

Д.У. Якибова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

*Учебное пособие для студентов
филологического факультета*

Издание второе, исправленное и дополненное

**Москва
Российский университет дружбы народов
2012**

УДК 372.882(07)
ББК 80/84
Я 45

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензент –
кандидат филологических наук, доцент *Н.В. Рыжова*

Якибова, Д.У.
Я 45 Методика преподавания литературы [Текст] : учеб. пособие для студентов филологических факультетов. 2-е изд., испр. и доп. / Д.У. Якибова. – М. : РУДН, 2012. – 151 с.

ISBN 978-5-209-04320-1

Пособие предназначено для студентов, изучающих курсы «Методика преподавания литературы в школе», «Методика преподавания литературы в иностранной аудитории», и представляет собой первый опыт в этом направлении. Для облегчения изучения материала пособие разбито на небольшие главы, в конце каждой главы даются вопросы и задания для закрепления материала.

ISBN 978-5-209-04320-1

УДК 372.882(07)
ББК 80/84

© Якибова Д.У., 2012
© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	5
Тема 1. Как преподавать литературу?	5
Тема 2. Предмет, содержание и задачи методики преподавания литературы	7
Тема 3. Основные тенденции развития школы в Российской Федерации	9
Тема 4. Педагогические парадигмы	10
Тема 5. Этапы изучения литературы в школе	12
Тема 6. Первый этап преподавания литературы в школе. Этап «объяснительное чтение»	13
Тема 7. Второй этап преподавания литературы в школе. Этап «литературное чтение»	14
Тема 8. Задачи третьего этапа изучения литературы в школе (9-11 классы)	16
Тема 9. Изучение художественного текста с учетом его родовой специфики	17
Тема 10. Акцентированное чтение или вычитывание	19
Тема 11. Анализ художественного произведения в старших классах	21
Тема 12. Методы обучения литературе	23
Тема 13. Урок как основная форма работы. Типы урока и его структура	26
Тема 14. Организация урока литературы. Этапы работы учителя по подготовке урока	28
Тема 15. Лекция. Виды лекции	32
Тема 16. Практическое занятие на этапе «Историко-литературный анализ»	34
Тема 17. Академические виды литературного анализа	35
Тема 18. Специфика школьного анализа художественного произведения	38
Тема 19. Организация работы на уроке по анализу текста	40
Тема 20. Изучение критических статей	42
Тема 21. Компьютерная поддержка уроков литературы	43

Раздел 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНОСТРАННОЙ	44
Тема 22. Особенности преподавания русской литературы как иностранной	44
Тема 23. Основные цели и задачи изучения литературы в иностранной аудитории на начальном этапе	45
Тема 24. Принципы преподавания русской литературы как иностранной	47
Тема 25. Подготовка преподавателя к занятию	51
25.1. <i>Опережающий лингвостилистический анализ текста</i>	51
25.2. <i>Опережающий литературоведческий анализ</i>	51
25.3. <i>Комментирование текста. Виды комментариев</i>	53
25.4. <i>Систематика вопросов</i>	54
Тема 26. Обзорные темы	55
Тема 27. Монографические темы	57
Тема 28. Этапы изучения литературного произведения на занятиях в иностранной аудитории	57
28.1. <i>Вступительное занятие</i>	57
28.2. <i>Этап чтения художественного произведения. Виды чтения</i>	59
28.3. <i>Этап анализа художественного произведения</i>	61
28.4. <i>Этап интерпретации или обобщения</i>	62
Раздел 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ	64
Тема 29. Рекомендации студенту-практиканту по организации урока литературы в школе	64
Тема 30. Моделирование урока	67
30.1. <i>Рассказ Л.Н. Толстого «Прыжок»</i>	67
30.2. <i>Рекомендации учителю</i>	69
30.3. <i>Конспект урока по рассказу Л.Н. Толстого «Прыжок»</i>	73
Тема 31. Конспект урока по литературе в 10 классе	77
Тема 32. Рекомендации преподавателю по проведению занятия в иностранной аудитории	83
СЛОВАРЬ (ГЛОССАРИЙ) ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ	89
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ. СТАТЬИ УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ М.Л. ГАСПАРОВА, Д.С. ЛИХАЧЕВА, М.М. БАХТИНА</i>	93
ОПИСАНИЕ И ПРОГРАММА КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ»	138

Раздел 1

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

ТЕМА 1. КАК ПРЕПОДАВАТЬ ЛИТЕРАТУРУ?

Преподавание литературы в школе – очень непростой процесс. Уже долгое время в российском обществе, особенно среди родителей, сохраняется стойкое недовольство тем, как преподают литературу в школе. Аргументы следующие: перегруженность материала и его сложность, мало часов, дети мало читают. Почему именно литература вызывает такие споры? Чтобы ответить на этот вопрос, надо понять, что такое литература и какие задачи стоят перед этим предметом в школе. Есть несколько вариантов ответа на этот вопрос.

1. *Литература – это вид искусства*, обладающий огромной силой воздействия на читателя, имеющий мощный духовный и нравственный потенциал. Основу специфики литературы как вида искусства составляет ее образность, то есть способность в особой форме отражать действительность, познавая ее законы и закономерности. Литература – это искусство слова. Учитель должен научить ученика понимать функцию слова, чувствовать его красоту и музыкальность. Опираясь на лучшие образцы русской и мировой литературы, учитель должен духовно и эстетически развивать учеников, учить их свободно мыслить, уметь выражать свою точку зрения и ее защищать.

2. *Литература в школе* – это еще и *наука о литературе* или литературоведение. Тогда преподавать литературу необходимо как систему знаний об этом виде искусства.

В этом и заключается проблема. Как преподавать литературу? Как систему знаний о литературе, то есть как науку о литературе или литературу как вид искусства?

Среди методистов есть сторонники преподавать литературу как вид искусства, используя при этом ее огромный нравственный потенциал и воспитательное воздействие.

Но практика показывает, что без системных знаний о литературе, без научной критики невозможно полноценное изучение художественного текста. Поэтому литературоведение – необходимое условие существования литературы в школе. При этом необходимо правильное и гармоничное сочетание преподавания литературы как искусства и как науки. Теоретический и историко-литературный материал – это инструмент для более глубокого понимания художественного мира писателя. Такова концепция преподавания литературы в школе таких выдающихся ученых-филологов, как В.В. Виноградов, Г.А. Гуковский, Ю.М. Лотман.

Задача состоит в том, чтобы правильно организовать процесс взаимодействия учителя с учениками на уроках литературы и выбрать такие формы, методы и приемы, которые более всего соответствуют специфике предмета, соединяющего в себе литературу как вид искусства и литературу как науку. Одного таланта учителя и его самоотдачи недостаточно. Учителю на помощь приходит наука, которая называется методикой преподавания литературы.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое литература?
2. Почему трудно преподавать литературу в школе?
3. Какие споры существуют о путях преподавания литературы в школе?

4. Как надо преподавать литературу в школе по мнению известных ученых-филологов? Назовите их имена.

Закончите предложения:

1. Литература – это
2. Литературу в школе надо преподавать как ...

ТЕМА 2. ПРЕДМЕТ, СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Методика преподавания литературы – это наука, предметом которой является изучение процесса взаимодействия учителя с учениками на уроках литературы и форм организации этого взаимодействия.

Задачи МПЛ – открытие закономерностей этого процесса, для того чтобы правильно руководить им.

Объект изучения в МПЛ – взаимоотношения учителя и ученика, которые устанавливаются в процессе изучения литературы.

Содержание МПЛ как науки. Основой содержания литературного образования в школе является чтение и изучение художественных текстов с учетом литературоведческого, этического-философского и историко-культурного компонентов, знакомство с биографией и идеологической сущностью автора. В соответствии с этим определяется и содержание методики преподавания литературы как науки. Эта наука отвечает на три главных вопроса обучения: ***Что изучать? Зачем изучать? Как изучать?***

Вопрос ***Что изучать?*** очень важный, потому что, отвечая на него, методисты определяют объем изучаемого материала, персоналии, художественные произведения, составляют программы школьного обучения литературы. Осуществляются следующие виды работ:

- отбор персоналий (авторов);
- отбор художественных текстов;

- отбор теоретического материала;
- определение объема художественного и теоретического материала.

Зачем изучать литературу в школе?

- литературу в школе изучают для того, чтобы: воспитать гармоничную, духовную, нравственную личность, адаптированную к современному обществу. Это главная задача данной дисциплины;
- дать определенную сумму знаний по художественной литературе и по литературоведению;
- в связи с этим изучить определенные памятники литературы, эволюцию творчества писателя, главные эстетические принципы литературы как вида искусства;
- развивать языковую культуру учащихся.

Главный вопрос методики – это вопрос ***как изучать?***
Определение этапов изучения литературы, поиск методов и приемов работы учителя с учениками – эти вопросы решает методика преподавания литературы как наука.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое МПЛ как наука?
2. Каковы цели МПЛ?
3. Каковы объект и задачи МПЛ?
4. На какие три вопроса обучения отвечает МПЛ?

Закончите предложения:

1. Основой содержания литературного образования в школе является
2. Задачи МПЛ – это
3. Литературу в школе изучают для того, чтобы

ТЕМА 3. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В настоящее время в России проходит реформа образования, главная ее цель – модернизация школьного обучения. В последние 2 (два) десятилетия в нашей стране изменились социально-экономические условия, сейчас мы живем в постиндустриальную эпоху в высокотехнологичной информационно-образовательной среде, и реформа образования должна решить важные социально-психологические задачи:

1. Подготовить адаптированного к современным условиям человека.
2. Обеспечить доступность образования.
3. Выравнить стартовые условия для детей вне зависимости от места их проживания.
4. Обеспечить гражданам России равные возможности в продвижении по всем ступеням образования.

Современная школа стала вариативной. Прежний стандарт – это государственная массовая общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением иностранных языков, спортивные и математические школы. В настоящее время появились лицеи, гимназии, становятся более популярными учебно-воспитательные комплексы или Центры образования, в которые включены детский сад, начальная, средняя и старшая школы с выходом на ВУЗы. Такие ЦО (Центры образования) являются адаптивной моделью современной школы. Успешно работают школы на коммерческой основе.

