связанная с литературой.

В программе или заглавии произведения композитор указывает на тему или другие немusикальные данные (чаще всего литературные образы), необходимые для полноценного восприятия музыки. И хотя программная музыка может быть выражена формами «чистой» – симфония, соната, сюита – возникают и жанры, типические для программной музыки: симфоническая поэма с её раскованностью музыкальной формы (например,

⁷³ Соколов О.В. К проблеме типологии музыкальных жанров / О.В. Соколов // Проблема музыки XX века. – Горький, 1977.

«Мазепа» Ф. Листа, «Дон Жуан» Р. Штрауса) фантазия «Франческо да Римини», «Ромео и Джульетта» П.И. Чайковского), жанр музыкальной иллюстрации (Г.В. Свиридов – иллюстрации к «Метели» А.С. Пушкина).

Как в программной, так и «взаимодействующей» музыке своими средствами воплощаются явления внемузыкальные – литературные, драматические, сценические. Как правило, первичной в этом взаимодействии выступает литература: музыка пишется под впечатлением словесного искусства, а не наоборот. Что определяет близость музыки к литературному источнику, послужившему импульсом к её рождению? Вероятно, глубина выражения в музыке мысли-переживания, содержащейся в литературном тексте.

«Вторичность» музыки в рассматриваемом взаимодействии несколько не снижает силы и многообразия музыкального воплощения действительности, так как «музыка по своему содержанию столь же универсальна, как и другое искусство. Косвенно, опосредованно в музыкальные образы входит предметный мир, входят события человеческой жизни, общественные отношения – всё богатство объективной действительности, порождающей мир человеческих эмоций».⁷⁴ В перекличке искусств музыка и литература по силе воздействия на человека равноправны.

Особой близостью к литературе отличается жанр музыкальной иллюстрации. И хотя это жанровое определение непосредственно обозначено не многими композиторами (один из известных нам примеров – «Музыкальные иллюстрации» к повести «Метель» А.С. Пушкина Г. Свиридова), сам жанр иллюстрации живёт в музыке давно. Иллюстрация, как и другие жанры программной музыки, – воплощение композитором своей интерпретации литературного произведения, «своеобразная музыкальная

⁷⁴ Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка / В.В. Ванслов. – Л., 1977. – С. 32.

«подсветка» текста. В отличие же от других жанров, она ближе к самому тексту, связана не только с общим содержанием, духом литературного произведения, сколько с его определённым фрагментом, эпизодом, сценой, частью. Так, часть знаменитых сюит Э. Грига к драматической поэме Г. Ибсена «Пер Гюнт» является музыкой к конкретным эпизодам поэмы («Смерть Озы» – к 4-ой сцене 3-его акта, «В пещере горного короля» – к 6-ой сцене 2-ого акта и т. п.) и по первоначальному замыслу звучала как иллюстрация к этим сценам, совсем иллюстрации Свиридова, исполняющиеся вместе с чтением фрагментов пушкинского текста. Музыкальные иллюстрации часто оформляются как сюиты (характерно, что и циклы графических иллюстраций к литературному произведению художники обозначают тем же термином).

В самом термине «иллюстрация» – может быть, по ассоциации с графической – заключено осознание жанра как некоего изобразительного эквивалента конкретного фрагмента литературного текста. Так, О.В Соколов различает в музыке для кино иллюстрацию как жанр изобразительной музыки и музыкальный комментарий как жанр выразительной, раскрывающий переживания героев фильма.⁷⁵ Однако в музыкальной иллюстрации к литературе гармонично слиты и изобразительные, и выразительные стороны музыки. Например, вальс из свиридовских иллюстраций к произведению Пушкину явно изображает картины дворянского бала начала XIX века и выражает простодушную атмосферу старины и едва уловимую авторскую иронию рассказчика. Гармоническое сочетание изобразительных и выразительных возможностей музыки представляют сюиты Э. Грига к «Пер Гюнту».

Непосредственная связь музыкальной иллюстрации с конкретным фрагментом литературного текста (как бы «горизон-

⁷⁵ Соколов О.В. К проблеме типологии музыкальных жанров / О.В. Соколов // Проблема музыки XX века. – Горький, 1977.

тальная») не исключает более сложных, сквозных, «вертикальных» связей, интерпретации всего произведения (прелюдии в сюитах Грига и иллюстрации Свиридова).

Иллюстрации – жанр органического взаимодействия искусства. То, что в нём заключён творческий отклик не на действительность, а на искусство, некая «вторичность» её происхождения не делает этот жанр второсортным. Конечно, прежде всего иллюстрация обогащает наши представления о литературном первоисточнике, но для этого необходим огонь творчества композитора, который согревает и освещает новым светом наше восприятие литературы. Художественная ценность иллюстрации, как и любого искусства, – в таланте автора; таланте читательском, музыкальном, изобразительном (известно, как познанию содержания детской книги способствует хорошая графическая иллюстрация, как она помогает ребёнку войти в мир книги). Значительность музыкальной иллюстрации выражена в возможности её самостоятельной жизни: так, сюита Э. Грига «Пер Гюнт» – одно из величайших произведений мировой классики.

Обобщающий характер музыки содержит огромные возможности её жизни в самых различных контекстах восприятия. Как возможен отрыв иллюстрации от первичного источника – литературного текста, так плодотворен и обратный процесс – сближение с текстом музыки «самостоятельной», написанной вовсе не к нему. В этом случае в роли иллюстрации может выступать совершенно разная музыка. Именно функциональное определение жанра даёт музыкальная энциклопедия. Приведём его. «Иллюстрация музыкальная (от латинского *illustration* – наглядное изображение): фрагмент (или всё произведение), исполняемое во время уроков, бесед, лекций; программа сопровождения немых кинофильмов; музыкальное сопровождение теле- и радиопередач о музыке.

Жизнь музыкальной иллюстрации даёт многочисленные примеры двух преломлений жанра: когда музыка специально пишется композитором к определённому литературному тексту

(кроме приводимых выше примеров, многочисленные литературно-музыкальные композиции, как музыка А.Н. Холминова к поэме М.Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова...»), и когда иллюстрация komponуется из специально подобранной музыки, почерпнутой из любых источников (музыкальное сопровождение чтения поэмы В.В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин», скомпонованное из фрагментов музыки Бетховена, Шопена и других музыкальных источников).

Выступая в этих двух обликах, музыкальная иллюстрация захватывает всё больше сфер жизни и искусства; одной из этих сфер стал и урок литературы.

Проблема содружества искусств на уроке литературы занимает методику давно. Неясен только вопрос, как должны включаться произведения смежных искусств в урок литературы. Вместо разработки конкретных путей этих включений чаще в методической литературе учитель встречает запреты, предостережения, которые сводятся к тому, что использование самостоятельных художественных произведений живописи, музыки в качестве иллюстрации к литературному тексту – профанация, насилие над искусством и его самостоятельным значением. Так, авторы обзора писем и статей учителей об опыте применения музыки при преподавании литературы считают ошибкой применение в качестве музыкальной иллюстрации самостоятельной музыки (приводится как отрицательный пример использование «Вре́мён года» П.И. Чайковского при изучении «Зимнего утра» А.С. Пушкина); «ещё более серьёзной ошибкой» считается привлечение музыки, созданной по мотивам литературного произведения (опера Гуно «Фауст» при изучении трагедии И. Гёте); не опера должна помочь постигнуть, а учитель и тщательное изучение текста.

Приведённым выше положениям необходимо противопоставить следующие возражения. Наиболее близок к литературе музыкальный материал произведений, написанных по мотивам

литературного текста. При естественном разнообразии интерпретаций и преломлений текста в сознании композитора и его музыке сопряжение двух искусств здесь живое и органичное. Почему опера Гуно не может помочь в постижении каких-то сторон великого творения Гёте? Опера не адекватна глубине содержания «Фауста», композитор разрабатывает одну из сюжетных линий первоисточника и делает это по-своему. Однако и опера П.И. Чайковского «Евгений Онегин» не адекватна великому роману А.С. Пушкина и представляет, по определению композитора, «лирические сцены». Тем не менее чудесная музыка Чайковского приближает слушателя к лирической стихии романа. Данный пример не приводится к рассматриваемой статье в качестве запретного, но ведь дело не в конкретных примерах, а в закономерностях, которые стоят за одобрением или запретом того или иного методического приёма.

Самостоятельное музыкальное произведение может быть сопряжено с литературным текстом, если в нём есть точки эмоционального соприкосновения. В этом случае оно может усилить сопереживание с воспринятым литературным текстом, сыграет роль эмоционального усилителя. Разве невозможно найти во «Временах года» Чайковского фрагменты, эмоционально близкие пушкинскому стихотворению? Боязнь «прикрепления» музыки к литературному тексту, использование её в качестве иллюстрации к ситуации урока беспочвенна, так как слушание музыки (хотим мы этого или не хотим) вплетается во многие впечатления бытия, в различные ситуации; «контексты восприятия» – и целостного, и фрагментарного – разнообразны (радио, телевидение, музыкальная запись, кино – дома, на улице, на работе, на отдыхе). Разве прослушивание фрагмента из цельного произведения в любой ситуации мешает его целостному восприятию в другом ассоциативном контексте? Скорее всего не мешает, а побуждает обратиться к этому целому...

Учительский опыт вовлекает в урок разнообразную музыку. Так, в том же обзоре упоминается опыт привлечения «Патетической оратории» Г.В. Свиридова при изучении поэзии В.В. Маяковского. И.В. Володина даёт описание опыта, классифицируя его по этапам изучения литературной темы: к вступительным занятиям к изучению есенинской «Берёзы» используются фрагменты финала 4-ой симфонии Чайковского, к анализу «Повести о настоящем человеке» Б.Н. Полевого – фрагменты одноимённой оперы С.С. Прокофьева, а к роману «Евгений Онегин» – опера П.И. Чайковского; к изучению темы из 9-ой главы 1-й части романа Н.А. Островского «Как закалялась сталь» используется отрывок из струнного квартета Чайковского; к обзорным урокам по поэме А.С. Пушкина «Цыганы» – каватина Алеко и песня Земфиры из оперы С.В. Рахманинова «Алеко»; на уроках внеклассного чтения по гоголевским «Вечерам на хуторе близ Диканьки» – отрывок из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Майская ночь».⁷⁶ Как видим, здесь и привлечение музыки, созданной на сюжет литературных произведений (оперы Чайковского, Римского-Корсакова, Рахманинова, Прокофьева), и музыки самостоятельной – струнный квартет и симфония Чайковского.

Такое широкое привлечение музыки в роли музыкальной иллюстрации урока литературы представляется не только привлекательным, но и методически закономерным.

Способность музыки сопрягаться с различными ситуациями и входить в различные контексты восприятия создаёт принципиальную возможность её использования в качестве иллюстрации урока литературы. А от огрубления трактовок, от игнорирования авторского освещения темы на уроке могут предостереечь не запреты, а хорошо разработанные методические пути введения музыки в урок литературы. Не запрещать широкое об-

⁷⁶ Володина И.В. Музыка на уроках литературы / И.В. Володина. – Тюмень, 1965.

ращение учителя литературы к музыке, а настраивать его на подбор музыкального материала, которых обогатить восприятие ребят, – вот в чём видится задача современной методики. А основное методическое обоснование этого призыва, – в плодотворности действия «принципа дополнительности»; другие интерпретации, дополнительные каналы восприятия не заслоняют текст, а обогащают его восприятие.

Любой вид смежного искусства, введённый в урок литературы, не может быть равным в педагогической обработке литературному тексту: и времени, и внимания, и толкования картине или музыке учитель уделит, безусловно, меньше, чем литературе. Поэтому есть основание каждому включению музыки в урок литературы определить термином «музыкальная иллюстрация урока». Этот термин вместит и жанровое значение, и функциональное применение музыки, и сопряжение её с литературной темой, и позволит обратиться к более конкретной методической разработке вопроса.

Произведения различных искусств не иллюстрируют друг друга, они самостоятельны. Но их сочетание в едином уроке литературы при выдвигании на первый план литературного текста придаёт музыке, используемой на уроке, функцию иллюстрации.

Музыкальная иллюстрация урока литературы – это учительская интерпретация литературного произведения при помощи музыки. Учитель соединяет два ряда собственных впечатлений, литературных и музыкальных, в творческом акте конструирования урока. Выбор музыки определяется вкусом учителя и степенью приближения его к литературному тексту, и эту неизбежность следует признать, не преграждая пути к музыке, а указывая их. Культурный уровень учителя 80-х годов, возросшее качество вузовской подготовки позволяет включить работу по выбору музыкальной иллюстрации в реальную практическую деятельность учителя-словесника.

Музыкальная иллюстрация урока может строиться на материале произведений, сопряжённых с данным литературным

текстом, и на посторонней музыке, эмоционально созвучной моменту урока. Главное в иллюстрации – это совпадение с литературным текстом: эмоциональные, выразительные и образительные. Однако и различные интерпретации дополняют наше постижение любого явления, открывая его с разных сторон.

Каковы ориентиры выбора музыки для урока? Программная музыка, написанная композитором под непосредственным воздействием данного литературного произведения, – самый естественный материал для выбора учителя. Сопряжение музыки и литературы уже осуществилось в творческом акте композитора – остаётся только выбрать фрагмент и оценить степень близости музыки к литературному источнику. Сложнее обстоит дело при обращении к самостоятельной музыке, никак не связанной с литературой. Здесь выбор определяется эмоциональными предпочтениями учителя, которые, однако, нужно корректировать поиском определённых «линий связи»: жанрово-стилевых (романтическая музыка ближе к романтической литературе), временных (музыка несёт колорит времени, в котором создавалась), национальных (русская музыка ближе к родной литературе). Такие «линии связи» явно учитывают при подборе самостоятельной музыки к литературно-музыкальным композициям, к телепостановкам, и в других случаях.

Музыкальная иллюстрация может включаться в шаг урока, определять его момент и может непосредственно иллюстрировать фрагмент литературного текста. В первом случае набор музыки более произволен и определяется эмоциональными предпочтениями учителя, его представлениями о выразительных возможностях того или иного музыкального фрагмента; во втором случае иллюстрация требует ритмических и темповых стыковок с художественным словом, прямых созвучий чтения и музыки.

Примером иллюстрации как шага урока о любовной лирике А.С. Пушкина может быть назван фрагмент из «Времени года» («Октябрь») П.И. Чайковского; примером иллюстрации как

фона к чтению пейзажа Ореанды из «Дамы с собачкой» А.П. Чехова – «Ария» Генделя.

Что может иллюстрировать в художественном произведении музыка? Текст, подтекст и надтекст. Музыка доступна передача и повествования, и описания; но чаще всего иллюстрируется внутренняя жизнь человека, переживания героев или автора, переданные текстом или опущенные в текст; постижению «надтекста», общечеловеческого в содержании литературы также способствует музыкальная иллюстрация.