Вместо привычных выпускных экзаменов в школе и вступительных экзаменов в ВУЗе (высшем учебном заведении) введена система ЕГЭ (единого государственного экзамена). Ученики 11 (одиннадцатых) классов сдают выпускные экзамены, получают определенные баллы, которые дают возможность поступить в тот или иной ВУЗ. Чем больше ко-

личество баллов набрал абитуриент, тем большая вероятность поступить в престижный ВУЗ.

Изменилась система финансирования школ. Вводится подушевое финансирование, то есть государство выделяет деньги не на школу, а на каждого ученика, на каждую душу. Такая система заставляет школу изменить отношение к ученику и его родителям. Школа должна предложить такую систему услуг и такой ее уровень, чтобы родители выбрали именно эту школу, а не другую. Таким образом, школа должна стать притягательной для ученика и его родителей.

Активно идет процесс децентрализации управлением школами, когда сами школы, часто на свой страх и риск, выбирают тот или иной вариант школьного образования. Чем лучше работает школа, тем больше желающих ней учиться, тем больше денег получает школа от государства.

Ответьте на вопросы:

1. В чем заключается основная задача реформы образования в РФ?
2. Какие типы школ существуют в России?
3. Что такое ЕГЭ?
4. В чем состоит процесс децентрализации управлением школами и новая система финансирования школ?

Письменно ответьте на эти вопросы и напишите о системе образования в своей стране.

ТЕМА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ

Реформа образования не проходит гладко. Различные педагогические течения или парадигмы сталкиваются и борются между собой за приоритеты. *Парадигма* – это ведущая концептуальная идея, определяющая ту или иную систему образования и направленность будущих преобразований. Можно выделить четыре педагогических течения или четыре парадигмы.

1. Когнитивно-информационная парадигма или познавательная приоритетным считает передачу ребенку максимального количества знаний, его интеллектуальное развитие. Большая роль отводится учителям-предметникам, желания и интересы ребенка учитываются недостаточно, то есть присутствует элемент принуждения.

2. Личностная парадигма приоритетным считает эмоциональное и социальное развитие ребенка. В коллективах, придерживающихся этой парадигмы, много внимания уделяют интересам учащихся, их проблемам. Нормы, предъявляемые к учащимся, фиксированы не жестко.

3. Культурологическая парадигма главную задачу видит в воспитании человека духовного, передаче и усвоении культурных ценностей. Присутствует элемент принуждения в воспитании, поскольку дети еще не могут в полной мере осознать необходимость усвоения культурных ценностей.

4. Компетентностная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы. Считает невозможным передачу бесконечно расширяющейся информации. Задачу образования видит в передаче и усвоении школьниками нескольких ключевых компетенций, заявленных государством, без которых невозможна деятельность современного человека. Нацелена на усиление практической ориентации среднего образования.

Мы видим, что каждое направление имеет свои ценностные ориентиры, выбор того или иного направления задает определенный вектор развития модернизации образования. Школы сами определяют свой вектор развития, так появляются культурологические лицеи, лицеи информационных технологий, школы самоопределения и т.п.

Проблема в том, что ни одно из этих образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать, их все надо обязательно брать в расчет при разработке стратегии развития образования, поскольку каждая из парадигм лишь часть целого.

Поэтому основой стратегии развития современного образования должна стать **гармонизация образовательных парадигм**. Так, в детском саду и в начальной школе ведущей является личностная парадигма, потому что в этот период происходит осмысление себя в этом мире, и важна грамотная помощь взрослых. В средней школе ведущей становится культурологическая парадигма, методисты считают, что этот период наиболее благоприятен для накопления культурного багажа, личностная отходит на второй план. В старшей школе ведущими парадигмами становятся когнитивно-информационная и компетентностная (это период осмысления себя как часть общества и профессиональной ориентации. Понятно, что школа обязана помочь учащимся в этом процессе).

Ответьте на вопросы:

1. Что такое парадигма?
2. Какие существуют парадигмы в современной педагогике?
3. Что такое когнитивно-информационная парадигма?
4. Что такое культурологическая парадигма?
5. Что такое компетентностная парадигма?
6. Как происходит гармонизация парадигм?

Закончите предложения:

1. Личностная парадигма – это... ..
2. Культурологическая парадигма – это
3. Компетентностная парадигма – это

ТЕМА 5. ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Методика преподавания литературы помогает организовать процесс изучения литературы. В российской школе с учетом возраста учеников, их физического, психологического, эмоционального и нравственного развития установлены 3 (три) этапа обучения. Начальный этап объединяет учащихся-

ся с 1 (первого) по 4 (четвертый) классы, средний этап объединяет учащихся с 5 (пятого) по 8 (восьмой) классы, высший этап объединяет учащихся с 9 (девятого) по 11 (одиннадцатый) классы.

В соответствии с этими 3 (тремя) этапами обучения МПЛ выделяет 3 (три) этапа изучения литературы:

Первый этап – начальное звено – *этап объяснительного чтения*.

Второй этап – среднее звено – *этап литературного чтения*.

Третий этап – высшее звено – *этап историко-литературного анализа*.

Ответьте на вопросы:

1. Сколько этапов обучения существует в современной российской школе? Назовите.

2. Какие координаты определяют этапы преподавания литературы в российской школе?

Закончите предложения:

1. В моей стране в школе существуют ... этапа

2. Первый этап объединяет (кого?)

Расскажите о следующих этапах по аналогии со 2 предложением.

ТЕМА 6. ПЕРВЫЙ ЭТАП ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. ЭТАП «ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ»

Объяснительное чтение – первый (начальный) и очень важный этап преподавания литературы в школе, поскольку на этом этапе закладываются основы читательской культуры, формируются умение осмысленного, выразительного чтения и навык элементарного разбора художественного текста. На этом этапе изучаются небольшие рассказы и стихотворения, сказки, басни. В программу включены произ-

ведения русской и зарубежной литературы. Отбор текстов осуществляется в соответствии с основными задачами этапа объяснительного чтения: дать ученикам первоначальные знания по художественной литературе, истории, географии, природоведению и развивать навыки устной и письменной речи. Но основной задачей является задача научить читать, понимать текст, его пересказывать.

Главной формой урока на этом этапе является литературная беседа. На этом этапе изучаются произведения, рассчитанные на один урок. Чтение и изучение произведения на уроке будет состоять из следующих этапов: вступительное слово учителя, чтение текста, элементарный анализ текста, повторное чтение, заключительные вопросы.

Ответьте на вопросы:

1. Как называется первый этап изучения литературы в школе?
2. Каковы цели и задачи начального этапа изучения литературы в школе?
3. В чем особенность произведений, изучаемых на этапе объяснительного чтения?

Закончите предложения:

1. Главной формой урока является
2. Изучение произведения на уроке состоит из следующих этапов:

ТЕМА 7. ВТОРОЙ ЭТАП ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. ЭТАП «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»

Программа по литературе для 5-8-х классов построена по концентрическому принципу и на хронологической основе: от фольклора и литературы XIX века к современности. В программу включены следующие разделы:

- произведения русской и зарубежной литературы;
- произведения для самостоятельного чтения;
- сведения по теории литературы.

На этом этапе появляются большие по объему произведения, рассчитанные для изучения не на один урок. Поэтому возникает задача организации системы уроков по данному произведению или планирование уроков.

Примерное планирование уроков можно осуществить следующим образом:

I. Вступительное занятие или вступительное слово учителя (даются сведения об эпохе, в которую жил писатель и причинах, побудивших автора к созданию данного художественного произведения);

II. Работа над текстом:

- 1) выразительное чтение учителем начала текста;
- 2) историко-литературный и историко-бытовой комментарий учителя, который сопровождает чтение текста;
- 3) домашнее чтение;
- 4) организация учителем контроля знания текста: контрольные работы, тесты по содержанию художественного произведения;

5) анализ текста:

- выделение основных частей, составление плана текста;
- определение сюжета и сюжетных линий;
- выделение главных и второстепенных персонажей;
- определение тематики и идейного содержания;
- анализ композиции произведения;
- анализ языка художественного текста.

III. Заключительное занятие:

- 1) подведение итогов и закрепление знаний;
- 2) письменные работы (контрольная работа, сочинение).

Это общая схема, в которой намечены основные виды занятий, но они не обязательны для каждой темы. Например,

не всякое произведение нуждается в подробном анализе текста или же в историко-бытовом комментарии учителя.

Ответьте на вопросы:

1. Назовите основные принципы построения программы для этапа литературного чтения.
2. Какие разделы включены в программу?
3. Как осуществляется планирование уроков при изучении большого по объему произведения?

Закончите предложения:

1. На вступительном занятии даются
2. Работа над текстом состоит из следующих видов работы:
3. Заключительное занятие состоит из:

ТЕМА 8. ЗАДАЧИ ТРЕТЬЕГО ЭТАПА ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (9-11 КЛАССЫ)

Третий этап изучения литературы называется **историко-литературный анализ**. Перед учителем ставится ряд новых, очень важных задач:

1. Познакомить учащихся с историко-литературным процессом, начиная с зарождения литературы вплоть до ее современного состояния. В связи с этим программа по литературе включает следующие разделы: фольклор, древнерусская литература, литература XVIII века – для девятого класса, история русской литературы XIX века изучается в десятом классе, в одиннадцатом классе изучается русская литература XX века вплоть до ее современного состояния.

Кроме того, учащиеся знакомятся с выдающимися произведениями зарубежной литературы.

2. Задача этого этапа – дать системный курс истории русской литературы на научной основе, для этого учащиеся знакомятся с особенностями литературного процесса. Твор-

чество писателя изучается в *историко-литературном контексте*, что предполагает знание основных исторических событий данного периода, взаимосвязь этих событий с творчеством и биографией писателя, знакомство с основными художественными направлениями, течениями и школами.

3. Знакомство с основными теоретическими понятиями такими, как: роды и жанры литературы, художественные направления, течения, школы, художественно-изобразительные средства, система стихосложения.

4. Дальнейшее развитие языковой культуры учащихся.

5. Формирование духовной и нравственной личности.