В отличие от графической иллюстрации, которая в готовом виде вводится в урок, музыкальная иллюстрация по существу создаётся учителем путём отбора музыкального материала. Музыкальный фрагмент, найденный учителем и включённый в контекст урока, начинает жить особенной жизнью – он становится музыкальной иллюстрацией урока. Именно в этом – акте отбора музыки и её сопряжения с литературой в рамках урока – и состоит методическое содержание данного термина.

Итак, основная структурная единица иллюстрации – музыкальный фрагмент. Определение его границ, протяжённость во времени, место включения зависит от общего замысла урока, конструирование которого включает задачи достижения эмоционального резонанса.

Психологическая роль иллюстрации не только в усилении эмоционального созвучия воспринимающего с текстом, но и в настройке слушателей на восприятие содержания урока. Поэтому само место введения музыки имеет особое методическое значение.

Музыкальный зачин урока, своеобразная музыкальная заставка его – первый импульс настройки на идейно-эмоциональное содержание урока.

Например, к первому уроку, открывающему тему творчества В.В. Маяковского («Маяковский – сам»), заставкой берётся фрагмент 3-го фортепианного концерта Р.К. Щедрина, а к уроку изучения рассказа А.М. Горького «Старуха Изергиль» звучит в

качестве заставки музыка Е.Д. Доги к кинофильму «Табор уходит в небо». Продолжая аналогию с терминами, почерпнутыми из области графики, иллюстрации к определённым шагам урока можно назвать своеобразными виньетками к нему. Исследователь-искусствовед Н.А. Дмитриева замечает особую связь графической иллюстрации с литературным текстом: графические заставки, виньетки и концовки Фаворского строятся не только на живописном изображении, сколько на ассоциациях и впечатлениях.⁷⁷ Виньетка к шагу урока уместна чаще всего тогда, когда шаг включает момент восприятия или решает какую-либо новую эмоциональную задачу, «перевал чувства». Виньетка к тому же, как и заставка, погружает в историческую и бытовую атмосферу эпохи, воскрешаемой литературным текстом. Примером музыкальной виньетки можно назвать фрагменты из «Времени года» или 5-ой симфонии П.И. Чайковского к шагам урока «Лирика любви» А.С. Пушкина.

Наконец, важную роль играют иллюстрации-концовки, завершающие урок. Заключительный музыкальный аккорд урока вместе с обобщающим словом учителя или без него несёт особое обобщение. Так, концовкой урока по лирике А.А. Блока хорошо звучит «Прелюдия» Крейсlera (заставкой к этому уроку был взят «Романс» Д.Д. Шостаковича).

Иллюстрация к фрагменту читаемого текста может идти музыкальным фоном чтения (так, на фоне «Хоральной прелюдии ми минор» Баха читается стихотворение А.А. Блока «Предчувствую тебя», а на фоне «Хорала» Баха – вхожу я в тёмные храмы...»). Здесь вступает в действие один из законов сочетаемости слова и музыки – закон ритмических совпадений. Несоответствие ритма и темпа чтения с ритмической структурой самого текста или музыкальной иллюстрации не усиливает, а разрушает впечатление. Примером удачного ритмического сочетания

⁷⁷ Дмитриева Н.А. Изображение и слово / Н.А. Дмитриева. – М., 1970.

можно назвать отрывок из «Отцов и детей» И.С. Тургенева о любви Базарова (со слов «Настоящей причиной всей этой новизны...», гл. 17), читаемый на фоне «Мая» П.И. Чайковского («Времена года»).

Часто иллюстрация к тексту идёт обрамлением – до и после чтения. В этом случае чаще всего музыка включается без предварительного комментария – здесь властвует закон «музыкальных сцеплений» с текстом. Однако иногда требуется краткий предварительный комментарий в виде слова о композиторе, об особенностях оркестровой инструментовки или голоса певца, о созвучии музыки литературному тексту: слово в этом случае «наводит мосты» между музыкой и текстом.

Так как иллюстрация – музыкальное сопровождение текста, она чаще всего на уроке не обсуждается. Но возможно прослушивание музыки включить и в анализ текста: сравнение ученического восприятия с учительской оценкой текста (результатом которой является выбор данной музыки) – самый естественный диалог урока литературы.

Вопрос о мере включения музыки в урок решается в зависимости от задач урока и его характера. Так, на уроке лирики стихия музыки может господствовать, и это обеспечит включение в урок 4–5 иллюстраций; урок изучения эпического произведения более строг в количественном отборе музыкальных иллюстраций.

В случаях щедрого включения музыки (уроки лирики) возможно создание сюиты из музыкальных фрагментов, которая будет вести сквозные эмоциональные линии урока. Не обязательно внутреннее единство каждой из частей (как и в жанре сюиты), то есть части могут состоять из фрагментов различных произведений и даже разных композиторов – это не мешает единству впечатлений от урока в целом.

Примером своеобразной сюиты может быть назван подбор иллюстраций к первому уроку по лирике А.А. Блока «Роман о прекрасной Даме»: «Романс» Д.Д. Шостаковича, фрагменты из

хорала и хоральной прелюдии ми минор Баха, «Прелюдия» Крейсера.

В плане проблем, которые могут быть исследованы методикой будущего (в настоящее время материалы опыта ещё недостаточны), интересно было бы подумать о системе музыкальных иллюстраций в масштабе всей литературной темы. Так, «Фауст» Гёте приковывал внимание многих композиторов. Известны интересные музыкальные интерпретации мотивов великой трагедии Бетховеном, Шуманом, Берлиозом, Ф. Листом, Г. Малером, Вагнером, Бузони, Ботто, Литольтфом, Гуно. Вероятен широкий выбор музыкальных иллюстраций к урокам изучения Гёте в 9-ом классе. Несмотря на различие стилевых манер композиторов и разную степень их приближения к литературному первоисточнику, обогатили бы восприятие учащихся и живописно-изобразительные моменты из «Осуждения Фауста» Берлиоза, и психологическая глубина «Фауст-симфонии» Листа, и романтическая обрисовка образов в музыке Гуно.

Таким образом, операторика музыкальной иллюстрации включает определение момента урока для введения иллюстрации и длительности звучания фрагмента; динамические характеристики самого звучания; методическое обрамление момента восприятия, то есть вопрос связей музыки, вхождения её в урок.

При введении музыкальной иллюстрации в урок литературы естественно учитывать музыкальную грамотность, минимум музыкальных знаний, которыми обладают ученики соответствующего возраста. Актуальность и недостаточную разработанность вопроса о межпредметных связях урока литературы в методике отмечал в своей работе Н.И. Кудряшев.⁷⁸

Выше ставился вопрос о возможности введения музыкальной иллюстрации в урок литературы и обсуждались принципи-

⁷⁸ Кудряшев Н.И. О некоторых проблемах урока литературы / Н.И. Кудряшев // Литература в школе. – 1978. – № 2. – С. 26.

альные основания такой возможности. Однако общее положение о дозволенности сопряжения музыки и литературы в рамках урока требует конкретизации и влечёт дальнейшие поиски законов сочетаемости видов искусства, знание которых может служить методическими ориентирами в работе учителя.

В этом разделе предпринимается попытка поиска теоретических подходов к установлению закономерности сочетания музыки и литературы в контексте школьного урока.

Первый аспект рассмотрения – соотношения, узлы возможных связей литературного текста и музыкального материала по линиям близости внутреннего содержания литературы и музыки – мысли, чувства, настроения. И второй аспект – по внешней линии темпоритмических, звуковых соотношений звучащего слова и музыки.

Начнём с первой линии сочетаемости и воспользуемся одной из классификаций в этой сфере. Анализируя смысловое содержание музыки, композитор Леонард Бернстайн выделяет «четыре уровня смысла» в ней: повествовательно-музыкальный смысл, природно-живописный, эмоционально-реактивный и «чисто музыкальный».⁷⁹ Композитор считает, что только последнее достойно собственно музыкального анализа. Все же остальные смыслы привносятся внемузыкальными ассоциациями и понятиями. Для рассмотрения нашей проблемы важны, наоборот, три первых уровня, ибо нас интересуют связи музыки с жизнью и литературой. Остановимся на характеристике этих уровней смысла.

Повествовательно-литературный смысл выражается наиболее полно и открыто в жанрах взаимодействующей музыки (музыка к кинофильмам, спектаклям, музыкально-театральные жанры) и в музыке программной, где программой выступает конкретное литературное содержание определённого произведе-

⁷⁹ Бернстайн Л. Музыка – всем / Л. Бернстайн. – М., 1978.

ния литературы. В этих случаях в самой музыке уже осуществлено композитором сопряжение с литературой. Сама тема или программа служит достаточным основанием для выбора учителем той или иной музыкальной иллюстрации к выбранному литературному тексту (оперы Чайковского «Евгений Онегин», Гуно «Фауст», романсы на поэтические тексты и т. п.).

Однако в процессе отбора музыки надо помнить, что любая программная музыка выражает отношение композитора к данному литературному произведению и, являясь музыкальной интерпретацией его, никогда не может быть адекватной литературе и воплощать всю сложность и глубину литературного текста. Например, известная ария Ленского в опере Чайковского не включает сложности иронических смыслов, содержащихся в пушкинском тексте. Поэтому, черпая музыкальный материал для музыкальной иллюстрации, то есть отбирая фрагменты и их сочетание с конкретным куском литературного текста, учитель должен соотнести их с собственной интерпретацией произведения, иначе есть опасность того, что музыка может заслонить сам литературный текст, имеющий на уроке ценность первостепенную. При внимательном же отборе и умном сочетании с текстом любой музыкальный фрагмент программной и взаимодействующей музыки может быть уместным: какие-то стороны текст (надо только дать себе отчёт – какие именно) музыкальная иллюстрация подчеркнёт, усилит, оттенит.

Природно-живописный уровень смысла выражен в изобразительных средствах музыки. Музыкальные образы вызывают богатейшие ассоциативные связи с реальной действительностью. Звучанием музыки можно изобразить пейзаж, движение, покой, жизнь природы. Природно-живописные связи музыки и литературы лежат, что называется, на поверхности: изобразительная сторона литературного текста может «подсвечиваться» музыкальным фоном или заставкой к текстовому фрагменту. Эти живописные возможности музыки не очень важны для урока ли-

тературы, однако в ограниченных пределах музыкальные иллюстрации могут быть использованы и для живописной подсветки и являться дополнительным каналом восприятия литературного текста. Выбор музыки здесь более широкий: учителю не обязательна «программа», источники музыкальных картин могут быть произвольными.

Эмоционально-реактивный уровень смысла, то есть выражение в музыке человеческих эмоций и её воздействие на чувства слушателя, – наиболее широкая сфера осуществления соприкосновений с уроком литературы. Широка она возможностью сочетания разной музыки с разными литературными текстами на основе совпадения чувств, заключённых в музыкальном и литературном произведениях.

При выборе музыкальной иллюстрации не требуется специального анализа музыки, достаточна её эмоциональная оценка: достаточно чувствовать при прослушивании музыкального фрагмента печаль или радость, грусть или подъём – чувства, схожие с теми, которые имеет литературный текст. Как видим, выбор музыки в этом случае диктуется исключительно внутренним решением, поэтому чужая подсказка вместо помощи может испортить дело: включение в урок музыки, почерпнутой из рекомендаций, но чуждой учителю, приводит действительность иллюстраций к обратному знаку. Для уточнения и конкретизации узлов связи на эмоционально-реактивном уровне плодотворно обратиться к психологической структуре литературного текста. Она создаётся различными средствами. Главное из них – композиция. Контрасты противочувствия создаются соотношениями определённых компонентов текста. Л.С. Выготский, исследуя психологическое состояние литературного текста, открыл механизм создания катарсиса, эстетической реакции, которая выражается в «аффекте, развивающемся в двух противоположных направлениях, который в завершающейся точке, как в коротком

замыкании, находит своё уничтожение».⁸⁰ Этот аффект вызывается особыми композиционными противостояниями формы и содержания. Что касается музыкальной иллюстрации, то она идёт обычно к небольшому фрагменту и поэтому может нести одно настроение. В случае же текста, заключающее в себе резкое противопоставление чувств, нужен выбор резко контрастной музыки или последовательное включение двух контрастных музыкальных фрагментов. Но психологическое значение несут не только текстовые единства, особым образом расположенные. М.М. Бахтин раскрыл психологическую наполненность романного слова, его диалогичность, двуголосие, найдя в одном слове слияние языка героя и языка автора: «Слово одновременно выражает две различные интенции: прямую интенцию говорящего персонажа и преломленную авторскую. В таком слове два голоса, два смысла и две экспрессии».⁸¹

Вот эту особую романную структуру слова нужно учитывать при подборе музыкальной иллюстрации: сплетению языков в слове должна соответствовать сложность музыкального рисунка. Если речь героя с его эмоциональными состояниями может быть озвучена основным тоном музыкального фрагмента, то выражение авторского отношения к нему может быть подчёркнуто тембровой окраской, фиоритурами и другими сторонами музыки. Эта двуплановость, сложность музыкального рисунка может быть показана на музыке Д.Д. Шостаковича к опере «Нос».

В этом отношении подбор иллюстраций к лирическим произведениям проще, чем к эпическим: в лирике звучит один язык, лирика – это монолог одного героя, к чувствам которого проще найти соответствие в музыке.

⁸⁰ Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968. – С. 272.

⁸¹ Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М., 1975. – С. 138.

От смысловых сочетаний перейдём к рассмотрению других «узлов связи». Определённые возможности соответствий литературы и музыки заключены в родовых и жанровых особенностях этих искусств. К драматическим произведениям близка программная и «взаимодействующая» музыка, специально написанная на данный литературный сюжет, музыка к спектаклю или фильму. Такая музыка не только усиливает эмоциональный эффект происходящего в драме, но и активно помогает действию, способствует обрисовке характеров, даёт ощущение времени, в которое живут герои пьесы. К этой музыке можно отнести музыку кино, написанную к экранизации любого литературного произведения.

Материалом музыкальных иллюстраций к лирике может служить фонд вокальных произведений – песен, романсов, кантат, – написанных на данные стихотворные тексты. Музыканты очень чутки к поэзии, и выбор здесь очень широкий. Так, музыку на стихи В.В. Маяковского писало более двухсот композиторов.

В музыкальных произведениях уже осуществлена связь двух искусств, в них существует соотношение музыкальной и поэтической композиции, речевой и музыкальной интонации и, наконец, музыкального и поэтического ритма.

К эпическим литературным жанрам меньше взаимодействующей и программной музыки, здесь, на основе эмоционально-реактивных смыслов, характерно более широкое обращение к любой музыке, не связанной с данным литературным текстом.