Ответьте на вопросы:

1. Каковы основные задачи в изучении литературы на этапе «историко-литературный анализ»?

2. В чем сложность этого этапа?

Закончите предложение:

1. Задача этого этапа – дать

2. Творчество писателя изучается

ТЕМА 9. ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С УЧЕТОМ ЕГО РОДОВОЙ СПЕЦИФИКИ

Не секрет, что анализ художественного произведения вызывает большие трудности не только у школьника, но и у студентов филологического факультета. Во многом эта сложность вызвана тем обстоятельством, что при анализе недостаточное внимание уделяется учету родовой и жанровой специфики текста. А между тем только при развитом родовом и жанровом сознании возможен успешный анализ.

Существует три рода литературы, которые различаются между собой задачей, которую ставит перед собой автор. Описать окружающий мир, его события и людей, тогда это эпическое произведение, не случайно этот род литературы

называется описательным. Выразить свой внутренний мир, свои чувства и переживания – это лирический род литературы, или выразительный. Драматический род представлен в действиях и поступках героев, герои сами рассказывают о себе и окружающем мире.

Немецкий ученый Карл Бюлер в своей работе «Теория языка. Репрезентативная функция языка» (М., 1993. – С. 34-38) роды литературы разделяет по целям высказывания. Речевые акты он разделяет на 3 аспекта: сообщение или репрезентацию (эпос), экспрессию или выражение эмоций (лирика), апелляцию или обращение к кому-либо (драма). В связи с этим разделяются и компоненты художественного текста.

В эпическом произведении имеем: повествователя или рассказчика и эпический сюжет – цепь событий и их развитие, о которых нам повествует автор. В лирическом произведении присутствует лирический герой, он выражает свое настроение, свои мысли и чувства. Движение этого настроения составляет суть лирического сюжета. Лирического героя нельзя отождествлять с автором. Он приближен к нему, но не всегда тождественен. В любом случае внутри художественного текста есть лирический герой, но не автор. Лирика тяготеет к малому объему и, как следствие, к напряженной и сложной композиции. Композиционные приемы лирики: повтор, противопоставление, усиление, монтаж, взаимодействие образов, в результате имеем многоплановость художественного смысла или многозначность.

Стилевыми доминантами драматического рода являются: объективность, наличие сюжета, разноречие (монологи, диалоги, полилоги действующих лиц), повествование представлено незначительно, только в описании действующих лиц и в минимальных авторских ремарках по ходу пьесы. В отличие от эпоса и лирики, в драме присутствует высокая степень художественной условности: иллюзия 4-й (четвер-

той) стены, реплики в сторону, монологи героев сами с собой.

Главным в драме является действие, которое развивается благодаря конфликту.

Конфликт воплощается либо в сюжете, либо в композиционных противопоставлениях. В зависимости от формы воплощения конфликта драматические произведения можно разделить: на пьесы действия Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова, А.Н. Островского, пьесы настроения Г. Гауптмана, М. Метерлинка, пьесы-дискуссии Г. Ибсена, М. Горького или Б. Шоу. Конфликт в пьесе действия воплощен в сюжете, конфликт в пьесе настроения – в смене эмоциональной тональности, конфликт в пьесе-дискуссии основан на различии мировоззренческих установок.

Основные жанры эпоса: эпопея, роман-эпопея, роман, повесть, рассказ, новелла, очерк, басня.

Основные жанры лирики: эпическая поэма, поэма, баллада, элегия, сонет, ода.

Основные жанры драмы: комедия, водевиль, драма, трагедия.

Выполните задания:

1. Назовите три рода литературы, в чем отличие их друг от друга. Составьте план-конспект ответа.

2. Назовите литературные жанры. В чем своеобразие каждого из жанров? Составьте план-конспект ответа.

ТЕМА 10. АКЦЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ИЛИ ВЫЧИТЫВАНИЕ

Филологу важно не просто читать текст, совершать не прогулку по тексту, а *вычитывать* его, выделять акценты. Такое очень внимательное чтение или вычитывание называется *акцентированным чтением*. При таком чтении мы выделяем «говорящее лицо», то есть субъекта высказывания,

который рассказывает читателю о происходящем. В эпическом роде литературы это будет повествователь или рассказчик, в лирическом роде – лирический герой, в драматическом произведении – сами герои. В схемах это будет выглядеть следующим образом.

- А – автор
- П – повествователь
- Р – рассказчик
- Г – герой
- ЛГ – лирический герой.

1. А	П ГГ	1, 2, 3 – типы повествований в эпическом роде литературы
2. А	Р ГГ	
3. А	РГ	
4. А	<u>ЛГ</u> А	4 – лирический род литературы
5. А	ГГ	5 – драматический род литературы

Ответьте на вопросы:

1. Что такое «акцентированное чтение»?
2. В чем отличие «акцентированного чтения» от «прогулки по тексту»?
3. Составьте схемы типов повествования в зависимости от рода литературы. Тексты подобрать самостоятельно.

ТЕМА 11. АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Анализ художественного произведения в старших классах значительно отличается от такой формы работы в средних классах, потому что главный принцип историко-литературного анализа заключается в том, что творчество писателя и его художественные произведения рассматриваются в историко-литературном контексте. И как следствие, предметом анализа могут быть следующие основные компоненты художественного текста:

- 1) исторический контекст – исследуются основные исторические события и общественные проблемы, оказавшие влияние на творчество писателя;
- 2) идеологическая сущность писателя: его взгляды и общественная позиция; литературное направление, течение, школа, к которому принадлежит данный писатель;
- 3) определение «говорящего лица».
- 4) тема и тематика произведения;
- 5) проблема и проблематика произведения;
- 6) идейная направленность произведения;
- 7) художественная образность произведения: главные герои и второстепенные персонажи, их связь между собой, роль пейзажа, портрета, художественной детали в создании художественного образа;
- 8) сюжет и фабула произведения;

9) композиция произведения: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог;

10) язык писателя как средство создания образов и раскрытия идейной сущности произведения, художественно-изобразительные средства и поэтический синтаксис;

11) жанр произведения;

12) место писателя в русской и мировой литературе, традиции и новаторство.

Выбор того или иного компонента анализа зависит от специфики произведения, особенностей его содержания и жанра. Учителю следует уметь отобрать те из них, которые являются наиболее важными для данного произведения. Например, при изучении романа «Герой нашего времени» весьма важным станет изучение композиции произведения, которая в значительной мере помогает создать психологический роман. Но при любом выборе компонентов анализа, которые важны для данного текста, анализ нельзя осуществить, не обратившись к вопросам с 3 (третьего) по 7 (седьмой): тема, проблема, идея, художественная образность, сюжет и фабула.

Ответьте на вопросы:

1. В чем заключается основной принцип анализа художественного текста в старших классах?

2. Какие компоненты анализа художественного текста вы знаете?

3. Какие компоненты анализа являются наиболее важными, без которых невозможен анализ текста?

Закончите предложение:

Выбор того или иного компонента анализа зависит от

ТЕМА 12. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

При преподавании любой дисциплины используется определенный метод обучения.

Метод – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Метод обучения характеризуется следующими признаками:

- 1) обозначает цель обучения;
- 2) определяет способ усвоения знаний;
- 3) обозначает характер взаимодействия способов обучения.

По виду деятельности учителя и учащихся возможна следующая систематизация методов обучения литературе (автор Кудряшев Н.И.).

1. Метод творческого чтения – это выразительное чтение художественного произведения учителем, требующее от него артистизма и мастерства. Такое чтение значительно отличается от чтения научного или публицистического текста. В художественном тексте требуется особое внимание к слову, ритму, интонации, поскольку при чтении происходит эмоционально-образное воздействие на слушателя. Применяется учителем:

- в самом начале изучения произведения;
- после его анализа, когда произведение воспринимается уже значительно глубже.

Для метода творческого чтения возможны следующие *методические приемы учителя*:

- прием выразительного чтения учителем или мастером художественного слова;
- обучение выразительному чтению учащихся;
- комментированное чтение;
- беседа после только что прочитанного текста;

- постановка проблемы, вызванная только что прочитанным текстом;
- творческие задания (по тексту или по жизненным наблюдениям учеников).

Каждому методическому приему учителя должен соответствовать определенный *вид учебной деятельности учащихся*. Виды учебной деятельности учащихся при применении творческого чтения:

- чтение художественного произведения дома и в классе;
- выразительное чтение с обоснованием его особенностей;
- заучивание наизусть;
- составление плана;
- пересказ;
- художественное рассказывание;
- составление сценариев;
- иллюстрация прочитанного;
- отзыв о прочитанной книге.

2. Репродуктивный метод: знания получаются в готовом виде – в слове учителя или в учебнике. Недостаток метода – пассивность слушателя, поэтому возникают проблемы активизации деятельности учащихся, развития их мысли и внимания.

Приемы учителя: рассказ о жизни и творчестве писателя, задания по учебнику, проблемное изложение материала, демонстрация учителем владения определенными навыками по анализу небольшого произведения или стихотворения.

Виды деятельности учащихся: запись плана или конспект лекций, составление плана или конспекта статей, учебника, составление таблиц, подготовка устных ответов по материалу лекции, подготовка докладов, сочинений.

3. Эвристический метод или поисковый – характерны следующие *приемы организации работы учителя*: система проблемных вопросов (проблемный вопрос предполагает формулирование и постановку проблемы, которая вела бы

мысль учащихся от явления к анализу, от частного вывода к обобщению), система заданий по тексту, организация диспута.

Виды деятельности учащихся: подбор материала из художественной, научной, критической литературы для ответа на заданный учителем проблемный вопрос; пересказ текста с элементами анализа; анализ эпизода или всего произведения; составление плана части или всего произведения; анализ образа героя; сравнительный анализ героев, эпизодов, стилистических особенностей; выступление на диспуте; сочинение.

4. Исследовательский метод или научный – близок к эвристическому. Отличается тем, что при эвристическом методе учитель ставит вопросы и направляет поиск учащихся, а при исследовательском методе ученики во многом самостоятельно решают сложные задачи. Требуется умение применять имеющиеся знания к новому материалу, высказывать свои обоснованные суждения.