Одним из ориентиров при связях музыки и литературы может служить колорит эпохи, окрашивающий музыку определённого времени. Музыкальный эффект этого колорита широко используется на телевидении и в радиопередачах: например, видовой фильм, показывающий усадьбу Архангельское, озвучен гавотами и экосезами XVIII века, а передачи об А.С. Пушкине сопровождаются романсами XIX века. Колорит времени может воссоздать и современная музыка, стилизующая какую-либо эпоху:

так, недавно созданные Г.В. Свиридовым музыкальные иллюстрации к пушкинской «Метели» с успехом применяются учителями на уроках по творчеству А.С. Пушкина для воссоздания облика его эпохи.

И, наконец, существенным мотивом связи музыки и литературы может явиться учёт стилистической и идейной близости художников, близости методов писателя и композитора: романтическому произведению литературы ближе музыка композитора-романтика. Так, не вызывает возражений использование музыки Е. Доги на уроке изучения рассказа М. Горького «Старуха Изергиль», «Прелюдов» Листа на уроке по поэме М.Ю. Лермонтова, а музыки Моцарта при изучении лирики Пушкина.

Все охарактеризованные узлы связи возможны на линии внутренней, содержательной близости литературы и музыки.

Не менее важную роль играет учёт линии внешнезвучковой и темпоритмической сочетаемости звучащего на уроке текста и музыкальной иллюстрации к нему. Здесь важны чисто акустические совпадения слова и музыки – темповые, ритмические, близость динамических характеристик, громкость, сила звучания.

Ритм художественной речи, как одна из основных несущих эмоций, воздействующая физиологически на слушателя, должен воспроизводиться чтецом бережно. Музыкальный ритм подобранной к уроку иллюстрации не должен вступать в противоречие с ритмом читаемого литературного текста, а чтец, в свою очередь, должен иметь в виду необходимость темповых соответствий исполнения и звучащей музыки. Только при учёте этих темпоритмических соответствий и при должном варьировании громкости и звучащей музыки и звучащего слова – эффект введения музыкальной иллюстрации в урок будет положительным.

Дополнением к сказанному о введении иллюстраций в урок могут служить следующие замечания.

Несколько музыкальных иллюстраций образуют своеобразную сюиту, которая вписывается в урок и отражает его композиционные особенности: иллюстрации, как и шаги урока, могут

контрастировать друг с другом или продолжать одна другую. В едином контексте урока идут в тесной взаимосвязи и литературные, и музыкальные фрагменты, избранные с учётом различных узлов связи, о которых шла речь выше.

Итак, подходы к подбору музыкальной иллюстрации к уроку литературы методически проясняются учётом тех «узлов связи», которые намечены здесь: сочетанием смысловых уровней литературного текста и музыки, психологической структуры текстов и их совпадений, родовыми особенностями изучаемого литературного произведения, соотношениями временных и стилистических соответствий, отысканием звуко-ритмических совпадений слова и музыки.

При учёте этих узлов и применении любых рекомендаций (даже ученических, так как подбор иллюстраций – акт творческий, способствующий эстетическому воспитанию учащихся), личный выбор учителя, его индивидуальное отношение как к литературному, так и музыкальному материалу играет определённую роль

Музыкальная иллюстрация, подобранная с учётом «узлов связи», явится результатом большой работы и может стать действенным осуществлением того воздействия, которое предполагают писатели и композиторы, творящие искусство для народа.

О ТВОРЧЕСКОМ ХАРАКТЕРЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Разработка направлений организации художественного восприятия с позиций эстоидики вливается в русло общей проблемы творческого характера урока литературы. Методический подход к разработке проблемы творчества вызывает необходимость конкретизации и терминологической чёткости понятий, вовлекаемых в работу. Общезначимый смысл понятия «творчество» – от глагола творить, создавать. Общие контуры понятия довольно определены: творчество – это труд, созидая-

щий нечто новое, это прорыв в неизведанное из сферы общественного опыта, являющегося достоянием всех, прорыв, привычно определяющийся словом «открытие».

Если обратиться к школе, то творческое в деятельности ученика отличается от обычных учебных работ тем, что будет не усвоением известного и добытого предшествующими поколениями, не действием по предписанию или алгоритму, ведущему к определённому, заранее известному результату, а созданием чего-то своего, индивидуального, в какой-то степени уникального. Но как только мы осуществим попытку уточнения общего значения понятия, как его контуры становятся зыбкими и неопределёнными, начинают выступать различные грани проблемы. Так, творчество, его результат, может быть оформлено внешне, т. е. выражаться в определённом продукте, видном людям, а может вести только к внутренним изменениям, созидающим человека, его духовный мир, к постижению им мира и миров. В этом случае выступает значение процесса, а не материализованного результата, выраженного явно и непосредственно. Эти грани, конечно, подвижны: творческий процесс может дать и результат, видный всем, и может идти не совсем выявленным.

Но что значит результат, видный всем? Для кого результат будет открытием – для человечества или творца? Что может явиться определением «творческой» внутренних процессов? Ответы на эти вопросы может дать только анализ конкретной деятельности. Обратимся к особенностям детского творчества и творчества читателя, чтобы приблизиться к предмету нашего рассмотрения.

Детское открытие мира – творчество, безусловно творческим является овладение ребёнком словом: усвоение языка, выработанное предшествующими поколениями, идёт индивидуальными путями, и постижение мира и языка, отражающего его, по своему уникально для каждого человека. Это открытие мира «для себя» идёт как процесс, созидающий человека, и до поры

до времени не выражается в какой-либо уникальной деятельности его. Активность этого процесса будет неизмеримо возрастать, если ребёнок ощутит потребность в каком-либо действии, в воплощении замысла в каком-либо результате. «Ребёнок увидит значительно больше красоты при восприятии объекта в том случае, если он попытается посвятить ему стихотворение, зарисовать его, снять кино или зафиксировать фотоаппаратурой, чем тогда, когда он просто видит, воспринимает без потребности осуществить какое-либо действие».⁸²

Иногда результаты такой детской активности могут в силу непосредственности и новизны стать истинным открытием для всех (например, рисунки Нади Рушевой). В этом случае благоприобретённые навыки и знания вовлекаются в деятельность непосредственно, без долгого накопления, взрывообразно, и не только результат, но и операторика, ведущая к его созданию, – часто вдохновенное творчество. Ведь творческое решение задачи характеризуется прежде всего тем, что набор правил и операций, последовательность которых приводит к цели, заранее неизвестен, да и у детей нет временной дистанции для овладения каким-либо набором правил.

Творчество детей одинаково плодотворно как на уровне процесса, так и на уровне завершённого созидания определённого произведения: в том и другом случае главный результат – созидание человека, творческой личности, которая в будущем привнесёт свои открытия в сокровищницу человеческого опыта.

Основной труд школьника на уроке литературы – чтение. Является ли труд читателя творческим? Известная статья В.Ф. Асмуса⁸³ отвечает на этот вопрос утвердительно. Читатель

⁸² Зарандия М.И. Влияние гетерогенных потребностей на эстетическое воспитание ребёнка / М.И. Зарандия // Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974.

⁸³ Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики / В.Ф. Асмус. – М., 1968. – С. 62.

перерабатывает впечатления художественного восприятия и создаёт собственную интерпретацию явления искусства (вспомним, что художественная критика, то есть обнародование собственной читательской интерпретации критиком явления искусства, является безусловно общественно ценным продуктом).

Результаты процесса читательского восприятия могут быть внешне выражены в устном и письменном виде (доклады, сообщения, сочинения, статьи), в иллюстрировании прочитанного произведения, в его творческом пересоздании (сценарии, инсценировки, переводы), в выражении впечатлений посредством слова, стихотворения, музыки, пения, танца.

Таким образом, читательское творчество может породить и ответное авторство, и в этом проявляется творческая плодотворность искусства, которое живет не только в акте творца, но и в акте восприятия. Читательское восприятие, как видим, включает обе грани творчества – и внутренний процесс постижения искусства «для себя», и возможность выявления этого процесса в материальном результате, который может стать открытием для всех.

Поэтому процесс формирования читателя, которым и является преподавание литературы в школе, в силу специфики предмета не может не быть ориентированным на творчество и, следовательно, нуждается в методике, направленной на развитие творческих сил детей. Для выработки такой методики важно учесть особенности творческого мышления, как их представляет современная психологическая наука.

Существует мнение, что «так называемый творческий акт и обычное решение проблем имеют одинаковую психологическую структуру».⁸⁴ Вероятно, это не совсем точное утверждение, если отнести его к художественному творчеству и художественному

⁸⁴ Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М., 1976. – С. 88, 119.

восприятию. Решение проблем сплошь и рядом доступно логическому мышлению, тогда как творческое мышление, ведущее к открытиям, характеризуется другими путями.

Э. Боно терминологически разграничивает обычное мышление, именуя его шаблонным, и творческое мышление, нешаблонное. Такое разграничение даёт автору возможность обозначить особый путь мышления и выделить определённые приёмы этого пути. И хотя Э. Боно не исследует художественное творчество, «латеральное» мышление, которое характеризуется такими процессами, как визуализация, сдвиг внимания в сторону непривычного, гибкое изменение подходов к различным явлениям, вероятно, ближе, чем логическое мышление, к творческому акту постижения художественной литературы⁸⁵.

Особая роль воображения, образное мышление, основанное на умении мыслить не столько словом, сколько наглядным образом, способность удивляться вместе с писателем и, приняв его точку зрения, войти в новые художественные миры – всё это отличает процесс художественного восприятия и ближе к «латеральному» мышлению, чем к движению мысли по известным, привычным логическим шаблонам. Открытие, которым является истинно художественное произведение, может быть воспринято читателем, вероятно, такими путями мышления, которые и ведут к открытию. Поэтому в основу методики творческих способностей читателя должна быть взята ориентация на развитие «латерального», творческого мышления. Подобная ориентация обратит учителя к сознательному управлению прихотливыми процессами, созидающими настоящего читателя. «Творческая» школьного урока привлекает истинное внимание педагога.

Основой творческой считается чувственная сфера, в развитии которой различают несколько аспектов: совершенствование перцептивных чувств, эмоциональная и социальная отзывчивость, эстетическая восприимчивость школьника. Задача состоит

⁸⁵ Э. де Боно. Рождение новой идеи / Э. де Боно. – М., 1976.

в том, чтобы декларации о необходимости творчества сменить на выработку конкретной методики его организации, чтобы весь процесс преподавания литературы повернуть к «творческому поведению» школьника и учителя.

В общих чертах творчество урока литературы состоит в активном включении воспринятого в структуру личности ученика. Если художественное восприятие вызывает эмоциональный и интеллектуальный отклик, если этот отклик выражается в слове и действии, то есть актуализируется во внешнем выражении, тогда впечатление бытия и художественного восприятия переплетаются, пересоздаются и предстают в качестве собственного взгляда, трактовки, достижения. Восприятие художественного мира – это в определённой степени созидание художественного мира. И одним из главных стимулов творчества в этом случае выступает эмоциональный резонанс с автором воспринятого произведения.

Возбуждение интереса, общей захваченности в 4–6 классах может стать главным мотивом к выполнению творческой задачи. В этих классах общая потребность в действии и новизне сама по себе обеспечит интерес к любой инициативе учителя. Сложнее настроить на волну интереса старших школьников – здесь требуется тщательное выяснение их потребностей.

Творческая атмосфера урока реализуется, таким образом, в создании положительного эмоционального тонуса, организации интереса и особого предвкушения радости, особенно дорогого для детей. Причём корни этого интереса необходимо искать не только в предмете изучения, но и в самой атмосфере живого общения, увлечённости делом, пронизанным соревнованием, игрой. Импульсивность, пробуждённая естественным, сиюминутным интересом, движет детьми, и в этом, вероятно, кроются психические механизмы детского постижения действительности, хотя, конечно, эта «бесцельность» имеет свои возрастные границы.

К общим условиям создания творческой атмосферы урока можно отнести постоянное внимание к личному – мнению, достижению, выражению, постоянное поощрение своего, оригинального, нового; юмористический стиль отношения к шаблонному, к повторению «задов»; направленность литературных интересов класса и их проявление во внешкольной жизни ребят. Творческая направленность урока литературы реализуется в постановке творческих задач, организации их самостоятельных решений и обсуждении полученных результатов.

Остановимся на методической характеристике этих этапов работы.

Задача осуществляет первый толчок, создаёт импульс к творческому усилию, поиску, озарению, указывает общее направление мысли. Она не должна быть алгоритмом, подробной инструкцией, предписанием к определённому действию, не должна ограничивать полёт фантазии и движение мысли. Это скорее побуждение к игре, чем навязывание определённых правил игры. В отличие от учебной задачи, решением творческой задачи учитель не располагает: результат здесь не предсказуем, а учительский результат не заменит творчества учеников. Постановка творческой задачи должна быть оснащена определённой мотивацией, более тонко предъявляемой, чем в случае выдачи обычного учебного задания.

Содержательное ядро мотива – сложное переплетение побуждений к удовлетворению социогенных потребностей. Мотив всегда эмоционально привлекателен, он направлен на вызов ощущения предвкушения – открытия, раскрытия тайны, вхождение в миры неизведанные, столкновение с неожиданным, возможности противоборства и преодоления.

Выработка мотива влечёт включение многих психических механизмов, и, прежде всего, установки, вызвать которую у каждого ученика – дело не простое. Облегчает выработку индивидуальной установки на решение задач их вариативность, диффе-

ренциация, возможность выбора того направления, которое заинтересует данного ученика; но и решение одной и той же задачи разными школьниками мотивируется различными установками. Так, работа над претворением художественного текста в сценарий может быть привлекательна для одних возможностью полемики с другими решениями; для других пересозданием текста в наглядные, конкретно осязаемые картины; для третьих возможностью идентификации с героем; для четвёртых интересом к реакции писателя, с письмом к которому предлагает обратиться учитель. Сама постановка задач, их многообразие и многосторонность, обеспечивается введением конкретных приёмов работы, побуждающих детей к изображению своего видения художественного произведения и к изображению себя через отношение к литературе. В работу могут быть включены традиционные, повсеместно употребляемые учителем приёмы, но всегда с особым методическим поворотом в сторону творчества школьников. Так, например, приём выразительного чтения может быть направленным на обучение «техническому» чтению по данному образцу, но может быть и обращённым к пробуждению и выражению собственных мыслей и чувств, вызываемых читаемым текстом. Приём аналитической беседы может воплощаться как подход к одному, единственно «правильному» ответу, а может и направить к поиску различных подходов к решению вопроса, каждый из которых может быть интересным, несмотря на неожиданность и сдвиг внимания в необычную сторону, то есть осуществить задачи развития творческого мышления.

Простое перечисление приёмов, известных школьной практике, может обратить внимание учителя на возможность их поворота к детскому творчеству. Это устное словесное рисование, составление киносценария, создание и разыгрывание инсценировок; иллюстрирование в любых видах – живописном, графическом, лепке, фотографии; графическая интерпретация эстетического впечатления от чтения сцены, эпизода, стихотворения соучениками или мастером художественного слова или от

графической или музыкальной иллюстрации; самостоятельные аналитические опыты – устные и письменные; реферативная работа, доклад, сочинение; сопоставление – героев, стиливой манеры, различных видов искусств; чтение текстов, картины, музыкальной пьесы, выражение своего отношения к тексту в выразительном чтении, устном выступлении, полемике, письменной работе; этюды с натуры, позволяющие включить изобразительные и выразительные возможности детей; воспроизведение виденного, слышанного и пережитого; композиционная обработка этюдов, зарисовок с задачей превращения их в рассказ, очерк, эссе; участие в творческих конкурсах чтецов, иллюстраторов, исполнителей, авторов.

Иногда задачи могут ставиться комплексно и включать в работу разные «приёмы», то есть направлять её на различные пути реализации; это позволяет вовлечь в активную деятельность детей с разными наклонностями. Многообразие материала (рисунки, фотографии, тексты, найденные документы), вовлекаемого в орбиту урока, раздвигает грани школьного рассмотрения литературы и выводит путями творчества на просторы действительности. Вообще система творческих задач, предлагаемых ученикам, определяется общими целями литературного развития учеников и естественно ориентирована на внеклассную деятельность и интересы детей.

Но вот задача поставлена. Процесс её решения скрыт, и учитель не «помогает» этому решению никакой регламентацией, никакими алгоритмами. Вероятно, поэтому, да ещё по тому, что творческий процесс требует определённой дистанции и свободы, чаще всего решение идёт в рамках домашней работы, в сроках выполнения которой должны учитываться и необходимые муки творчества, и прихотливость вызревания творческих результатов.

Обе стороны воплощения творческих результатов – изобразительная и выразительная – важны для учителя как свидетельство творческой деятельности учащихся. Уровни

этих результатов будут неизбежно различаться и не содержат в себе главной педагогической цели. Вовлечение учеников в творческую деятельность основано на оптимистической гипотезе – читать могут все!

Естественно, что наличие в классе группы ребят с особенно выраженными творческими задатками во многом активизирует весь коллектив: процессы заражения и увлечения деятельностью сверстников особенно значимы в жизни подростков в ранней юности. Однако всё же главное на уроке – не уровень добытых результатов, а общее участие в творческой работе, организуемой учителем.

Каково соотношение творческой работы и обычного усвоения? «Линии разграничения» здесь были бы плодотворными и помогли бы яснее выделить творческий аспект урока. Вероятно, новая информация, полученные знания должны использоваться как инструмент к решению творческих задач, то есть «закрепление» знаний не должно явиться самостоятельным применением в новых ситуациях. Вместо «упражнений», за которые ратуют некоторые методисты, урок литературы должен строиться на творчестве, в этом его специфика, пренебрегать которой – значит идти вспять в осмыслении методических закономерностей изучения литературы в школе.

При осуществлении методического поворота урока литературы к творчеству деятельность главное в поведении учителя – общее отношение его к оригинальности и нестандартности работы учеников. Это отношение выражается не только в постановке творческих задач, но и в побуждении к их творческому решению, в организации простора поиска и «эмоционального половодья», в поощрении и включении в процесс обучения общественных оценок творческих результатов каждого ученика.

Однако естественно предположить, что побудить к ученическому творчеству может учитель, в работе которого также проявляется «творческое поведение». Оно выражается в различных аспектах его деятельности. Это, прежде всего, педагогическое

творчество, то есть непрерывная постановка внутренних задач в своей работе, выбор средств решения этих задач и постоянная корректировка результатов, решений в масштабе воздействий как на отдельного ученика, так и на коллектив класса в целом. Сам педагогический процесс требует от учителя определённого прогнозирования, воображения, проникновения в суть меняющихся обстоятельств и индивидуальных особенностей жизни детей, соотношения многих «параметров» и управления ими. Нестандартность детей, ситуаций школьной жизни и её конфликтов, особенностей художественного восприятия, которые должны учитываться и определять деятельность учителя, требуют от него истинно творческих усилий.

Очень важным является методический аспект поведения учителя, то есть тот «поворот» звеньев организации урока литературы в сторону творчества, о котором говорилось выше. Незавершенность – теоретическая и практическая – вопросов творческой уроку литературы вызывает необходимость творческого напряжения учителя, озабоченного организацией творческой атмосферы урока литературы.

Естественна постоянная мобилизация собственно читательского (или на уровне поведения учителя – литературоведческого творчества), так как школьный анализ требует включения в дело своей интерпретации, своего осмысления и выражения собственного отношения к изучаемому на уроке литературы. Последнее ведёт к поиску средств выразительности, то есть к актёрскому, исполнительскому аспекту творчества, который воплощается в учительском чтении, слове, внешней выразительности и заразительности поведения. И, наконец, собственно художественный аспект творчества проявляется подчас в вариантах решения творческих задач, предлагаемых детям, в той корректировке ребячьих опытов, к которой прибегает учитель. Так, Л.Н. Толстой в своей практике обучения учеников яснополянской школы творческим сочинениям давал простор движению мысли

и воображению учеников. Но в процессе корректировки и исправления даваемого детям, естественно, сказывается работа творческой мысли самого учителя.

Все эти аспекты творческой деятельности работы учителя проявляются повсеместно в практической деятельности учителей-словесников. Задача состоит в том, чтобы эти проявления сделать менее интуитивными и случайными, чтобы осветить их ясно осознаваемой педагогической целью и включить в арсенал средств, постоянно работающих на уроке литературы.

Сочинение в школе и опыт Толстого-учителя

В методике преподавания литературы, теоретической и практической, бытуют разные подходы к обучению сочинениям, причём это скорее разногласия, чем разнообразие. Существуют откровенно технические системы, направленные на то, чтобы внедрить шаблон правил и набор инструкций («памяток»), в положения которых должен уместиться любой индивидуальный замысел. Имеют место такие мнения, что процесс работы над сочинением должен протекать самостоятельно, без воздействия учителя. Этот методический разнобой отражается и в терминологии, и в классификации школьных сочинений. Традиционным стало разделение их на сочинения на литературные темы и свободные (то есть на темы впечатлений бытия), причём последние часто именовются «творческими». Такая классификация обрекает сочинения на литературные темы, основные в школе, на участь ученических упражнений, исключая из них заранее элемент творчества. Но ведь любое сочинение, написанное на любом материале, должно быть творческим! Технике же работы надо учить, тактично шлифуя само воплощение детского замысла.

Выделяются три способа изложения: научный, публицистический и художественный. Ученик получает свободу выбора и к

раскрытию любой темы может подойти по-разному. Причём художественным способом (его иногда именуют творческим) могут быть написаны работы по любому материалу, в том числе и литературному. Пример такой темы – «Молчалин и Чацкий глазами Софьи. Отрывки из дневника Софьи Фамусовой».

Взгляд на сочинение с точки зрения этой классификации побудит учителя включать в дело все три способа изложения и, значит, обучать этим способам детей. В настоящее же время художественный подход к сочинению брошен на волю случая и предпочтений учителя, и мы не часто можем увидеть его в школьной практике. То, что было очевидным ещё до первых российских методистов – необходимость «поощрения литературных занятий воспитанников», понуждения учеников «пробовать перья», внимание к приёмам, возбуждающим эмоциональную сферу детей и побуждающим творческие способности, – это всё стало не правилом, а благим пожеланием, делом, часто отодвигаемым на внеурочную и внешкольную работу. Может быть, школе не хватает методики, которая бы вооружила учителя для проведения этой тонкой работы.

В этой ситуации для разработки методики обучения художественному способу работы над сочинением был бы плодотворен учёт опыта Толстого-учителя.⁸⁶ В его педагогике, как в любом классическом наследии, есть живой родник, из которого можно черпать и сегодня. Описание и осмысление этого опыта мы найдём в статье «Кому у кого учиться, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»

Обучая детей сочинению, Л.Н. Толстой пробовал много разных приёмов, но на «настоящий приём», как он говорит, напал нечаянно. Задав тему сочинения «напишите на посло-

⁸⁶ Толстой Л.Н. Кому у кого учиться, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Л.Н. Толстой // Русские методисты-словесники в воспоминаниях. – М., 1969.

вицу», учитель предложил писать вместе. Этот приём – коллективного обсуждения и создания, как говорят, «устного сочинения» – не забыт современной методикой. Однако многие находки Толстого на путях обучения сочинению художественного типа и его принципы подхода к этой работе забыты, хотя могли бы стать методически действенными сегодня. В чём же состоят уроки Л.Н. Толстого?

Главное в обучении сочинению, по Толстому, – в предоставлении большого выбора при задавании тем. Возможность выбора темы одно из первых осуществлений основного условия творческой работы – свободы (Л.Н. Толстой настойчиво повторяет эту мысль неоднократно). Если принять эту точку зрения, то необходимо пересмотреть существующую ныне традицию предъявления трёх тем. При работе над литературным материалом дать ученикам возможность выбора и темы, и способа изложения, предлагая не менее 10–12 на выбор. При постановке сочинений по жизненным впечатлениям тем может быть больше.

Вот примерный набор тем, предложенный к итоговому сочинению по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» в 8-ом классе.

1. Ум и дела твои бессмертны в памяти русской.
2. Прошедшего житья подлейшие черты
3. Почему комедия названа «Горе от ума»?
4. Молчалины блаженствуют на свете.
5. Чацкий и Молчалин глазами Софьи
6. В фамусовском доме после ухода Чацкого.
7. Чем опасны Молчалины?
8. «А судьи кто?»
9. Чем привлекает Чацкий?
10. «Миллион терзаний» Чацкого
11. Моё впечатление о комедии Грибоедова.
12. Постановка комедии Грибоедова в современном театре.

В этом перечне некоторые темы прямо направляют к определённом способу изложения. Так, 5-ая и 6-ая темы требуют художественного подхода, 7-ая, 9-ая, 11-ая и 12-ая – публицистического, а некоторые из тем могут раскрываться разными способами изложения. В сочинениях по жизненным впечатлениям темы могут формулировать сами учащиеся, во всяком случае в старших классах они это делают с удовольствием.

Поучительна сама организация Л.Н. Толстым работы класса над сочинением. Прежде всего важна заинтересованность детей, их увлеченность делом. Затем необходимо учитывать меру участия учителя в создании сочинения: он может дать начало, указать первые подходы к работе, учить искусству выражения мысли не дидактическими наставлениями, а путём попутных замечаний человека, увлечённого общим делом.

Мимолётное, казалось бы, замечание Л.Н. Толстого о том, что если детям понадобятся образцы, то ими могут быть только детские сочинения, выступает как очень важная методическая истина. Одно из самых принципиальных указаний Л.Н. Толстого – доверять детскому чувству художественной правды, не навязывать ученикам «правила», композиционного и другого характера. Они, эти правила, часто несут в себе окостеневшие литературные шаблоны, тогда как в творчестве ребёнка композиция сочинения рождается вместе с мыслью и несёт в себе свежесть детского восприятия жизни и неповторимость творческого подхода к создаваемому сочинению. Так как «механизм писания» затруднял детей (ученики яснополянской школы – крестьянские дети 11-ти лет), то Л.Н. Толстой «брал на себя» некоторые стороны труда (избегание повторений, запись найденных и устно высказанных образов и т. д.), постепенно передавая «все стороны дела на их заботу». Точнее методики обучения новому делу найти невозможно!

Имеет глубокий психологический смысл указание на то, что в процессе работы над художественным сочинением не нужно делать детям замечаний об опрятности, каллиграфии, орфографии и композиции написания. Действительно, создание, рождение замысла, его воплощение и оформление работы – процессы разные, психологически разделённые.

Наложение требований оформления на трепетный процесс вызревания замысла может его убить (что часто и происходит в школе: учитель получает чистенькую и грамотную работу, в которой отсутствует живая мысль).

Нельзя пройти мимо самой организации работы над сочинением: дети писали 4 часа, имея возможность прервать работу, отвлекаться, подвигаться и вновь вернуться к ней. У нас всё чаще уходят из расписания сдвоенные уроки, но ведь только они дают возможность хорошей практической проработки любой школьной темы.

Находки Л.Н. Толстого можно с полным правом именовать методическим приёмом, так как он был неоднократным и с успехом повторённым. Не только одарённые, но и «самые посредственные» ученики писали у Л.Н. Толстого повести – хотя, естественно, степень увлеченности и таланта была разная. Этот приём вызывает к практической проработке в современной школе.

Какие возражения возникают на пути внедрения в современную школу уроков Толстого? Главные возражения (которые предвидел Л.Н. Толстой), состоят в том, что опыт писателя, работавшего в школе, не может стать общим правилом: рядовой учитель, не обладающий ни даром, ни творческим потенциалом писателя, не сумеет работать приёмами Л.Н. Толстого.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

О структуре урока

Структура урока литературы занимает методiku с тех пор, когда традиционная «четырёхчленка» (опрос, объяснение, закрепление, домашнее задание) пришли в явное несоответствие с реальным содержанием урока. Проблема приковывает особое внимание сегодня, так как наполненность урока, его направленность подвергаются очевидным изменением. Время диктует необходимость исследований и обоснований новой модели урока литературы.

Так, ленинградский учитель Е.Н. Ильин характеризует новый тип урока термином «урок общения» и противопоставляет его традиционной модели урока.⁸⁷ Правда, его поиски направлены прежде всего на содержательную сторону урока, на преодоление в нём «нравственного вакуума». Однако очевидно, что новое содержание влечёт за собой и новые формы и «урок общения» нуждается в методической разработке его коммуникативной стороны. При обращении к вопросам структуры урока невозможно сегодня обойти и эстетические характеристики, моменты организации эстетического воздействия искусства на ученика, вносящие свои коррективы в урок.

Попытки выделить структурную единицу урока отразились в таких терминах, как «часть урока», «этап», «шаг», «учебная ситуация».

⁸⁷ Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М., Педагогика, 1982.

В этих терминах не заложен аспект эстетического воздействия урока литературы, принимается во внимание только чисто «учебная» направленность, тогда как урок сегодня представляет собой сочетание учебных и эстетических задач, заложенных априори в природе изучаемого предмета. Оба эти потока требуют конкретного воздействия и, в частности, определения того, как они воплощаются в структуре урока.

Обозначим и исследуем три структурных уровня урока: его первоэлементы, приёмы-шаги и урок в целом как дидактическое единство.