Приемы учителя: выдвигается проблема для всего класса – решается индивидуально или группой; предлагаются темы для докладов и для оппонирования; выступление в роли оппонента докладчика.

Виды деятельности учащихся: самостоятельный анализ произведения, сопоставление нескольких произведений, сопоставление литературного произведения с его экранизацией, оценка спектакля, кинокартины, выставки, телерадиопостановки. Оформление в форме доклада, статьи, сочинения, выступления на диспуте.

5. Наглядный метод – подтверждение тезиса учителя иллюстративным материалом. *Виды наглядности:*

1) художественно-изобразительная наглядность: портрет писателя, иллюстрация к его произведениям, видеоматериал;

2) словесно-образная наглядность: цитаты из произведений писателя, его писем, дневников, записных тетрадей,

черновых вариантов, воспоминаний писателя и его современников;

3) графическая – использование схем и таблиц для подтверждения научной мысли.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое метод?
2. Какие методы вы знаете?
3. Что такое метод творческого чтения? Назовите приемы учителя и виды учебной деятельности учащихся.
4. Что такое репродуктивный метод? Назовите приемы учителя и виды учебной деятельности учащихся.
5. Что такое эвристический метод? Назовите приемы учителя и виды учебной деятельности учащихся.
6. Что такое исследовательский метод? Назовите приемы учителя и виды учебной деятельности учащихся.
7. Что такое наглядный метод? Какие виды наглядности вы знаете?

Закончите предложения:

1. Приемы учителя при использовании метода творческого чтения – это
2. Методу творческого чтения соответствуют следующие виды деятельности учащихся

ТЕМА 13. УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ. ТИПЫ УРОКА И ЕГО СТРУКТУРА

Основной формой школьных занятий по литературе, как и по другим учебным дисциплинам, является урок.

В основе *традиционного* по структуре урока лежат четыре составные части:

- *проверка* домашнего задания;
- *объяснение* нового материала;

- *закрепление* нового материала;
- *домашнее задание*.

Такая классификация осуществлена по основным дидактическим целям: *закрепление* имеющихся знаний и навыков, *изложение* новых знаний, *повторение*, *проверка* знаний.

Современные методисты различают *внешнюю и внутреннюю структуру* урока. В основе *внешней структуры* урока лежит решение трех дидактических задач:

- актуализация прежних знаний;
- формирование новых понятий и способов действия;
- формирование умения и навыков умственных и практических действий.

В основе *внутренней структуры* урока находятся элементы, построенные на логико-психологической связи:

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

Также существует типология уроков по литературе по *целям урока*:

- 1) уроки текстуального (достаточно подробного) изучения художественных произведений;
- 2) уроки чтения и бесед по проблематике и тематике произведений или уроки анализа текста;
- 3) уроки по руководству самостоятельным внеклассным чтением.

Организация чтения текста зависит в первую очередь от объема произведения. Небольшое произведение читаем на уроке, комментируем, анализируем. Большое по объему произведение начинаем читать в классе, завершаем чтение дома. По большому произведению организуем проверку знания текста в классе. Знание текста художественного произведения – это неременное условие успешно проведенного урока.

Анализ текста невозможен без знания текста. Поэтому так важно проводить проверку знания текста. Очень эффективная проверка – тестирование. Работа строится таким образом, чтобы количество вопросов было бы легко соотносимо с оценками. Например, 5 вопросов. За пять правильных ответов ученики получают «5» и т.д. Ученики могут сами придумать вопросы. Учитель редактирует их и диктует ученикам. Ученики записывают только номер вопроса и дают ответ. Самостоятельная работа на знание текста длится не более 10 минут.

Ответьте на вопросы:

1. Что является основной формой школьных занятий?
2. Из каких элементов состоит традиционный урок?
3. Какие дидактические цели он решает?
4. Что такое внутренняя структура урока?
5. Что такое внешняя структура урока?
6. Назовите типы уроков по их целям.

Закончите предложение:

1. Существует следующая типология уроков по литературе:
2. Организовать чтение текста можно следующим образом:

ТЕМА 14. ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ. ЭТАПЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ПОДГОТОВКЕ УРОКА

Подготовка и проведение урока литературы требует большого труда. Прежде чем провести урок, учитель должен осуществить следующие виды деятельности: определить тему урока; отобрать теоретический и художественный материал и соотнести его с материалом учебника; сформулировать цели и задачи урока; определить концепцию урока; оп-

ределить методы и приемы работы; определить структуру урока; составить конспект урока; подобрать наглядный материал.

Эти этапы работы находятся между собой во взаимосвязи и очередность этапов относительная. Без отбора материала не до конца будут определены задачи и концепция урока, тогда как уточнение задач урока, возможно, вызовет необходимость привлечения дополнительного теоретического или художественного материала. И все же такая расстановка этапов закономерна.

Несмотря на важность каждого из этапов, необходимо уяснить главную цель любого урока по литературе. Генерализирующим фактором всех занятий по литературе является стремление вызвать интерес и любовь к художественной литературе как виду искусства. Это и есть основная цель урока. Весьма важной является и другая цель: формирование целостного впечатления обо всем произведении, что особенно становится актуальным при изучении большого по объему художественного текста. Все это возможно осуществить при условии, если урок будет иметь концепцию, логику, структуру, будет осуществлена связь между частями урока, между всеми уроками по данному произведению, данному автору.

Тема урока определяется планом работы учителя. Важно правильно сформулировать тему урока. Сухая наукообразная формулировка вряд ли вызовет интерес у учащихся, иное дело, если это будет слово, словосочетание, взятое из текста, возможно уже ставшее «крылатым» выражение (фразеологизмом). К примеру, урок по биографии М.Е. Салтыкова-Щедрина можно назвать его словами «Я писатель, в этом мое призвание», а урок по лирике А.А.Фета назвать по одноименной статье Д.Благого о поэзии А.А.Фета: «Мир как красота», название статьи характеризует особенность его поэзии.

У каждого урока есть как минимум *три задачи: обучающая, воспитывающая и эстетическая.*

а) Обучающая задача формулируется в связи с программой курса и вместе с воспитывающей определяется содержанием и проблематикой художественного текста. Обучающая задача предполагает усвоение определенного теоретического и художественного материала.

При изучении лирики, к примеру, теоретический аспект обучающей задачи предполагает изучение, повторение и активизацию следующих понятий: лирика, лирический сюжет, лирический герой, образы-символы, художественно-изобразительные средства, авторская позиция. В старших классах обязателен разговор о художественном направлении и о художественном методе писателя. Второй аспект обучающей задачи – знание текста и усвоение *объекта прочного знания* или ОПЗ (об этом поговорим позже).

б) Воспитывающая задача определяется своеобразием художественного материала. Если темой урока является любовная лирика, важно, чтобы ученики не остались равнодушными к чувствам лирического героя, чтобы эти переживания вызвали ответный отклик в душах ребят. Эмоциональное воздействие поэзии очень важно в юном возрасте, когда ребята приобретают опыт первой любви. Сопереживание формирует у учеников культуру чувств, бережное и доброе отношение к чувствам другого человека. Это и будет воспитательной задачей урока. Выполнение этой задачи потребует от учителя создания доверительной атмосферы на уроке, особенно тонкого обращения с поэтическим текстом. Воспитывающую задачу не надо озвучивать в классе. Она должна незримо определять настроение урока. Воспитывающий потенциал уроков литературы огромен, надо учиться эффективно его использовать.

в) Эстетическая задача. Важно показать учащимся, что перед ними не просто текст, а художественный текст, который является произведением искусства. Также важно развивать эстетический вкус учащихся и их творческие способности. Для развития творческих способностей целесообразно

давать такие задания, как придумать произведение на схожую проблематику, нарисовать картинку, сочинить свой конец рассказа.

Концепцией урока мы называем *объект прочного усвоения знания* или ОПЗ, то есть главного в изучаемом материале данного урока.

Приведем пример. Программа по литературе 9 класса массовой школы предполагает изучение вольнолюбивой лирики А.С.Пушкина, поэтому в программе указаны стихотворения на эту тему, начиная с ранних, написанных в середине 1810-х годов, и заканчивая его поздним творчеством. Тему урока мы можем назвать «Свободолубивая лирика А.С. Пушкина» или цитатой из стихотворения, которое принято называть «Памятник», «В мой жестокий век восславил я свободу...», а в скобках указать – свободолубивая лирика А.С. Пушкина. Какой вариант названия темы вам больше понравился и почему?

Наша задача – раскрыть эту тему в динамике, показать, как эволюционировала мысль поэта. В результате анализа стихотворений (не всех, достаточно трех, по одному на каждый из этапов: лирика 1810-х годов, лирика 1820-х годов и лирика 1830-х годов), постигая содержание и структуру стихотворений, мы выясняем авторскую позицию, движение мысли поэта от одного стихотворения к другому. В результате проделанной работы мы вместе с классом формулируем концепцию, которая и будет являться *объектом прочного усвоения знания*. Концепцию записываем в тетрадь как вывод урока. Относительно нашей темы концепция может быть сформулирована следующим образом: *«Тема свободы в лирике А.С. Пушкина является одной из главных, к ней поэт обращался на протяжении всего творчества, начиная от лицейского стихотворения «К Лицинию» до итоговых «Из Пиндемонти» и «Памятника». В ранней романтической лирике поэта волнует проблема политической свободы России*

и свобода для народа. Поэт утверждает, что без свободы человек – раб, также рабской является страна, если в ней отсутствуют закон и гражданские права. В период ссылки для поэта становится весьма актуальной личная свобода, свобода от власти, цензуры, общества. В конце жизненного пути Пушкин утверждает ценность духовной свободы, которую никто не в состоянии отнять у человека». Этот текст является объектом прочного знания или концепцией урока, которую ученики должны записать как вывод темы.

Ответьте на вопросы:

1. Назовите этапы работы учителя по подготовке урока.
2. Как лучше формулировать тему урока?
3. Что такое концепция урока?

Закончите предложения:

1. Обучающая задача урока – это
2. Воспитывающая задача – это

ТЕМА 15. ЛЕКЦИЯ. ВИДЫ ЛЕКЦИИ

В старших классах в общей системе школьных занятий по литературе лекция как форма обучения начинает занимать важное место. Подготовка к лекции требует много времени, внимания и терпения от учителя.

Существует два способа изложения лекционного материала:

- Индуктивный способ – от конкретных наблюдений к общим выводам.
- Дедуктивный способ – от общей концепции к частным выводам.

Лекции бывают двух видов: *монографические* и *обзорные*.

Монографические лекции посвящены изучению биографии и творчества отдельных писателей. Но поскольку монографические лекции не дают достаточных знаний по историко-литературному процессу, необходимы *обзорные лекции*. В лекциях обзорного типа говорится о таких вопросах, как главные исторические события эпохи, особенности литературного развития и литературной борьбы того времени, когда жил писатель, творчество которого будет изучаться монографически. Так, например, прежде чем приступить к изучению творчества Пушкина, необходимо ознакомить учащихся с такими понятиями, как романтизм, творчество Жуковского, революционная поэзия Рылеева, движение декабризма. Таким образом, основной материал обзорной лекции – сведения исторического и литературного характера.

Обзорные лекции бывают *вступительные* и *заключительные*. Например, та лекция, которую учитель читает перед изучением творчества А.С.Пушкина, будет называться *вступительной обзорной лекцией*. Прежде чем приступить к изучению творчества Н.Г. Чернышевского, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, необходимо прочитать вступительную обзорную лекцию, в которой учитель должен дать сведения об особенностях эпохи 1860-х годов, общественной борьбе и литературных проблемах этого времени.

Заключительная обзорная лекция читается после изучения вопроса, как итог, вывод о творчестве писателей, на которых оказала влияние, к примеру, эпоха 1820-х годов.

Ответьте на вопросы:

1. Какие существуют способы изложения лекционного материала?
2. Какие виды лекции вы знаете?
3. Что такое монографическая лекция?
4. Что такое обзорная лекция?

Закончите предложения:

1. В монографических лекциях говорится о
2. В обзорных лекциях говорится о

ТЕМА 16. ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ НА ЭТАПЕ «ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ АНАЛИЗ»

Практическое занятие продолжает оставаться основной формой изучения литературы, поскольку главным для учащихся остается чтение и изучение *художественного текста*. Поэтому практическое занятие состоит из следующих видов работы: часть урока, урок или уроки в форме *занятий по чтению текста, урок или часть урока по анализу художественного произведения и подведение итогов*.

Задачи занятий: чтение художественного произведения и подготовка учащихся к анализу текста. Для того чтобы развить у учеников интерес к чтению, сделать его более внимательным, существуют следующие приемы:

- чтение начала художественного произведения в классе, сопровождаемое историко-литературным и историко-бытовым комментариями учителя;
- предварительное выяснение проблематики произведения;
- группировка действующих лиц;
- выделение сюжетных линий;
- выделение основных частей произведения;
- выделение главных эпизодов.

Выбор того или иного приема определяется особенностями произведения и задачами, которые стоят перед учителем.

Работу по анализу художественного произведения мы рассмотрим ниже, отдельной темой.

Заключительное занятие проводится в целях закрепления материала, может быть в форме контрольной работы или

в форме классного или домашнего сочинения. Возможны и другие формы работы: организация диспута, просмотр экранизации или театральной постановки по данному произведению с последующим обсуждением и т.д.

Ответьте на вопросы:

1. Назовите приемы учителя по развитию интереса к прочтению художественного произведения.
2. Назовите формы заключительного занятия.

Закончите предложения:

1. Задачи ориентировочных занятий состоят в том, чтобы... .
2. Задача заключительного занятия состоит в том, чтобы

ТЕМА 17. АКАДЕМИЧЕСКИЕ ВИДЫ ЛИТЕРАТУРНОГО АНАЛИЗА

Термин «анализ» происходит от греч. *analysis* – разложение. Литературоведческий анализ – изучение частей и элементов произведения, а также связей между ними. В современном литературоведении существует множество видов литературоведческого анализа. Для школьного анализа наиболее важными являются следующие виды:

- культурологический анализ;
- лингвистический анализ;
- стилистический анализ;
- филологический анализ;
- контекстуальный анализ;
- интертекстуальный анализ;
- компаративный (сравнительный) анализ;
- психологический анализ;
- мифологический анализ;
- структуралистский анализ;
- герменевтический анализ.

Культурологический анализ предполагает изучение художественной литературы в контексте национальной и мировой культуры, ее взаимосвязи с религией, философией, эстетикой, литературной критикой, разными видами искусств. Рассматриваются своеобразие национального характера и его отражение в литературе и культуре, традиции и новаторство в литературе и культуре, диалог культур, его влияние на литературный процесс.

Лингвистический анализ выявляет и объясняет использование в художественном тексте языковых фактов. Таким образом, предметом лингвистического анализа является языковой материал текста.

Стилистический анализ – это выявление приемов индивидуально-авторского использования языковых средств, исследование особенностей творчества писателя, которые определяют отличие его от произведений других художников.

Филологический анализ предусматривает толкование текста художественного произведения через исследование языка, почерка и художественной манеры писателя.

Контекстуальный анализ рассматривает художественное произведение с точки зрения наличия в нем определенного контекста. Такой анализ предусматривает исследование полноты отражения определенной историко-литературной эпохи в конкретном произведении.

Интертекстуальный анализ предусматривает сравнение одного художественного произведения с другими произведениями. При подобном сравнении обнаруживаются определенные интертекстуальные или межтекстуальные отношения. Существует три типа интертекстуальных отношений:

- цитаты – непосредственные текстуальные связи с известными произведениями;
- реминисценции – опосредствованные связи, которые воспринимаются через контекст;

– аллюзии – намеки на ассоциации и параллели с другим художественным текстом.

Задача интертекстуального анализа художественного произведения – выявление цитат, реминисценций и аллюзий художественного текста и его связи с другими произведениями. Посредством такого анализа определяется своеобразие художественного мира писателя и его связи с художественными образцами.

Компаративный или сравнительный анализ исследует творчество писателей, художественных текстов, принадлежащих разным национальным культурам.

Психологический анализ. Теоретической основой этого анализа являются труды В. Вундта (1832-1920), А. Потебни (1835-1891), З. Фрейда (1856-1939). Согласно их трудам, произведения – результат творческого процесса внутреннего мира художника. Произведение – внешнее выражение глубин авторской психики. Изучение психического состояния художника, его внутреннего мира позволяет глубже исследовать художественное творчество писателя.

Мифологический анализ. Известно, что художественная литература наполнена мифами, мифическими сюжетами, мифологемами, мифообразами. Существует тесная взаимосвязь: чем глубже и сложнее художественный текст, тем больше связей с мифологической основой можно в нем обнаружить. Главная задача мифологического анализа – обнаружение мифов, исследование влияния мифа на художественный текст и таким путем выявление специфики авторского видения.

Структуралистский анализ предполагает исследование структурно-семантического единства художественного произведения, позволяющее выявить его внутреннюю организацию и контекстуальные связи.

Герменевтический анализ (от греч. – «истолкование»). Анализ интерпретации текста и понимание его смысла. Особенно популярен такой вид анализа в современном литератур-

роведении. Этимология слова «герменевтика» происходит от имени бога торговли Гермеса, который передавал послания Олимпийских богов людям. Гермес должен был объяснять смысл этих посланий. Задача анализа – раскрыть смысл произведения в его абсолютной художественной ценности. Этот вид анализа считается наиболее универсальным.

Эти виды анализа и многие другие, которые существуют в литературоведении, являются методологической основой школьного анализа художественного произведения. Учитель должен уметь выбирать подходящие виды анализа, выделять необходимые ему элементы и эффективно использовать их на уроках.

Ответьте на вопросы:

1. Какие виды анализа художественного произведения существуют в современном литературоведении?
2. Дайте характеристику каждому виду анализа.

Составьте таблицу на тему «Виды литературного анализа».

ТЕМА 18. СПЕЦИФИКА ШКОЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Школьный анализ художественного текста базируется на научном литературоведческом анализе, но не копирует его. Учителю необходимо учесть специфику школьного анализа, которая определяется следующими параметрами:

- эмоциональный аспект, то есть особенность восприятия материала учениками;
- познавательный аспект, то есть мера научности;
- педагогический аспект, то есть воспитательное значение литературы.

Таким образом, становится понятно, что в отличие от академического школьный анализ художественного произведения имеет очень важное воспитательное, развивающее (обучающее) и эстетическое значение. Посредством изучения художественного произведения словесник учит понимать и чувствовать прекрасное, формирует личностное самосознание ученика, его нравственную и духовную сущность, пробуждает дух творчества.

Мы убедились, что существуют разные методики анализа художественного произведения. Но все они будут вспомогательными и неинтересными, если не будет принципа целостности. Элементы анализа важны, но еще важнее *художественная целостность произведения* или его *содержательная форма*. Важно выявить, как *содержательная* особенность произведения выражается в определенных художественных *формах*. Элементы содержания: проблема (вопрос, волнующий автора), проблематика (круг проблем), тема (вопрос, о котором говорится в тексте), тематика (круг тем), конфликт, пафос произведения (трагический, сатирический, иронический, комический), в котором выражено отношение автора к изображаемому.

Элементы формы – это композиционно-речевой уровень текста, включает в себя следующие элементы: пейзаж, портрет, предметный мир; особенности организации художественной речи: монолог, полифония, субъект высказывания, способ высказывания; особенности организации построения произведения или композиции: сюжет, внесюжетные элементы, организация художественного времени и пространства или хронотон (термин М.М. Бахтина). Литературоведческий синтез в области содержания представляет собой *интерпретацию*.

Методика преподавания литературы определяет следующие виды школьного анализа художественного произведения: «вслед за автором» (по ходу текста), «пообразный»

(анализ художественных образов, их группировка и соотношение), «проблемно-тематический» и «комбинированный».

Ответьте на вопросы:

1. В чем отличие школьного анализа художественного произведения от академического анализа?
2. В чем заключается специфика школьного анализа?
3. Какие виды школьного анализа литературного текста вы знаете?