В качестве первоэлементов урока, его «элементарных частиц», из которых, как постройка из блоков, монтируются более сложные части урока, выделим: слово учителя, слово ученика и слово писателя. Они в различных ситуациях и строят учебную ситуацию. Например, вводная часть урока может монтироваться из сочетания слова учителя, чтения художественного текста, музыкальной заставки. Слово учителя, слово ученика и слово писателя составляют звуковое обличие урока. Они разделяются паузами, которые вмещают раздумье, самостоятельную работу с текстом, подготовку к решению задач и само их решение учениками. Эти паузы, «моменты молчания», также, разумеется, элементы урока.

Формы, в которых реализуются первоэлементы урока (блоки) различны. Слово учителя может быть сообщением, лекцией, репликой, обобщением; художественный текст – фрагментом, стихотворением, иллюстрацией; слово ученика – не только репродукцией узанного, но и откликом, впечатлением, оценкой, обобщением, возражением и т. д. Блоки, как ноты в музыке, дают необозримые возможности сочетаний, неисчислимое количество партитур, по которым разыгрывается урок.

Для определённости рассмотрения первоэлементов урока необходимо ввести понятие, обозначаемое рабочим термином «коммуникативный вектор». Коммуникативный вектор – это направленность элемента урока, его цель, дидактический

смысл – словом, то, что определяет педагогическую содержательность всего, что делается на уроке.

Сегодня учитель должен уметь планировать дидактическую целесообразность своих действий на уроке. Так, слово учителя может являться носителем таких различных векторов, как информация к усвоению (которую надо записать в тетрадь); информация к размышлению, включение воображения; задача к предстоящей деятельности, мотивировка этой деятельности, инструкция к выполнению какого-либо задания; рецензия работы ученика, эмоциональный комментарий художественного явления, анализ литературного вопроса, синтез высказанных наблюдений и т.д.

Слово ученика может также нести различную смысловую нагрузку, векторами его могут быть отчёт о выполнении задания, результаты самостоятельного анализа; репродукция слова учителя, учебника, текста; выражение мнения или впечатления; рецензия на ответ товарища; сообщение или доклад, отстаивание позиции, занятой в диспуте. Коммуникативными векторами чтения могут быть простое восприятие или аналитическое осмысление. Так, цитата художественного текста может выступать как аргумент к тезису, как материал к размышлению, как напоминание. Вместе с тем цитата или стихотворение, или музыкальная и графическая иллюстрации могут включаться с целью эстетического воздействия, эмоционального восприятия с расчетом на потаённые механизмы художественного воображения учеников.

Вектор проясняет направление деятельности учителя и ученика в рамках урока, выводит урок из области интуитивных озарений в сферу рассчитанных воздействий.

Более крупная структурная единица урока, монтируемая из его первоэлементов, – приём (шаг урока). С точки зрения структуры, приём скорее не операция, а сочетание операций для достижения единой дидактической задачи.

Операционная сторона методики, то есть кардинальный вопрос «как это делается?», решается в приёме, который является узлом взаимодействия учителя и учеников. Приёмы в методике обозначены терминами (беседа, устное рисование, комментированное чтение, диспут и т.п.), разработаны с точки зрения цели и снабжены приблизительным описанием операционной стороны – без особого прояснения структурных закономерностей. Поэтому, вероятно, в практике работы в термины вкладывается расплывчатое содержание, приём иногда искажается и профанируется (в применении ТСО, введении иллюстраций и др.). Но коль скоро приём открыт, обозначен и работает, то, кроме методического обоснования, необходимо представлять его технологию. Учитель без этих представлений овладевает, конечно, какой-то суммой приёмов, избираемых интуитивно и проверяемых опытом. Но тридцать лет проб и ошибок в этой сфере могут быть сокращены знанием технологии. Это знание не мешает творчеству, а явится его трамплином.

Приёмы

Учитель монтирует урок из шагов-приёмов, которые состоят из блоков с ясно определёнными коммуникативными векторами. Так, звено приёма «аналитическая беседа» состоит из вопроса учителя, ответов нескольких учеников, вывода-обобщения учителя; приём комментированного чтения – из предварительного комментария, чтения текстового фрагмента и его последующего комментария. Этот набор и последовательность операций в рамках приёма могут быть закреплены определённой схемой, своеобразной матрицей приёма, знание которой облегчит монтаж урока и предостережет от многих методических ошибок и трудностей. Приведём пример подобной матрицы.

Приём выразительного чтения:

1. Действенный анализ текста (беседа, учитель и ученик).

Вектор: проникновение в содержание художественного текста.

2. Чтение (ученик, ученики, грамзапись)

Вектор: выражение своего понимания и отношения к читаемому тексту.

3. Рецензирование (ученики, учитель)

Векторы:

- анализ впечатлений;
- анализ качества чтения;
- сравнение интерпретаций;
- развитие речи.

Матрица приёма позволит закрепить саму его структуру, определённое сочетание коммуникативных векторов. Блоки в этих структурах могут быть взаимозаменяемы. Так, в матрице комментированного чтения (предварительный комментарий, чтение, последующий комментарий) блоки могут меняться, то есть предварительный комментарий может вестись и словом ученика, и словом учителя, чтение может быть ученическим, учительским и воспроизведённым в грамзаписи, то же и с последующим комментарием. Однако векторы матрицы постоянны:

1. Предварительный комментарий – подход к тексту, настрой на него, мостик сюжетный и композиционный, словарный комментарий.

2. Чтение – по возможности художественное.

3. Последующий комментарий – толкование прочитанного с позиций основных граней восприятия, то есть осмысление содержания, осмысление формы, выражение эмоционального отклика и уточнение, образная конкретизация воображения.

Незнание матрицы приёма может вести к его искажению, а значит, к падению методической результативности конкретной деятельности.

Так, в приёме «введение графической иллюстрации» может быть названо матрицей такое сочетание блоков и их коммуникативных векторов.

1. Слово учителя:

- задачи на рассмотрение иллюстрации;
- направление к художнику;
- информация о своеобразии графики, её законах;
- задачи на сравнение с литературным текстом.

2. Рассмотрение иллюстраций:

- условия обзора;
- возможность сравнения с литературным текстом;
- время для наблюдений.

3. Обсуждение результатов выполнения задач (ученики, учитель, диалог):

- интерпретация рисунка;
- сравнение позиции художника и собственного понимания текста;
- выражение личностной оценки.

Незнание данной матрицы ведёт к беглому размахиванию иллюстрацией, к монологу учителя, мало активизирующему мысль и чувства детей, к методически бездумному показу «наглядности» без сопряжения с литературой.

Таким образом, матрица приёма может уточнить очертания и векторы основных составных урока – звеньев-шагов урока литературы. Причём каждое из таких звеньев (или учебных ситуаций) обычно представляет единство материала, задачи, решаемой на этом материале, и приёма, избираемого для её решения. Разработка матриц приёмов даст учителю набор схем, которые, наполняясь конкретным содержанием, могут вести к методически грамотному воплощению того или иного приёма. Из звеньев-приёмов и конструируется урок в целом.

Приводим перечень основных матриц, вмещающих более тридцати наиболее употребляемых приёмов.

Матрица № 1. Приём аналитической беседы

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативные векторы
1. Вопрос	Учитель	Активизация процесса восприятия. Постановка задач осмысления. Побуждение к диалогу
2. Ответы	Ученики	Актуализация мысли, догадки, предположения. Развитие речи Отстаивание мнения (момент спора) Участие в диалоге Результат найденного, осмысленного, пережитого Применение знаний. Личностное отношение к факту искусства
3. Обобщение	Учитель	Вариант ответа на вопрос. Учёт мнения учеников и реакция на них. Аргументация мысли-тезиса ученика. Задачи обобщения Акцентировка своего мнения

Шаг урока, ведущийся приёмом беседы, включает несколько подобных звеньев. Звено, показанное в матрице, – обработка одного вопроса.

Матрица № 2. Приём комментированного чтения

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1	2	3
1. Предварительный комментарий	Варианты Учитель Ученик Ученики	Сюжетный мостик к читаемому тексту. Историко-бытовой комментарий. Историко-литературный комментарий Композиционный комментарий Психологический комментарий Словарный комментарий. Задачи осмысления

1	2	3
2. Чтение фрагмента	Варианты Учитель Ученик Грамзапись Ученики (по ролям)	Художественное впечатление Эмоциональный резонанс Акт исполнения художественного текст
3. Последующий комментарий	Варианты Беседа Учитель Учитель	Толкование прочитанного Анализ с позиций основных граней художественного восприятия: воображение, эмоции, осмысление формы и содержания

Матрица № 3. Приём выразительного чтения

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Действенный анализ текста	Варианты Учитель Беседа - диалог (учитель - ученики)	Проникновение в содержание текста Выработка исполнительских задач (сквозного действия, сверхзадачи) Прояснение личного отношения к содержанию
2. Чтение	Варианты Учитель Ученик Грамзапись	Выражение своего понимания и отношения к тексту
3. Рецензирование	Варианты Беседа Учитель	Анализ впечатлений Анализ качества чтения Сравнение интерпретаций Развитие речи

Матрица № 4. Самостоятельный анализ художественного текста

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Постановка задачи к анализу	Учитель	Направленность на идейно-художественное рассмотрение текста
2. Самостоятельная работа	Ученики	Решение поставленной задачи
3. Обсуждение результатов анализа	Ученики (доклады и рецензии)	Устное изложение в связном сообщении результатов анализа Сравнение результатов Рецензирование сообщений соучеников
4. Корректировка ученических ответов	Учитель	Корректировка ученических результатов Поощрение творческих открытий

Матрица № 5. Введение графической иллюстрации

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Предварительный комментарий	Учитель	Информация о графике, её языке Направление к художнику Задачи рассмотрения иллюстрации и сравнения с литературным текстом
2. Рассмотрение иллюстрации	Класс	Направленное наблюдение
3. Обсуждение результатов	Ученики, учитель (диалог)	Сравнение своего понимания литературного текста и понимания его художником Выражение личной оценки

Матрица № 6. Диспут

Шаги	Субъект	Коммуникативный вектор
1	2	3
1. Дискуссионный вопрос	Учитель	Обращение к собственной точке зрения учащихся Побуждение высказаться

1	2	3
2. Ответы	Ученики	Определение позиций Формулировка собственного мнения, аргументация Умение слушать и убеждать
3. Обобщение	Учитель	Определение своей позиции в споре, её аргументация Обсуждение ученических высказываний

Матрица № 7. Приёмы «скрытого анализа» – устное рисование и киносценарий

Шаги	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Выделение в тексте картины или эпизода	Учитель и ученики	Включение изображения Побуждение к работе Моменты инструкции
2. Коллективная работа	Учитель, ученики	Реализация в слове образов воображения Обмен образами Ориентировочные направления в работе воображения
3. Индивидуальные результаты (устная картина, киносценарий)	Ученики	Связное изложение творческого опыта Развитие речи Представление своей работы слушателям (момент исполнения)
4. Рецензирование	Ученики	Обмен впечатлениями
	Учитель	Корректировка результатов

Матрица № 8 Театральные приёмы
(Театральный портрет, мизансценирование,
режиссерский комментарий)

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Задача на воображение	Учитель	Вообразить внешность персонажа, позу и характерный жест Представить мизансцену Наполнение (психологическое, сценическое) реплики Подтекст реплики
2. Устное решение задачи	Ученики	Воображение творческое и воссоздающее Осмысление действия пьесы Творческий опыт интерпретации Развитие речи
3. Корректировка и рецензирование	Учитель и ученики	Новые знания Театральная интерпретация Театроведческий и литературоведческий материал Обмен впечатлениями Включение дополнительных каналов воспроизведения (путём демонстрации фотографий)

Матрица № 9. Пересказ художественного текста

Виды пересказа:	<ul style="list-style-type: none"> – сжатый; – подробный; – близкий к тексту; – выборочный; – творческий.
-----------------	--

Шаги, блоки	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Задача	Учитель	Вид пересказа Инструкция к его подготовке
2. Пересказ (индивидуальный)	Ученик	Краткое, логическое, связанное изложение Подробное, детальное воспроизведение содержания Близкое к тексту изложение с сохранением стиля писателя Пересказ выборочной, одной из сюжетных линий произведения Изменение лица рассказчика или времени, в котором протекает повествование
3. Рецензирование	Ученики, учитель	Соответствие пересказа данному заданию Оценка качества выполнения задания Обсуждение речевой манеры

Матрица № 10. Эстетический момент

Виды эстетических включений:	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовленное чтение – чтение учителя – инсценировка – грамзапись – фрагмент фильма
------------------------------	--

Шаги	Субъект	Коммуникативный вектор
Исполнение	Учитель, ученик Пластинка, фильм	Эстетическое впечатление (для аудитории) Реализация творческой подготовки (для исполнителя)

Матрица № 11. Конкурс

Виды конкурсов:		<ul style="list-style-type: none"> – чтецов – рисунков – отзывов – сочинений
Шаги	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Исполнение или демонстрация	Ученики	Художественное исполнение Эстетическое впечатление
2. Обсуждение результатов, рецензии	Ученики, учитель (диалог) Экспертная оценка жюри	Формулировка эстетической оценки Игровой момент (соревнование) Удовлетворение социогенных потребностей Общение

Матрица № 12. Введение фильма-фрагмента

Шаги	Субъект	Коммуникативный вектор
1. Задачи	Учитель	Раскрыть значение кинематографической информации (режиссёр, актёры, название фильма) Указание на возможность совпадения и отклонения от литературного источника Направление внимания на режиссёра и актёров
2. Демонстрация		
3. Результаты решения задачи	Ученики, учитель	Сравнение с литературным текстом Выражение собственного понимания текста Анализ кинотрактовки, осуществленной Актёрами и режиссёром-постановщиком

Матрица № 13. Слово учителя (монолог)

Коммуникативные векторы:

Информация к усвоению
Информация к размышлению
Включение воображения
Обращение к чувствам
Задачи к работе
Инструкция к выполнению задания
Мотивировка к предстоящей деятельности
Рецензия и корректировка ученической работы
Эмоциональный комментарий текста
Анализ литературоведческого вопроса
Синтез высказанных сообщений
Обобщение, итоги
Выражение впечатления, мнения, оценки
Анализ ученической активности

Матрица № 14. Слово ученика (монолог)

Коммуникативные векторы:

Репродукция темы
Отклик, впечатление
Решение творческой задачи
Решение на деятельность соучеников
Реферат
Доклад-сообщение
Самостоятельный анализ текста

Монтаж урока

Художественное содержание произведения искусства реализуется в композиции, в сцеплениях, в художественной форме. Если урок литературы каким-либо образом соприкасается со сферой искусства (и материалом, и способами воздействия), то в нём композиция, «сцепления» приобретает особую роль. В этом плане предоставляется плодотворным обращение к исследованиям художественной структуры, предпринятым С.М. Эйзенштейном и определённым им термином «монтаж».

Сближение представляется возможным потому, что исследователя интересовали вопросы структуры фильма с точки зрения воздействия на зрителя, а урок нас занимает также в плане его воздействия на ученика.

С.М. Эйзенштейн нашёл, что техническая операция, именуемая монтажом и используемая в кино чисто описательным способом как склеивание последовательно чередующихся кадров, таит в себе огромные коммуникативные возможности. «Комбинация деталей вызывает серию ассоциаций у зрителя, а продолжительность кусков, темп и порядок их чередования передают зрителю ритм, быстроту ассоциаций при помощи чисто физиологического процесса. Это вызывает у публики настоящее волнение... Соединяя два элемента картины с целью накопления ассоциаций, вы достигаете не только чисто физиологического эффекта, но и интеллектуального».⁸⁸ Монтажный эффект, то есть эстетическое воздействие, вызываемое монтажом, С.М. Эйзенштейн объяснял так: «Два каких-либо куска, поставленных рядом, неминуемо соединяются в новое представление, возникающее из этого сопоставления как новое качество».⁸⁹

⁸⁸ Эйзенштейн С.М. Речь в Голливуде / С.М. Эйзенштейн. // Избранные произведения. Т. 1. – М.: Искусство, 1964.

⁸⁹ Там же. – С. 157. – Т. 2.

Разрабатывая теорию монтажа, исследователь открыл монтажный принцип в композиции произведений разных искусств: и в живописи (Леонардо да Винчи), и в литературе («Эпоха Грибоедова и Пушкина весьма остромонтажна»). Таким образом, монтажный принцип – открытие одной из закономерностей композиции художественных произведений с позиций коммуникативной функции искусства.

Применяя понятие «монтаж» к конструированию урока литературы, основанием термина можно считать следующее: учителю нужна технология, проясняющая процесс конструирования урока, опорные точки этого процесса, т. е. его монтаж; сама структура урока, которая явится результатом учительского монтажа, может быть небезразличной к организации эстетического воздействия урока литературы, следовательно, может воплощать монтажный принцип. Таким образом, новый термин, применяемый вместо обычного «построение урока», обозначит новую точку зрения на структуру урока литературы. Тема «монтаж» акцентирует в основном конструктивную работу учителя, но вместе с тем определяет и организационные, и коммуникативные стороны этой работы.

Сами способы соединения шагов, их стыки содержат монтажное значение, несут эффект монтажа.

Если обратиться к системе отношений элементов в художественном тексте, то генеральным принципом организации художественной структуры в нём выступают антитеза и отождествление – выделение противоположного в сходном и совмещение различного. Этот принцип поможет рассмотреть и характер сцеплений шагов в уроке литературы.

Соединения шагов могут подчиняться сюжетному движению урока, в котором есть и своя заявка, и своя кульминация.

Такой приём монтажа урока сближает его с искусством. Так, сюжет любви Базарова и Одинцовой может быть развёрнут в сюжете урока, посвящённом взаимоотношениям героев тургеневского романа.

Стыковка звеньев-шагов может быть подчинена замыслу эмоционального воздействия. А.Т. Твардовский читал в госпиталях главы из поэмы про бойца в определённой последовательности: сначала – главу «Переправа», а вслед за ней – «Гармонь». Шаги урока по изучению этих глав поэмы в школе, расположенные в таком порядке, эффектом эмоционального контраста (эмоциональная разрядка, снятие напряжения) воздействует с огромной силой на школьников

Поразительный по силе впечатления пример являют некоторые учебные передачи Центрального телевидения. Так, в 50-минутной передаче, посвящённой пьесе А.П. Чехова «Три сестры», смонтированы отдельные сцены пьесы (разыгранные актёрами) с комментарием ведущего (в роли которого выступал Олег Ефремов). Этот комментарий – слово, а иногда молчание, взгляд – вел, подобно уроку, единый мотив осмысления пьесы и, как мотив в музыке, несёт определённый эмоциональный заряд.

В плане эмоционального значения стыковок шагов многое может подсказать музыка: как музыкальные «простейшие структуры», образующиеся в результате расчленения и объединения музыкальных отрезков, сами способы сцепления шагов несут эмоциональное содержание. Так звенья-шаги и их соединения создают единую структуру урока. Внутреннее единство урока со-

здают его идейные центры и темы. Одной из «главных вертикалей» урока, по определению Е.Н. Ильина, является вертикаль нравственная.⁹⁰

В методике предпринимаются попытки классифицировать уроки с целью осмыслить это единство в его разнообразных проявлениях. Однако разноразличных логических оснований, с позиций которых строится та или иная классификация, и недостаточное внимание к вопросам структуры урока объясняют их отвлечённость. Есть попытки определить тип урока с точки зрения основного приёма: урок-диспут, урок-беседа, урок-семинар. Но такая типология настраивает учителя на определённое однообразие построения урока, тогда как современный урок – образование структурно гибкое и наличие в нём нескольких (5–7) шагов (каждый со своим приёмом) может быть принято как правило. Направленность усилий учителя на конструирование таких структур решит проблемы образности, занимательности и однообразия, немаловажные для урока литературы. Если принять количество шагов одного урока за 5, то овладение учителем 30 приёмами откроет возможность создания 142 506 уроков с неповторяющейся композицией (по алгебраической формуле сочетаний).

Такая структура не исключает возможности приёма-доминанты. Однако методически правомернее видеть доминанту не в способе ведения урока, а в его внутреннем движении, в его идейной насыщенности, в его учебных и эстетических результатах.

⁹⁰ Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М., Педагогика, 1982.

Вопросы монтажа художественного текста

Необходимость введения в урок литературы художественных текстов не отрицается в методике, однако часто не признаётся необходимостью. В большинстве случаев фрагменты или цитаты текстов включаются в качестве учебного материала как аргументы к аналитическому тезису, как объект рассмотрения. Реже тексты используются для прямого эстетического воздействия. Сами способы введения текстов в урок почти не разрабатываются («Послушать, поговорить, почитать...»). В каких дозах читать, как соотносить читаемый текст с его толкованием – всё это отдано на интуитивное решение учителя. Поэтому есть определённый методический смысл взглянуть на вопрос с точки зрения монтажа.

В анализе художественного текста различают крупный и общий планы. Крупный план – это детальное рассмотрение художественного текста в легко обозримых объёмах – эпизод, глава, стихотворение, фрагмент. Общим планом именуют обзорный подход к теме с привлечением цитат их разных текстовых единств.

Работая на крупных планах, учитель часто ставит фрагмент рассматриваемого текста на чтение. Если это чтение подготовленное и выразительное, то само звучание текста становится эмоциональным пиком урока и отличается повышенным эмоциональным воздействием.

В зависимости от темы и характера урока количество таких эмоциональных пиков может быть различным: на уроке анализа прозы 2–3, на уроке лирики 5–6. Как монтируется такое чтение с анализом, с тематикой урока? Методическим обрамлением читаемого текста выступают предварительный комментарий – введение в виде композиционного мостика, перекидываемого к

эпизоду, настройка на восприятие эпизода, постановка задач его анализа; последующий комментарий, в течение которого идёт обмен впечатлениями, осмысление прослушанного текста и решение поставленных аналитических задач. Эти оба звена обрамляющего комментария и являются средством, позволяющим органически «вмонтировать» читаемый текст в урок.

Крупные части текста могут быть включены приёмами выразительного чтения, инсценировки. Различные варианты исполнения – это и чтение учеников, и чтение учителя, и прослушивание аудиозаписи, и чтение по ролям, и инсценирование художественного фрагмента.

Иначе решаются вопросы монтажа текста при общих планах анализа текста. Здесь монтаж выглядит мозаичным. Мозаика включения цитат, небольших фрагментов текста без особого углубления в него помогает создать общую картину, панорамный обзор рассматриваемой темы. Кроме текстовых отрывков, в мозаику могут быть включены пересказы, в которых не воспроизводится текст, а актуализируется его след в памяти.

Так, в уроке на тему «Партизанская война в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» одним из шагов, которой учитель проведёт приёмом обзора первых трёх глав третьей части IV тома романа, может стать «Толстой о партизанской войне». В слово учителя, ведущего тему, монтируются цитаты и фрагменты из обозреваемых глав, и эта текстовая мозаика помогает воссоздать общую характеристику «дубины народной войны» словами и образами писателя. В общие планы анализа «мозаичное» включение текстовых отрывков может быть осуществлено чтением и учителя, и учеников.

О МОДЕЛИРОВАНИИ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Урок литературы не конгломерат материала и приёмов его преподнесения, а сложное единство, дидактическая система, обладающая своей структурой, уровнями расположения элементов (иерархией), различными гранями и связями. Это единство можно рассматривать с различных точек зрения: психологической, дидактической и других. В нашей работе избран композиционный аспект, то есть взгляд на урок с точки зрения его структуры.

В конструктивном плане урок – творческий сценарий, созданный его исполнителем. Как всякое новаторское произведение, урок строится учителем из традиционного материала, из традиционных «блоков», однако их содержательность, соединения и направленность несут новизну и неповторимость. Поэтому полноценный урок литературы – всегда результат творчества.

Однако определение нот в музыке не ограничивает творческих возможностей музыканта. Интуиция и опыт, до сих пор являющиеся основанием конструирования урока, – вещь хорошая, но не что иное, как приспособительные реакции учительского организма к профессии. Но ни на талант, ни на адаптацию учителя к профессии методика уповать не может. Её смысл – обучение учителя профессиональному мастерству. Методика должна вооружить учителя технологией его ремесла.

Определение структурных составных урока и возможностей их монтажа позволило поставить вопрос о технологии урока литературы, о путях его моделирования. Термин «технология», непривычный в педагогическом контексте, употребляется для методической обработки того материала, который учитель планирует привлечь на уроке. Содержательное своеобразие урока литературы как будто исключает какие-либо шаблоны, и термин «технология» представляется, на первый взгляд, неуместным.

Однако это стойкое заблуждение: технология нужна во всяком деле, любой процесс воплощается в определённую форму, и представление об этом необходимо работнику. В теории приёмы работы на уроке структурно, как правило, не проработаны, и это ведёт к тому, что сама технология урока не всегда ясно осмысливается, считается, то воплощение приёма – акт творчества учителя. Но отсутствие технологии ведёт часто не к творческим открытиям, а к методическому произволу, который снижает результативность урока, так как в правильной постановке приёма реализуются многие методические закономерности, а в неправильной – они не воплощаются.

Если прибегнуть к сравнению, то можно утверждать, что не каждый музыкант может сочинять музыку, но каждый, умея играть по нотам, может воплотить замысел композитора по законам музыки (по-своему интерпретируя его), или записать мелодию, пользуясь нотами. Как-то само собой разумеется, что учитель – это композитор, создатель урока. Но чтобы разыграть урок по законам методики, иногда нужны ноты, нужна партитура, определённая «технологическая карта» урока. При отсутствии нот можно, конечно, сымпровизировать мелодию при достаточно развитом музыкальном слухе, но можно вместо гармонической мелодии сотворить набор шумовых эффектов... Как музыканту (исполнителю и композитору) нужны ноты, партитура, так и учителю нужны своеобразные «методические ноты», фиксирующие ход урока. Эту партитуру можно назвать моделью урока литературы.

Таким образом, моделированием мы называем способ конструирования урока и способ записи, воплощающей его структуру. Иными словами, моделирование урока – это методическая аранжировка содержательного материала, составляющего тему урока. Моделирование может дать опору учителю

(прежде всего начинающему) для планирования операционной стороны урока, дать своеобразные методические ноты, развёртывая по которым урок, учитель может добиться верного звучания.

Моделирование обратит пристальное внимание учителя на конструирование урока, на педагогическую направленность каждой минуты учебного времени. Модель урока – методически грамотная структура, в которой заложены определённые методические закономерности, такие как активизация учащихся, образность подачи материала, разнообразие видов деятельности, организация эстетических впечатлений, обратная связь и другие. В планировании урока, предлагаемом методическими пособиями, часто содержатся только указания на материал без методической обработки. Ближе к моделированию (в нашем понимании) – планы уроков музыки, помещённые в экспериментальных программах Д.Б. Кабалецкого. Эти планы показывают движение темы урока, указывают музыкальные тексты и приёмы их проработки. Модель урока литературы воплощает урок как методическую задачу: в неё не заложена интерпретация материала и сам литературоведческий материал (так как и то и другое – результат индивидуальной работы учащихся; в ней – структурная основа урока – то есть чередование приёмов, их монтаж, вовлечение того или иного художественного текста; операционная канва, или, возвращаясь к музыкальным аналогам, методическая аранжировка замысла). Модель урока не просто основа сценария урока, но теоретически обоснованная основа, являющаяся и практическим, и теоретическим пособием. Модель несёт определённость представлений о методическом арсенале, о структуре урока. Выбор приёма с учётом коммуникативных векторов придаст уроку педагогическую осознанность и обоснованность. В плане обобщения опыта и обмена им моделирование представляет способ фиксации конкретного урока и тиражирование его.

СТРУКТУРА МОДЕЛЕЙ УРОКА

Модель урока монтируется из шагов-приёмов. Они «отлиты» в матрицы, которые содержат элементы приёма, порядок их сочетания, варианты воплощения и основные коммуникативные векторы. Модель закрепляет чередование матриц, включает указание на художественный текст, привлекаемый на уроке, и основные вопросы его методической проработки. В модель может быть включён эпиграф, домашнее задание, сетка времени.

Остановимся подробнее на основных «нотах» модели – шагах-приёмах.

Метод живёт только в конкретном приёме, овладение приёмом – основа методической оснастки учителя. Поэтому чёткий реестр основных приёмов, открытых методикой, представляется практически необходимым.

Рассматривая каждую из матриц, можно увидеть, что внутренняя наполненность приёма выражается в его коммуникативных векторах. Иногда вектор может определить сам приём, его «лицо», хотя внешнее выражение приёма может походить на другие (вопрос – ответ). Так изменение вектора меняет приём (при постановке устных пересказов, например). Матрица содержит основной каркас приёма. Блоки, составляющие приём, могут варьироваться. Так, в приёме «комментированное чтение» предварительный комментарий может даваться и учителем, и учениками; чтение текста (в этом же приёме) может вестись и учителем, и учеником, и при помощи аудиозаписи – только последовательность элементов приёма остаётся неизменной.

Обратим внимание и на то, что векторы, как содержательная структура приёма, могут направлять к решению как учебных, так и эстетических задач урока.

Теперь рассмотрим примеры моделей уроков. Модель урока по изучению стихотворения М.Ю. Лермонтова выделяет в уроке 5 шагов, центральными приёмами которых выступают чтение учителя и выразительное чтение учеников. Модель закрепляет последовательность этих шагов, включает примерные вопросы действенного анализа, предлагает своеобразное музыкальное обрамление урока (с общим указателем музыкального источника); эпитафия и домашнее задание могут дать молодому учителю ценную для него информацию.