ТЕМА 19. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НА УРОКЕ ПО АНАЛИЗУ ТЕКСТА

Методика преподавания литературы помогает организовать анализ текста таким образом, чтобы вызвать интерес учеников к произведению и понять его идейную суть.

1. Основным видом занятия по литературе в старших классах остается литературная беседа (интерактивная форма). Это своеобразный диалог между учителем и учениками, целью которого является формирование личностного восприятия текста учениками. Отсюда понятно, какое значение имеет литературная беседа в системе школьных занятий. Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы правильно составить вопросы. МПЛ помогает учителю организовать этот процесс, разработав определенную классификацию вопросов. *Типология вопросов* следующая:

– *вопросы ориентировочного характера*, даются еще в ориентировочной беседе, которая предшествует самостоятельной работе учащихся над текстом. Они нужны также и в процессе анализа сложных компонентов художественного текста. Так, например, прежде чем приступить к изучению образа Евгения Онегина, необходимо дать задание ученикам – отобрать материал из романа, имеющий отношение к биографии главного героя, его образу жизни, отношению с другими персонажами и отношению автора к нему;

– *вопросы аналитические* – занимают центральное место в литературной беседе. С их помощью выясняется весь идейно-тематический корпус произведения, идейная позиция автора, жанровое и языковое своеобразие текста;

– *вопросы синтезирующие или обобщающие* – применяются в конце анализа текста как обобщающие и уточняющие идейный смысл произведения, его значение, выясняющие метод и стиль писателя.

2. Изучение литературного произведения может проводиться в форме докладов учеников. Ценность данной формы работы заключается в том, что она развивает самостоятельность, инициативу учащихся, способствует развитию их устной речи. Для докладов рекомендуется брать не главные, а дополнительные вопросы. Главные проблемы произведения лучше изучать путем литературной беседы.

3. Диспут является особой формой организации занятия по литературе. Важно обеспечить участие в диспуте большинству учащихся. Выбирая материал для диспута, надо исходить из интересов учащихся и из того, что для них является наиболее спорным. Требуется тщательная подготовительная работа как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Для диспута очень важен выбор темы, необходимо подобрать проблемный вопрос, можно даже специально заострить его. Класс поделить на две команды, каждая команда защищает свою точку зрения. Необходима группа из 3-4 человек, можно назвать их наблюдателями или судьями, которые и должны вынести решение о том, чьи аргументы оказались убедительными и какая команда победила. Так, в среде иностранных русистов филологического факультета РУДН успешно прошел диспут по повести А.П. Чехова «Душечка». Вопросы были сформулированы следующим образом: «Мне нравится главная героиня повести и почему?», «Мне не нравится главная героиня повести и почему?»

Ответьте на вопросы:

1. Какая форма организации урока является основной?
2. Какова типология вопросов?
3. Что такое ориентировочные вопросы? И на каком этапе изучения произведения они используются?
4. Что такое аналитические вопросы? В чем их важность?
5. Что такое обобщающие вопросы? Когда их применяют?

Закончите предложения:

1. Литературная беседа, диспут, доклад являются
2. Литературная беседа или интерактивная форма строится на основе

ТЕМА 20. ИЗУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

В программу по литературе для старших классов входит изучение литературно-критических статей В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова и научных статей ряда ведущих ученых-литературоведов.

Изучение критических статей важно, потому что помогает:

- изучить более глубоко и основательно художественное произведение;
- познакомить учеников с лучшими трудами ведущих ученых и критиков, их взглядами и концепциями.

Ответьте на вопросы:

1. Каковы задачи изучения литературной критики и научных статей?
2. Работы каких ученых-литературоведов и критиков вы читали?

ТЕМА 21. КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

Чтобы урок был интересен, необходимо осваивать новые методы подачи материала. Использование компьютерных технологий на уроках литературы эффективно и полезно, потому что помогает разнообразить эти уроки, в образной, увлекательной форме знакомит с наиболее интересными фактами биографии писателя, дает возможность совершить заочные экскурсии по местам, связанным с жизнью и деятельностью поэта или писателя, смотреть лучшие экранизации и театральные постановки по произведениям отечественной и зарубежной классики, в старших классах представлять различные схемы и таблицы. Такой способ подачи материала особенно удобен для сельских школ, небольших городов, где нет своих драматических театров, музеев. Таким образом, умелое и уместное использование компьютерной техники на уроках литературы позволяет реализовать обучающие, развивающие и эстетические цели. Уроки станут более интересными и информационно насыщенными. Но общение с машиной не должно превышать 15-20 минут от времени урока.

Ответьте на вопросы:

1. Для каких целей можно использовать компьютерную технику на уроках литературы?
2. Какие проблемы помогает решить компьютерная техника?

Закончите предложение:

Использование компьютерной техники помогает

Раздел 2

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНОСТРАННОЙ

ТЕМА 22. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНОСТРАННОЙ

Литературное образование иностранных студентов имеет ряд существенных особенностей, которые обязательно должны быть учтены преподавателем.

1. Слушателями являются иностранные граждане, получившие образование у себя на родине, поэтому имеющие определенные историко-литературные и теоретические знания. Многие из них приехали в Россию, чтобы на родине Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского изучать русскую литературу. Это уже взрослые люди, со сложившимся культурно-историческим багажом и менталитетом. Пропедевтический вступительный курс русской литературы изучается в нерусской языковой и культурно-исторической среде, в группах, где собраны представители разных стран и разных национальностей, имеющие разный эмоционально-эстетический опыт, объединенные одним интересом – интересом к русской литературе.

2. Второй объединяющий их фактор – недостаточное владение русским языком, недостаточное знакомство с русской историей, культурой, реалиями русского быта. Эти факторы оказывают большое влияние на содержание и структуру предмета «русская литература как иностранная».

3. Выделяется два этапа в преподавании русской литературы как иностранной. Первый этап – *начальный* – это после полугода изучения иностранным студентом русского языка, когда слушатель ознакомился с предложно-падежной системой русского языка, овладел минимальной бытовой и научной лексикой, знает элементарные синтаксические конструкции, то есть овладел лексическим и синтаксическим минимумом, позволяющим войти в парадигму научных дисциплин. Второй этап – *продвинутый* – означает такое владение иностранным студентом русским языком, общенаучной и специальной лексикой, которое позволяет ему учиться на основном факультете с русскоязычной аудиторией.

Ответьте на вопросы:

1. Какие факторы влияют на предмет «русская литература как иностранная»?
2. Назовите этапы изучения русской литературы как иностранной.

Закончите фразу:

Иностранцев студентов, которые изучают русскую литературу, объединяет..... ..

ТЕМА 23. ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Цели. К концу второго семестра учебы на подготовительном факультете студент, изучивший пропедевтический (пропедевтика – вступление, ознакомление) курс литературы, должен:

– владеть навыками чтения художественной и научной литературы;

- уметь слушать и записывать лекции по курсам: устное народное творчество, античная литература, введение в литературоведение, русская литература;

- уметь активно участвовать в работе на семинарских занятиях. Таковы цели начального этапа обучения.

Задачи. Для достижения этих целей преподаватель стремится к тому, чтобы к концу обучения на начальном этапе слушатели могли:

- владеть необходимым минимумом общенаучной и специальной лексики и синтаксических структур;

- владеть навыками анализа художественного текста;

- иметь навыки монологической речи на базе научного стиля;

- обладать достаточным лексическим запасом, для этого владеть наиболее частотными языковыми средствами;

- быть знакомым со структурными моделями текстов, характерных для литературоведческих дисциплин;

- владеть неким понятийным аппаратом, который необходим для получения избранной специальности.

Решение этих задач должно обеспечить постепенное вхождение студентов в современную парадигму предмета. В соответствии с этими целями и задачами каждый ВУЗ разрабатывает программу по литературе в группах гуманитарного профиля.

В программу включены:

- сведения о жизни и творчестве А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова;

- небольшие по объему и при необходимости частично адаптированные художественные произведения этих писателей;

- сведения по теории литературы;

Ответьте на вопросы:

1. Каковы основные цели изучения литературы в иностранной аудитории на начальном этапе?
2. Каковы основные задачи изучения литературы в иностранной аудитории на начальном этапе?
3. Назовите писателей и их художественные произведения, включенные в программу изучения русской литературы как иностранной на начальном этапе обучения.

Закончите предложение:

После начального этапа обучения иностранный студент должен уметь:

ТЕМА 24. ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНОСТРАННОЙ

Принципы преподавания литературы имеют существенное значение в организации учебного процесса, они являются научной базой, без опоры на которые невозможно осуществить организацию учебного процесса эффективно и познавательно. Они регулируют учебный процесс, формируют систему взаимоотношений преподавателя и слушателей, определяют содержание учебного материала и его объем, стратегию и тактику проведения занятий. Без осмысления таких принципов организовать учебный процесс, сделать его эффективным, познавательным, удовлетворяющим вкусы и интересы слушателей, невозможно. Поэтому преподавателю важно не только знать эти принципы, но и руководствоваться ими как в перспективном, так и в повседневном общении с иностранными слушателями.

Таких принципов несколько: *принцип учета языкового барьера, принцип научности, историзма, доступности, наглядности, целостности, принцип моделирования познания.*

Одним из самых важных является *принцип научности*, который означает, что иностранные слушатели гуманитарного профиля с самого начала осуществляют свое знакомство с русской литературой на научном, системном уровне. Это значит, что уже на начальном этапе обучения литературе студент знакомится с биографией и творчеством писателя в контексте с историко-литературными закономерностями и научными понятиями.

С принципом научности тесно взаимодействует *принцип историзма*, поскольку именно принцип историзма помогает выстроить курс литературы как научную систему, находящуюся в развитии, с определением конкретных этапов и выявлением определенных закономерностей. Преподавателю крайне важно руководствоваться этим принципом, поскольку иностранные слушатели слабо знают русскую историю. Оперирование историческими фактами, которые ни о чем не говорят слушателю, может вызвать лишь потерю интереса к изучаемому предмету.