Модель урока на сложную тему «Слог Достоевского» предлагает 5 шагов, для каждого из которых избран свой приём: монолог учителя, комментированное чтение (с чтением учителя), аналитическая беседа, комментированное чтение (с ученическим исполнением) и самостоятельный анализ эпизода. В модели указаны фрагменты художественного текста, вовлекаемые в урок, и основные вопросы и задания на его осмысление, дающие методический материал к каждой из употреблённых матриц. Как видим, модель не включает самого учительского толкования или содержание темы, а предлагает только методическую аранжировку – через какие фрагменты текста и какими приёмами можно вести тему урока.

ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

Моделирование уроков литературы даёт материал для определённых обобщений в области типологии урока. Известно, что имеющиеся классификации, определяя место урока в учебном процессе или его материал (например, родовую специфику изучаемого произведения), не отражают внутреннюю организацию урока, его структурную специфику. Сопоставление же моделей конкретных уроков позволяет выделить устойчивые структурные сочетания, которые могут служить основой для создания типологии, конкретизирующей представления учителя об уроке. Уроки по изучению произведений разных литературных родов могут быть классифицированы следующим образом.

Уроки изучения лирики

Логическим основанием классификации этих уроков может быть избрана структура, которая включает охват стихотворного материала на уроке и способы его рассмотрения. С точки зрения этого основания в практике работы довольно чётко выделяются четыре типа урока.

Монографический урок (терминология условна), в центре которого – изучение **одного** стихотворения. Этот тип урока наиболее распространён в 4–7 классах средней школы. Структуре этого урока характерны такие устойчивые этапы: **введение**, настраивание класса на тему урока, **предварительный комментарий**, подводящий учеников непосредственно к стихотворению, чтение (учительское) стихотворения, **его анализ** (с элементами действенного анализа, готовящего к выразительному чтению), затем **выразительное чтение** детьми стихотворения, в котором реализуется его понимание, и обсуждение (рецензирование) исполнительской манеры чтецов. Завершает урок заключение, чаще – слово учителя.

Устойчивость такой структуры имеет методическое основание: обучение выразительному чтению стихотворения (с непременными ступенями действенного анализа и рецензирования) возможно на уроке, когда целью является изучение **одного** стихотворения. Другие задачи вызывают иную специфику урока.

В методическом воплощении каждого из этапов урока возможны различные варианты. Введение может вестись словом учителя и монтажом, включающим чтение фрагментов стихотворений, и музыкальной заставкой, и ориентировочной беседой. Анализ стихотворения может включать приёмы сравнения с живописью, музыкой, устное словесное рисование, беседу. Таким образом, реализация принципа вариантности позволяет преодолеть некую жесткость, заложенную в обязательных этапах урока данного типа.

Тематический урок строится как изучение определённой темы в творчестве поэта и чаще всего проводится в старших классах средней школы («Любовь и дружба в лирике Пушкина», «Мотив одиночества в лирике Лермонтова» и др.). Структура тематического урока такова: начало урока – общая характеристика учителем изучаемой темы с включением чтения подготовленных учениками стихотворений или фрагментов из них. Затем подробно изучаются 2–3 стихотворения, дающие более детальное представление об изучаемой теме. Это изучение чаще всего идёт приёмом комментированного чтения. Вспомним, что матрица приёма комментированного чтения изобилует многими вариантами: чтение ученическое, учительское, мастера художественного слова (в аудиозаписи); комментарий учителя, учеников, беседа, монолог, сообщение и др. Композиционную рамку урока создаёт заключение, во время которого читаются (без особого комментария) стихотворение или фрагменты, воплощающие изучаемую тему. Как и на «монографическом» уроке, возможно включение в урок музыкальных иллюстраций.

Урок обзорного изучения лирики наиболее уместен при изучении творчества поэтов, время на которое программа отпускает скупо (А. Блок, С. Есенин). В рамках трёх часов невозможны монографические уроки и недостаточны уроки тематические. Возможен только обзор творчества, в рамках которого задачи широты охвата часто входят в противоречие с приёмами углубленного изучения. На уроке обычно читаются 10–12 стихотворений, сопровождаемые комментированным анализом учителя; привлечение коллективной работы (аналитическая беседа и др.) очень ограничено временем, возможны только элементы беседы. На этом уроке активность школьников организуется широким включением подготовленного ученического чтения стихотворений, участие в котором принимает треть класса. Читаемые тексты и слово учителя о них группируются по-разному, с зависимости от материала и замысла учителя. Как правило, подобный урок охватывает целый этап творчества поэта или центральные проблемы его («Родина в лирике С. Есенина», «"Страшный мир" в поэзии А. Блока»). Включение музыкальных иллюстраций эффективно и на обзорных уроках.

Перечисленные типы уроков анализа лирики характерны особым для каждого из них соотношением включённых в урок художественных текстов с их осмыслением. Эти соотношения основаны на специфике лирики как рода литературы, обращённого прежде всего к эмоциональному отклику и нуждающегося в специальной организации художественного восприятия непосредственно в классе.

Но в практике существует ещё один тип урока, применяемый реже, чем охарактеризованные выше, и включающий в виде основной задачи проработку теоретических вопросов стихосложения. Это – **лабораторное занятие**. На подобных уроках не ставится задача организации непосредственного эмоционального восприятия лирики. Это единственный тип урока изучения лирики, на котором стихотворение целиком не исполняется, а пре-

парируются с целью выяснения теоретических вопросов: метрики, рифмовки, строфики, основ силлабо-тонического и тонического стихосложения и пр. В общей системе изучения лирических произведений подобный тип урока применяется сравнительно редко, но он необходим в чисто учебных целях, когда нужно сосредоточить внимание учеников на литературоведческом постижении тех или иных вопросов теории.

Уроки изучения драмы

В основу классификации уроков анализа драмы положены этапы её изучения, в соответствии с которыми можно выделить два основных типа уроков.

Уроки по изучению развития действия пьесы. Большая часть всех часов, отводимых программой на изучение драмы, обычно отдаётся урокам этого типа. На этих уроках учитель ведёт класс по тексту драмы своеобразным путём чтения-изучения: некоторые явления и сцены изучаются крупным планом, с чтением и осмыслением содержания (и эти сцены составляют главные аналитические узлы урока), остальной текст – общим планом, с привлечением пересказа и отдельных цитат. Как правило, такой урок охватывает одно из действий пьесы, но иногда полтора-два действия: всё зависит от времени, которым располагает учитель, и от задач анализа. Этот тип урока обеспечивает постижение учащимися содержания драмы в единстве действия и развития характера персонажей. Специфика анализа драматического текста состоит в том, что для его успеха учитель озабочен включением «театрального воображения» учащихся. Чтобы драма «оживала» для читателей («Драма живёт только на сцене» Н.В. Гоголь), нужны усилия, обращающие детей к роли зрителя, актёра и режиссёра. Поэтому рассматриваемый тип урока изобилует приёмами, включающими «театральное» воображение школьников. При рассмотрении крупным планом «узловых» явлений применяются приёмы театрального портрета, мизансценирования,

афиши, режиссёрского комментария, инсценировки, чтения текста по ролям. Обильно вводится в урок материал театральной интерпретации, сведения о том, как данный текст сыграется актёрами, толкуется театрами, что влечёт включение в урок наглядности – фотографий, кинофрагментов, аудиозаписей. Широкая палитра применяемых методических приёмов обеспечивает особую привлекательность уроков данного типа.

Урок обобщающего анализа пьесы. После того как путём чтения-изучения класс прошёл по пьесе, приходит пора обобщений, проникновения в концепцию произведения, целостного осмысления его персонажей как носителей определённой стороны конфликта. Урок обычно посвящается определённой общей теме (например, «Прошлое России в «Вишнёвом саде» А.П. Чехова», «Разоблачение пассивного гуманизма в пьесе «На дне» А.М. Горького), и на осмысление наблюдений предыдущих уроков учащиеся идут к содержательным обобщениям.

Если урок предыдущего типа характеризовался структурно вниманием к конкретному эпизоду-явлению с погружением в текст с целью активизации художественного воображения школьников, то урок обобщающего анализа строится на общих вопросах, направленных на выяснение главных идейно-художественных сторон пьесы. Текст привлекается свободно, то есть из любого действия пьесы; господствующими приёмами являются аналитическая беседа, диспут, сообщение учащихся и слово учителя.

Выделение этих двух типов уроков позволит конкретно представить специфику урока изучения драматического произведения в школе.

Уроки изучения романа

Логическим основанием классификации уроков изучения романа может явиться содержательная доминанта урока, главный аспект анализа, часто организующий урок и определяющий

его структуру. Уроки анализа композиции, языка, образа-персонажа могут иметь устойчивые методические и структурные особенности, позволяющие обозначить их как уроки определённого типа. Выделим шесть таких типов.

Уроки анализа композиции. Если урок посвящен вопросам композиции романа, то его место, как правило, где-то в конце изучения произведения и характер его – обобщающий: композиционные наблюдения, имевшие место в предыдущих уроках, собираются и осмысливаются в контексте целого. Для содержательной структуры данного урока характерно деление его на шаги-ситуации в соответствии с составными элементами понятия композиции, то есть специальное время уделяется рассмотрению сюжета, системы образов, архитектоники (взаимосвязь и расположение частей в романе) и межобразным связям (композиционным приёмам), применяемым в романе автором. В зависимости от особенностей изучаемого романа и замысла учителя тому или иному из перечисленных элементов уделяется больше или меньше времени, но методически целесообразно охватить их все на данном уроке, чтобы сформировать целостное представление об особенностях композиции изучаемого романа. Приёмов, применяемых на уроке, может быть много, и нет особой нужды их дотошно определять (это и свободная беседа, и беседа на тексте, и комментированное чтение, и введение графической иллюстрации и др.), но специальным приёмом этого урока нужно назвать применение графических рисунков: они дают возможность наглядно показать композиционные соотношения, о которых идёт речь на уроке. Внутренней пружиной урока можно назвать так называемый «композиционный ключ», когда к любому композиционному явлению, рассматриваемому на уроке, ставится двойной вопрос: в чём выражается это явление (сюжет, контраст и др.) и чем объяснить данное явление?

Наличие второго вопроса, ведущего к поискам идейно-художественной мотивировки, обеспечивает идейно-художественную направленность анализа.

Урок анализа образа-персонажа. Данный урок отмечен чередованием планов анализа: крупным планом рассматривается несколько эпизодов, в которых действует изучаемый персонаж, а общим планом (без текста – пересказами, рассуждениями) анализируется текст, не открываемый на уроке. Урок может охватить персонаж в целом («Кондрат Майданников в «Поднятой целине» М.А. Шолохова»), может рассматривать одну из тем, связанных с персонажем («Любовь Татьяны в романе А.С. Пушкина "Евгений Онегин"»), может строиться на обсуждении результатов самостоятельного ученического анализа («Образы крестьян-колхозников в шолоховском романе»).

Урок анализа образа-персонажа чаще всего воплощает образный путь анализа. В психологическом плане здесь важно вести школьников от осмысления и выражения личного отношения к персонажу к его литературоведческому постижению. Урок богат возможностью включения различных методических приёмов. Важно отметить плодотворность включения работы с иллюстрациями, сравнительный анализ иллюстраций к изучаемому роману нескольких художников, например Н.В. Кузьмин и К.И. Рудаков (иллюстрации к «Евгению Онегину»), А.А. Агин и П.М. Боклевский (иллюстрации к «Мёртвым душам»).

Урок анализа экспозиции романа. Урок строится на рассмотрении первых глав, заключающих его экспозицию, и поэтому в центре внимания изображение писателем времени и обстановки намечаемого действия, знакомство с главными героями романа и приёмами их введения в повествование, выявление авторского отношения к изображаемому. Объём привлекаемого текста зависит от изученного произведения. Так, для данного урока по «Войне и миру» Л.Н. Толстого избираются

обычно главы, изображающие салон Шерер, при изучении «Отцов и детей» И.С. Тургенева – рассматриваются первые три главы романа и т. п.

Как правило, учебные ситуации урока строятся на целостном анализе крупным планом фрагментов экспозиции романа. Широко применимы здесь приёмы комментированного и выразительного чтения, аналитической беседы, сравнение иллюстраций, рассмотрение репродукций картин, отражающих время, воплощённое писателем в романе. Возможна работа с кинофрагментом из любой экспозиции изучаемого романа.

Урок анализа взаимодействия персонажей. Для этого типа урока характерно рассмотрение, как правило, двух персонажей в их взаимодействии, взаимоотношениях («Базаров и Одинцова», «Раскольников и Соня Мармеладова» и др.). Среди всех возможных аспектов анализа на первый план выступает анализ психологический. Однако, углубляясь в рассмотрение жизни, чувств и мыслей персонажей, нельзя не включить в урок моментов художественного анализа. Анализ в основном идёт на крупных планах, поэтому особое значение приобретает отбор текста для разбора. Уроки подобного типа содержат большие возможности от нравственного воздействия на учащихся, поэтому здесь одинаково пристально трактуется и текст, и подтекст, и надтекст, то есть выход к общечеловеческому содержанию литературы.

Среди множества возможных приёмов приём диспута можно считать специфическим, органичным для данного типа урока (например, обсуждение вопроса «Любит ли Одинцова Базарова?»). Как и на других уроках по анализу романа, хорошо работает приём включения графических иллюстраций. Для настройки эмоциональной уместно включить и иллюстрации музыкальные. На уроке можно привлечь и личностное отношение учеников к персонажам и побудить выразить это отношение.

Тематический урок по анализу романа. В процессе изучения романа часто применяется урок, на котором рассматривается не персонаж, а определённая тема, её воплощение в романе. Таковы традиционные уроки: «Изображение войны 1805–1807 годов в эпосе Л.Н. Толстого», «Подвиг народный в войне 1812 года в эпосе "Война и мир"», «Народ в романе А.Н. Толстого "Пётр Первый"» и т. п. Такой урок может быть выделен в особый тип, назовём его условно «тематическим уроком». Для него характерен широкий охват романного пространства, поэтому чередование крупных и общих планов анализа текста и широта обобщений учителя являются отличительными чертами урока. Часто объём материала невольно толкает учителя на идейно-тематический анализ, тогда как нельзя не понимать, что анализ должен носить идейно-художественный характер, т. е. поиск ответов на вопрос, что изображено автором, должен сопровождаться раздумьями о том, как изображено. Особое значение на данном уроке приобретают переходы, «мостики» от крупных к общим планам анализа, так как они обеспечивают цельность впечатления и идеи урока. Этому же способствует включение иллюстраций и кинофрагментов из фильмов-экранизаций. Так фрагменты батальных сцен из фильма С. Бондарчука «Война и мир» помогают охватить большие массивы толстовского текста. Удачно «вмонтируются» в урок сообщения учащихся по результатам самостоятельного анализа отдельных эпизодов романа.