Важнейшим методологическим принципом является *принцип идеологической устремленности*. Весь курс литературы и каждое занятие необходимо выстраивать, руководствуясь определенной идеей. Без осмысления такой идеи или цели невозможно выстроить ни занятие, ни весь курс. К примеру, понятно, что главной целью всего курса является стремление вызвать интерес к русской литературе, показать ее величие и вклад в мировую культуру, развить эстетический вкус слушателей, дать представление о литературе как об одном из самых универсальных видов искусства. Если эти цели преподавателю чужды, то об эффективности преподавания вряд ли придется говорить.

Органичной составляющей этого принципа является *принцип целостности* в преподавании литературы. Этот принцип в преподавании, учитывая специфику предмета, приобретает особенное значение. Он означает необходимость полноценного восприятия художественного произве-

дения в единстве формы и содержания. Даже на начальном этапе изучения литературы преподавателю важно руководствоваться этим принципом. Весь курс литературы должен быть представлен как органическое единство со своим сюжетом и композиционной идеей, последовательно развертывающееся перед слушателями по мере овладения ими художественного и научного материала. При изучении отдельного произведения этот принцип также актуален, он означает, что в каждой единице художественного текста необходимо находить элемент целого.

При работе в иностранной аудитории чрезвычайно важен *принцип учета доступности материала*, поскольку игнорирование его приводит к серьезным методическим просчетам. Необходимо учитывать зону ближайшего развития и доступный предел трудности, который стимулирует слушателей к его преодолению, расширению кругозора и формированию широты подхода к явлениям искусства. Вместе с тем необходимо учитывать объем и степень трудности даваемых заданий, при чрезмерном количестве и объеме художественных текстов студенты перестают читать, а при неясности изложения материала падает интерес к предмету. Соблюдение принципа доступности определяет во многом успех обучения.

Следующая важная задача – использование *принципа наглядности*, которая чрезвычайно эффективна в иностранной аудитории, еще слабо владеющей русским языком. Цветные иллюстрации к произведениям, портреты писателей, картины, фотографии, изображающие исторические реалии быта русского народа, использование компьютерных технологий – все это значительно облегчает процесс понимания сущности предмета.

Эффективен *принцип моделирующего познания* во взрослой аудитории, недостаточно владеющей русским языком. Использование схем, таблиц, графических рисунков помогает быстрее ввести слушателя в исторический контекст

эпохи, теоретическую базу предмета, неповторимый мир творческой индивидуальности писателя.

Также крайне важно учитывать возрастные, этнопсихологические особенности студентов, их индивидуальные возможности.

Эти принципы в учебном процессе функционируют не сами по себе, а в тесной *взаимосвязи*. Как реализуются и взаимодействуют принципы обучения в живом учебном процессе можно показать на примере организации работы преподавателя по творчеству А.С. Пушкина. Уже на первых занятиях по русской литературе слушатели знакомятся с биографией А.С. Пушкина, этапами и эволюцией его творчества, читают, анализируют, учат наизусть его стихотворения, узнают о произведении «Евгений Онегин» как первом русском реалистическом романе, о значении великого поэта в развитии русской литературы. Таким образом, уже на этом этапе еще достаточно слабого владения русским языком изучение творчества поэта происходит на системном, научном уровне. А для правильного понимания, к примеру, гражданской лирики поэта преподаватель должен дать историческую справку, включающую сведения об эпохе декабризма, новых настроениях в обществе, которые и стали причиной развития вольнолюбивой лирики А.С. Пушкина. Без знания самых важных исторических фактов эпохи 1820-х годов понять гражданские мотивы лирики А.С. Пушкина невозможно. Так реализуется принцип историзма в подаче материала.

Другой пример – работа с поэтическим текстом. Недостаточное владение русским языком не позволяет иностранным слушателям понять всю коннотативную прелесть поэтической лексики стихотворений (коннотация – появление новых смыслов при связи слов друг с другом), поэтому преподаватель работает с ключевыми словами-доминантами, таким образом через работу с отдельными компонентами художественного текста можно познакомить слушателей с идейной проблематикой произведения. Так осуществляется

важнейший принцип преподавания литературы – принцип целостности.

Ответьте на вопросы:

1. Назовите основные принципы обучения русской литературе как иностранной.
2. Приведите пример использования принципа историзма.

Закончите предложения:

1. Коннотация – это
2. Принципы обучения помогают

ТЕМА 25. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ЗАНЯТИЮ

25.1. Опережающий лингвостилистический анализ текста

В условиях преподавания литературы иностранным слушателям особую важность приобретает предварительно проводимый преподавателем *опережающий лингвостилистический анализ* текста. В результате такого анализа преподаватель получает необходимые данные о номинативном *словаре изучаемого произведения*: его лексический состав, сфера употребления, экспрессивно-стилистические и общезыковые нормы, семантика, категориальная характеристика, характер употребления (прямое или переносное значение), эстетические функции, средства организации в единую образную систему. Возможно сопоставление с родным языком слушателей.

25.2. Опережающий литературоведческий анализ

При подготовке к занятию преподавателю необходимо рассмотреть следующие вопросы:

– эпоха создания произведения;

- общая характеристика творчества писателя, его мировоззрение;
- место произведения в творчестве писателя и в историко-литературном контексте эпохи;
- история создания произведения;
- тема, проблема, идея;
- система образов (главные и второстепенные персонажи);
- сюжет, фабула и композиция произведения.

Синтезом литературоведческого и лингвистического аспектов анализа явится общий вывод об идейном содержании произведения.

Такая работа дает возможность преподавателю методически правильно организовать презентацию художественного текста. При необходимости можно дать опережающие задания студентам: посмотреть в словаре значения новых слов и выражений, прочитать дома текст и т.д.

Ответьте на вопросы:

1. Почему преподавателю необходимо осуществлять опережающий лингвистический и литературоведческий анализ текста?
2. Какие компоненты литературоведческого анализа вы знаете?
3. Каковы основные компоненты лингвистического анализа?

Закончите предложения:

1. При презентации нового художественного произведения преподаватель сначала должен
2. Лингвистический опережающий анализ – это
3. Литературоведческий опережающий анализ – это... ..
4. Синтезом двух видов анализа является... ..

25.3. Комментирование текста. Виды комментариев

При подготовке преподавателя к занятиям по чтению и анализу художественного произведения важным видом работы является отбор слов и понятий, которые нуждаются *в толковании*, объяснении. Это такие языковые и понятийные единицы, без которых невозможно осуществить анализ текста и понять идейное содержание произведения. Различают *историко-литературный* и *историко-бытовой комментарий*.

Историко-бытовой комментарий необходим для того, чтобы познакомить слушателей с особенностями быта и культуры русского народа, которые им неизвестны и непонятны. К примеру, при чтении повести Н.В. Гоголя «Шинель» слушателям необходимо пояснить, что «шинель» – это не военная одежда, а пальто, которое носили чиновники в России XIX века. Замечание Гоголя о том, что Акакий Акакиевич Башмачкин был титулярным советником, также требует объяснения со стороны преподавателя. Необходимо будет сказать о «Табели о рангах», введенной Петром I в иерархию чиновничьей системы России. Все чиновники России были объединены в 14 (четырнадцать) классов. Титулярный советник входил в 9 (девятый) класс, один из самых низких. Например, чиновник 3 (третьего) класса – тайный советник – занимал самые высокие государственные посты.

Задача историко-литературного комментария – пояснение событий, дат, фактов, аллюзий, о которых автор говорит или о которых намекает в художественном тексте. Например, стихотворение А.С. Пушкина «Арион» представляет собой развернутую метафору, в основе которой лежат события 1825 года, которые привели к политической реакции в России.

Ответьте на вопросы:

1. Какие виды комментариев вы знаете?
2. Что такое историко-бытовой комментарий?
3. Что такое историко-литературный комментарий?

Закончите предложения:

1. Комментарии важны в учебном процессе, потому что
....
2. «Табель о рангах» – закон о чиновниках, принятый Петром I. Он означал, что все чиновники....

25.4. Систематика вопросов

Важной частью подготовительной работы преподавателя является разработка вопросов, помогающая организовать занятие в форме литературной беседы. Беседа строится с таким расчетом, чтобы вопросы способствовали раскрытию и пониманию основных идейно-тематических аспектов художественного произведения. Понятно, что система вопросов должна быть тщательно продумана заранее. Важно и то, чтобы в процессе такой беседы преподаватель подводил бы слушателей к относительно самостоятельному нахождению ответов на вопросы, преподаватель должен стремиться к созданию такой ситуации на занятии, чтобы у слушателей формировалось убеждение, что это они нашли ответ на вопрос, и дело вовсе не в мастерстве подобранных вопросов. Искренняя убежденность студентов в самостоятельности выводов, сделанных ими, – свидетельство опытности педагога.

Ответьте на вопрос:

Почему важно организовать занятие в форме беседы?

Закончите предложение:

Преподавателю важна предварительная работа, потому что

ТЕМА 26. ОБЗОРНЫЕ ТЕМЫ

Обзорная тема занимает важное место в процессе преподавания литературы иностранным студентам, поскольку дает возможность воссоздать целостную картину определенного периода развития литературы в ее связях с общественно-политической и культурной жизнью общества. Различают *обзорные темы установочного характера* и *обзорные темы обобщающего характера*.

Обзорные темы установочного характера предшествуют изучению курса или его разделу. В таких темах содержится материал, который целесообразно рассмотреть перед изучением творчества писателя. Таковы, например, темы «Романтизм в русской литературе» и «Реализм в русской литературе», которые предшествуют изучению творчества А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя на начальном этапе обучения.

Обзорные темы обобщающего характера завершают изучение конкретного периода или эпохи. Такова, например, тема «Мировое значение русской классической литературы», завершающая изучение всего периода русской литературы, который принято считать классическим, – это весь XIX век. На обзорных занятиях преподаватель использует смешанную форму занятия: лекционный материал соединяет с литературной беседой, использует метод комментированного чтения, эвристический метод, проводит анализ небольших фрагментов текста. Понятно, что обилие информации предполагает четкую организацию занятия, поэтому необходимо использовать план. Это может быть план, который преподаватель предложит в начале занятия. Эффективным приемом является составление плана обзорной темы самими слушателями по материалу, который содержится в учебнике. В таком случае преподаватель дает предварительное задание по составлению плана главы учебника с последующим обсуждением этого плана, а затем следует лекция преподавателя.