Коммуникативной особенностью урока выступает упругий ритм чередования учебных ситуаций, так как замедленность того или иного шага препятствует широкому охвату изучаемой темы.

Урок анализа языка романа. Урок, посвящённый анализу языка эпического произведения в старших классах, направлен на формирование представлений учеников об особенностях слога изучаемого писателя. Для того чтобы эти представления были конкретными и содержательными, урок строится на рассмотрении крупным планом нескольких (чаще 5–6) фрагментов текста романа, причём эти фрагменты различаются композиционно, то

есть могут быть взяты пейзажи, портреты героев, диалоги и монологи, авторские характеристики и др.

Для чёткости и определённости анализа плодотворно применить своеобразный «стилевой ключ» к подходу анализа каждого из фрагментов, то есть ставить вопросы в такой последовательности:

- Изобразительные средства фрагмента, особенности выбора слова автором.

- Особенности структуры предложений, наличие выразительных средств.

- Особенности интонации, ритмики, мелодики фразы.

- Связь формы и содержания.

Если первые три аспекта ведут учащихся к рассмотрению текста, то последний вопрос обращает к поиску идейно-художественных мотивировок замеченного.

Основной путь анализа – индуктивный, ученики идут от конкретного стилового факта к обобщению. Плодотворным методически выступает на данном уроке приём сравнения как в рамках изучаемого романа, так и с выходом к текстам других авторов (на уроке по слогу М.Ю. Лермонтова сравнивается описание Койшаурской долины у А.С. Пушкина в «Путешествии в Арзрум» и у М.Ю. Лермонтова в «Бэле»). Психологически важным условием выступает на данном уроке требование замедленного, неторопливого темпоритма урока: неторопливое рассмотрение текста, внимание к структуре фразы, атмосфера раздумья, наблюдения необходимы для проникновения в языковую ткань романа.

Материал данного (завершающего) раздела, как и предыдущие разделы, помогает учителю-практику подойти к центральному звену своей работы – к уроку – с позиций технологии, которые дадут направление к конструированию урока литературы.

БИБЛИОГРАФИЯ ТРУДОВ Р.Ф. БРАНДЕСОВА

1. Брандесов, Р.Ф. К вопросу о комментарии как средстве активизации умственной деятельности учащихся на уроке литературы: некоторые вопросы психологии учебно-воспитательной работы в школе» / Р.Ф. Брандесов, В.Я. Топычканов // Труды Челябинского государственного педагогического института. – Челябинск, 1966. – С. 52–59.

2. Брандесов, Р.Ф. Значение этапа первичного восприятия текста художественного произведения на уроке: некоторые вопросы психологии учебно-воспитательной работы в школе / Р.Ф. Брандесов, В.Я. Топычканов // Труды Челябинского государственного педагогического института. – Челябинск, 1966. – С. 22–30.

3. Брандесов, Р.Ф. Самостоятельный анализ художественного текста учащимися старших классов на уроках литературы: автореф. дисс. канд. пед. наук / Р.Ф. Брандесов. – Л., 1967. – 24 с.

4. Брандесов, Р.Ф. О системе заданий в процессе развития навыков самостоятельного анализа художественного текста учащихся старших классов / Р.Ф. Брандесов // Труды Челябинского государственного педагогического института. – Челябинск, 1967. – С. 94–111.

5. Брандесов, Р.Ф. Проблема самостоятельного анализа литературного произведения учащимися в истории советской школы / Р.Ф. Брандесов // Труды Ленинградского пединститута. XX Герценовские чтения. Филологические науки. – Л., 1967. – С. 135–137.

6. Брандесов, Р.Ф. О композиционном анализе художественного произведения в старших классах средней школы / Р.Ф. Брандесов // Вопросы истории и теории литературы. – Челябинск, 1968. – Вып. 4. – С. 233–251.

7. Брандесов, Р.Ф. Лабораторные занятия по методике преподавания литературы / Р.Ф. Брандесов // Из опыта преподавания русского языка и литературы в педагогическом институте. – Челябинск, 1968. – С. 74–79.

8. Брандесов, Р.Ф. Опыт композиционного анализа в старших классах / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1969. – № 6. – С. 16–26.

9. Брандесов, Р.Ф. Опыт осуществления межпредметных связей на уроке литературы / Р.Ф. Брандесов // В помощь учителю русского языка и литературы. – Челябинск, 1970. – Вып. 3. – С. 68–79.

10. Брандесов, Р.Ф. Опыт самостоятельного анализа произведений В. Маяковского старшеклассниками / Р.Ф. Брандесов // Пути повышения эффективности урока. – Челябинск, 1970. – Вып. 3. – С. 34–52.

11. Брандесов, Р.Ф. О самостоятельном анализе художественного текста в старших классах / Р.Ф. Брандесов // Български език и литература. – 1971. – № 6. – С. 11–17.

12. Брандесов, Р.Ф. Самостоятельный анализ при изучении произведений А.М. Горького в 10-х классах / Р.Ф. Брандесов // В помощь учителю русского языка и литературы. – Челябинск, 1972. – Вып. 5. – С. 28–37.

13. Брандесов, Р.Ф. К изучению поэмы А. Твардовского «За далью – даль» в школе / Р.Ф. Брандесов // В помощь учителю русского языка и литературы. – Челябинск, 1972. – Вып. 5. – С. 38–47.

14. Брандесов, Р.Ф. Эмоциональный резонанс на уроке литературы: рассказ А.Н. Толстого «Русский характер» в 6 классе / Р.Ф. Брандесов // В помощь учителю русского языка и литературы. – Челябинск, 1974. – Вып. 7. – С. 50–62.

15. Брандесов, Р.Ф. Эмоциональный резонанс и урок литературы / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1975. – № 5. – С. 20–33.

16. Брандесов, Р.Ф. О творческом характере урока литературы / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1976. – № 6. – С. 31–34.
17. Брандесов, Р.Ф. Об эмоциональной партитуре урока литературы / Р.Ф. Брандесов // Методика преподавания литературы в средней школе. – Л., 1976. – Вып. 2. – С. 14–21.
18. Брандесов, Р.Ф. О проблемном обучении на уроке литературы / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1978. – № 6. – С. 75–78.
19. Брандесов, Р.Ф. О творческой активности ученика на уроке литературы / Р.Ф. Брандесов // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. – Л., 1978. – С. 6–13.
20. Брандесов, Р.Ф. Опыт исследования энграммы эстетического впечатления при восприятии учащимися литературного произведения / Р.Ф. Брандесов // Психологические основы процесса обучения. – Челябинск, 1978. – Вып. 1. – С. 21–35.
21. Брандесов, Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: ЧГПИ, 1978, 1979. – Ч. 1. – 72 с.; Ч. 2. – 84 с.
22. Брандесов, Р.Ф. Музыкальная иллюстрация урока литературы / Р.Ф. Брандесов // Пути повышения эффективности обучения в школе / Челябинск: ЧГПИ. – Челябинск, 1981. – С. 52–66.
23. Брандесов, Р.Ф. Значение создания психологического настроения перед восприятием учащимися образов литературного произведения / Р.Ф. Брандесов // Психологические вопросы гуманитарного образования. – Челябинск, 1981. – С. 26–35.
24. Брандесов, Р.Ф. О путях формирования теоретического понятия / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1981. – № 1. – С. 67–68.
25. Брандесов, Р.Ф. Вопросы эстетдидактики: учеб. пособие к спецкурсу / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1983. – 79 с.

26. Брандесов, Р.Ф. К изучению поэмы Гоголя «Мёртвые души» / Р.Ф. Брандесов // Литература в школе – 1983. – № 5. – С. 66–68.

27. Методика преподавания литературы: учебник для пед-институтов / под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.

28. Брандесов, Р.Ф. Моделирование урока литературы: метод. рекомендации / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1987. – 32 с.

29. Брандесов, Р.Ф. Самостоятельный анализ художественного текста на уроке литературы: метод. рекомендации для учителей средней школы / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, 1988. – 71 с.

30. Брандесов, Р.Ф. Что читать школьнику? / Р.Ф. Брандесов // Литература в контексте современности. – Челябинск, 1993. – С. 4–12.

31. Брандесов, Р.Ф. Селективность как методическая проблема: постановка вопроса / Р.Ф. Брандесов // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей, сотрудников и аспирантов (к 60-летию ЧГПИ). – Челябинск, 1994. – С. 63–65.

ДУХОВНЫЙ РЕЗОНАНС: ПАМЯТИ РИДА ФЁДОРОВИЧА БРАНДЕСОВА

Рид Фёдорович Брандесов (1924–2008) – преподаватель методики литературы, ветеран Великой Отечественной войны. Его образ неизменно пробуждает в учениках и коллегах светлые, возвышенные чувства – «любви прекрасные моменты», по слову Окуджавы. В стихотворении на лицейскую годовщину Пушкин написал о своём наставнике профессоре Куницыне: «Он создал нас, он воспитал наш пламень...» То же можно отнести к Брандесову. На филологическом факультете Челябинского пединститута (пединститута), которому Рид Фёдорович отдал сорок лет, без преувеличения, Брандесов «был особенно любим». Его любили по-особому.

Скорби, потери, «души прекрасные порывы», любовь к жизни, высота духа – этим отмечена его судьба. Родился в Ленинграде. Подростком в двенадцать лет остался без родителей: они были репрессированы, погибли в ГУЛАГе, реабилитированы посмертно. Воспитанник детского дома, блокадник, в семнадцать лет он добровольцем вступил в действующую армию – служил радистом на Балтийском флоте, участвовал в обороне Ленинграда. И после войны служил в ВМС до 1950 года. Награждён орденом Великой Отечественной войны II степени, боевыми медалями.

Рид с детства был открыт книге, литературе, писал стихи (это от мамы), рассказы для флотской газеты, поэтому поступил на вечернее отделение филфака педагогического института в Челябинске и окончил его с отличием. Свой мирный – педагогический – путь Рид Фёдорович начал в челябинской школе № 10. В это время в школе работало довольно много учителей-мужчин, прошедших войну. Но и на их фоне, по воспоминаниям, он выделялся своим поведением, манерами, походкой моряка. Он был

для всех учеников, особенно для мальчишек, непререкаемым авторитетом. При всей живости натуры, темперамента, в нём всегда присутствовала благородная сдержанность и внутренняя значительность военного человека старой закалки. Он был внимателен к детям, умел подмечать их находки, достижения, восхищался успехами. Рид Фёдорович умел и любил учить, даже надёжно безграмотных. Работал вдохновенно. Учителство было его призванием. Все хотели учиться у него и переживали, когда он перешёл работать в пединститут. Но и здесь он сохранил верность школе, став методистом.

Рид Фёдорович Брандесов – это, безусловно, персона в методике преподавания литературы. Кандидатскую диссертацию, посвящённую самостоятельному анализу художественного текста на уроке литературы, защитил в ЛГПУ им. А.И. Герцена в 1968 году, и ленинградская (петербургская) кафедра методики преподавания литературы считала его своим. По духу, эмоциональной и профессиональной устремлённости он был «шестидесятником», просветителем-романтиком. Едва ли не единственный из провинциальных по прописке учёных, стал соавтором вузовского учебника методики, созданного на этой кафедре под руководством профессора З.Я. Рез и вышедшего в издательстве «Просвещение». Его статьи публиковал журнал «Литература в школе». Центром научных интересов Рида Фёдоровича Брандесова были проблемы преподавания литературы как искусства слова, эстетического воспитания. Поэт в душе, он и в науке мыслил метафорически. Понятие «эмоциональный резонанс» стало визитной карточкой методиста Брандесова. Свидетельство тому – многочисленные ссылки в диссертациях. Он был убеждён, что «воспитание человека невозможно без воспитания сферы чувств, вне формирования способности сочувствия, эмоционального отклика на чувства других», и искал способы организации эмоционального резонанса на уроке литературы. Ситуация с преподаванием литературы в наши дни складывается драматично. Сколь современно звучат его страстные суждения: «Делают ли

сегодня школьные предметы – литература, музыка, рисование – выпускника массовой средней школы художественно образованным? Нет, так как общепринятые в школе методы обучения искусству неадекватны своему предмету и потому не могут закономерно приводить ни к творческому, ни к общеэстетическому развитию учащихся. Предметы эстетического цикла в школе – Золушка, из которой пытаются сделать служанку, полезную для дома, а она сильна иными качествами – красотой, радостью, которую дарит людям, счастьем своего существования!»! В 80-е годы Рид Фёдорович начал научную разработку дисциплины, призванной стать теорией эстетического воспитания, которую он назвал эстодидактикой.

Для студентов-филологов он всегда был подлинным наставником, внимательным, тактичным, бережным, заинтересованным в успехе. Искусством диалога во всех его проявлениях владел в совершенстве. Посвящая в профессию, он «ставил» будущему учителю не только разум и чувство, но и голос, жест, интонацию – всё, что «работало» на эмоциональный резонанс. Сам он при кажущейся сдержанности поведения всегда был исключительно выразителен в слове, жесте, реакции. В ответ на красивое методическое решение студентки на практическом занятии Рид Фёдорович мог от полноты чувств воскликнуть: «Бодрова! Дай я тебя расцелую!» (Об этом вспоминала преподаватель Людмила Тимофеевна Бодрова.) Или «Нинка! Ты молодец!» звучало как «Ты королева!». И это не было фамильярностью. Он и дочь свою называл Майкой. Это была манера особого доверия, сопричастности и любви. Мы мечтали попасть на педпрактику в группу Рида Фёдоровича, даже если в его школу надо было ехать через весь город. Помню, после практики мы подарили ему на Новый год грампластинку с классической музыкой, написав: «Любимому учителю от любящих учениц». Резонансом на Брандесова и его методику стали любовь к нему студентов и уважение коллег, близких и далёких.

Он вышел на пенсию в 75, но не стал «отставным» методистом. Интересовался школой, новыми авторефератами по методике, писал отзывы. Это ему было «страшно интересно» (его слова).

Как и многие люди его поколения, Рид Фёдорович при жизни получил не всё, что заслужил, чего был достоин. Доказывать свои права на ветеранские льготы и привилегии фронтовик не хотел и не считал нужным. Горько и досадно слышать от его родных, что с присущим ему юмором он иногда называл себя обыкновенным рядовым Шульцем.

Ученики и коллеги вспоминают о Риде Фёдоровиче с чувством светлой печали и с благодарностью за то, что он есть в нашей жизни.

Научное издание

Брандесов Рид Федорович

Избранные труды

ISBN 978-5-906908-89-6

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ
Протокол № 16 от 2017 г.

Редактор Л.Н. Корнилова
Технический редактор Л.В. Кравцова
Научный редактор Н.П. Терентьева

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 21.11.2017
Объем 11,5 уч.-изд. л. (11,5 п.л.) Формат 60×84/16
Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69