В процессе подготовки к занятиям преподаватель опирается на материал учебника, но включает в свой рассказ новые реалии и выделяет основные аспекты проблемы. Эффективным приемом является графическая наглядность. Ниже дается пример составления синхронных таблиц.

Русская литература начала XIX века

Общественно-политические события начала XIX века	Литература
Русско-французская (Отечественная) война 1812. Подъем общественного движения в России, образование тайных политических обществ.	Революционная поэзия К. Рыльева и гражданская поэзия А.С. Пушкина. Основные мотивы: оптимизм, пафос свободы и борьбы, идея братства.

Русская литература эпохи постдекабризма или эпоха реакции: 1830-1840-е годы

14 декабря 1825 года – восстание декабристов и его разгром. Начало реакции. Подавление крестьянских волнений и польского восстания.	Романтическая лирика М. Лермонтова. Основные мотивы: разочарование, одиночество, разобщенность.
---	---

Ответьте на вопросы:

1. Какие темы можно назвать обзорными?
2. Какие типы обзорных тем вы знаете?
3. Как можно использовать графическую наглядность в обзорной теме?

Закончите предложение:

Обзорные темы важны, потому что... ..

ТЕМА 27. МОНОГРАФИЧЕСКИЕ ТЕМЫ

В *монографической теме* изучается творчество одного писателя и достаточно подробно изучается одно или его несколько произведений. Творческий путь писателя рассматривается в контексте эпохи, дается периодизация его творчества, место и значение творчества писателя в истории литературы. Проще всего строить подобную информацию согласно хронологическому принципу. После такого материала следует переходить к текстуальному изучению художественного произведения, включенного в программу.

Ответьте на вопросы:

1. Какие темы можно назвать монографическими?
2. Какое место в них занимают анализ художественного текста и биография писателя, его творческий путь?

Закончите предложение:

При монографической теме эффективен хронологический принцип, потому что

ТЕМА 28. ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Изучение литературного произведения в иностранной аудитории имеет несколько этапов: *вступительное занятие или вступительное слово преподавателя, чтение текста, лексическая работа, анализ произведения, заключительное занятие.*

28.1. Вступительное занятие

Прежде чем слушатели приступят к чтению художественного произведения, необходимо провести *вступительное занятие*. Задачи вступительных занятий заключаются в следующем:

- познакомить с эпохой написания;
- познакомить с автором, его мировоззрением, эстетической и общественной позицией;
- рассказать историю создания произведения;
- вызвать интерес к художественному произведению;
- создать установку на его восприятие;
- связать произведение с уже изученными произведениями (можно на заключительном занятии);
- познакомить с ключевой лексикой (можно по ходу чтения);
- определить жанровые особенности произведения (можно в конце анализа) ;
- определить место произведения в творчестве писателя, в русской и мировой литературе.

Важность того или иного аспекта определяется задачами занятия. Например, в программу начального этапа обучения включено стихотворение А.С. Пушкина «Няня», которое он посвятил Арине Родионовне, своей няне. Иностранцам слушателям необходим комментарий, опережающий изучение текста. Это будет историко-бытовой комментарий, поскольку в тексте встречаются понятия социального и этнографически-бытового характера. Комментарий может выглядеть следующим образом: «Современные Пушкину поэты в своих стихах часто обращались к светским красавицам, они воспевали их красоту и молодость, такие стихи писал и Пушкин: «Я вас любил...», «К***» («Я помню чудное мгновенье...»). Стихотворение «Няня» занимает особое место в поэзии того времени. Оно посвящено старой крепостной крестьянке, Арине Родионовне, которая была его няней. Поэт в нескольких стихотворениях говорит о своей няне и никогда не вспоминает о матери. Комментария требуют и такие понятия, как «свет», «светская красавица», положение няни в дворянской семье.

Следующий пример комментария относится к этапу чтения стихотворения «Няня».

Когда Пушкин находился в селе Михайловском, Арина Родионовна была с ним, поэтому в стихотворении есть такие строки: «Одна в глуши лесов сосновых Давно, давно ты ждешь меня». Словосочетание «глушь лесов сосновых» требует следующего объяснения: «Село Михайловское находится в Псковской губернии среди соснового леса». Такой комментарий хорошо подкрепить иллюстрацией с изображением имени Пушкина и портретом Арины Родионовны.

Такое занятие с лингвистическим и историко-бытовым комментарием значительно облегчит идейно-тематическое понимание текста.

Ответьте на вопросы:

1. Каковы задачи вступительных занятий?
2. Приведите пример комментария текста.

Закончите предложение:

Занятие по литературе имеет несколько этапов:

28.2. Этап чтения художественного произведения.

Виды чтения

Различают *внутренний (понимание текста)* и *внешний (техника чтения)* виды чтения. Формирование умения понимать прочитанное – процесс длительный и непростой. Он вырабатывается постепенно, поэтому процесс чтения должен быть правильно организован и на начальном и на продвинутом этапах изучения литературы. Наиболее трудно научить иностранного студента понимать образную природу слова, так как для этого нужно понять не только значение слов, но и уметь различать их стилистические оттенки. Различают следующие *виды чтения*.

Исходящее чтение. Это максимально полное и точное понимание информации, содержащейся в произведении. Это *медленное чтение*, позволяющее глубоко вчитываться в художественный текст, осмысливать его и сопереживать. Зада-

ча изучающего чтения – запоминать информацию и использовать ее на практике. Такой вид чтения наиболее эффективен при работе с иностранными слушателями. Изучающее чтение очень важно для знакомства с русской литературой. Оно должно быть подготовлено преподавателем: трудные языковые явления должны быть семантизированы, введены в лексикон студентов еще до чтения, должна быть проведена работа по стилистической дифференциации наиболее важных слов, создана определенная психологическая установка, для того чтобы заинтересовать чтением. Должны быть продуманы приемы для развития навыка самостоятельного чтения.

Особенно тщательно преподаватель должен провести работу в аудитории: прокомментировать начало произведения, самому прочитать его и проверить, насколько оно понято студентами. Однако нельзя злоупотреблять комментированием и лексическим толкованием слов: объяснять надо только то, что без помощи преподавателя слушатели не поймут. Полезно обратить внимание на главные эпизоды произведения и группировку образов.

Первое чтение может быть и *домашним* и *аудиторным*. Но на начальном этапе обучения предпочтительнее *аудиторное* чтение, поскольку тогда одновременно совершенствуется и техника чтения. Читать произведение можно *про себя и вслух*. На начальном этапе обучения обязательно *громкое чтение*, хотя уже и на этом этапе надо развивать навык *тихого чтения* (чтение про себя).

Очень важным для усвоения содержания произведения являются *пересказы*. Они бывают следующих типов:

- *пересказ, близкий к тексту*, – информация об эпизодах, имеющих важное значение для раскрытия идейно-тематического содержания произведения. Важно составлять *план пересказа*;

- *выборочный пересказ* помогает раскрыть характеристики героев или роль эпизода в развитии сюжета;

– при *кратком, или сжатом, пересказе* текст делится на части, в каждой из частей подчеркиваются главные мысли. Такой тип пересказа применяется при изучении больших по объему произведений.

Просмотровое чтение нужно для того, чтобы определить тему, круг проблем, персонажей в произведении. На начальном этапе обучения такой вид чтения нецелесообразен, но возможно его применение при дальнейшем обучении. Существует также *ознакомительное чтение* – чтение ради удовольствия и отдыха.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое внутренний и внешний план процесса чтения?
2. Какие виды чтения вы знаете?
3. Как преподаватель должен подготовить изучающее чтение?
4. Почему так важно изучающее чтение начать вместе с преподавателем?
5. Что такое «громкое» чтение и «тихое» чтение?
6. Какие типы пересказа вы знаете?

Закончите предложение:

Изучающее или медленное чтение особенно важно для иностранного студента, потому что

28.3. Этап анализа художественного произведения

В центре всей системы изучения русской литературы в иностранной аудитории находится художественное произведение. Преподаватель должен представить литературное произведение в единстве формы и содержания, *как единое художественное целое*. В разделе «Методика преподавания литературы в школе» было показано, какие компоненты художественного текста возможны для анализа. Целесообразно выделить один или несколько компонентов, наиболее харак-

терных для данного произведения. Особенность анализа художественного произведения в иностранной аудитории заключается в том, что необходимо показать идейно-нравственную и образно-эстетическую систему русской литературы, духовный потенциал и ментальность русского народа, особенности русского национального характера. Знакомство с русской литературой должно способствовать развитию навыка владения русской речью.

Анализ художественного произведения успешно реализуется при помощи *эвристического метода*. Основным приемом эвристического метода является *литературная беседа*, которая базируется на продуманной, тщательно подготовленной системе вопросов, творческих заданий и упражнений.

Ответьте на вопросы:

1. Каким основным методическим принципом должен руководствоваться преподаватель, приступая к анализу художественного произведения?
2. Какой из методов целесообразнее использовать при анализе?

Закончите предложение:

Основным приемом эвристического метода является ...

....

28.4. Этап интерпретации или обобщения

После анализа текста следует этап интерпретации или обобщения. Важно подвести итог, сделать выводы, которые позволят собрать материал, *синтезировать*, вновь его соединить. Для таких обобщений целесообразно использовать следующие вопросы: Что хотел сказать автор? Какова основная идея произведения? Актуально ли это произведение для современных читателей? Как бы я поступил на месте главного героя? и т.д. Можно рекомендовать не только устную форму

ответов, но и письменную, что очень эффективно для иностранных слушателей. Этап обобщения очень важен, так как он позволяет суммировать полученные сведения.

Ответьте письменно на вопрос:

Почему важен этап обобщения?

Раздел 3

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

ТЕМА 29. РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТУ-ПРАКТИКАНТУ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Подготовка и проведение урока литературы требует большого труда, особенно для молодого преподавателя. Без помощи методической литературы с такой задачей не справиться. Данные рекомендации, мы надеемся, будут способствовать успешному проведению уроков студентами-практикантами. В теме 11 данного пособия говорится об этапах работы учителя по подготовке урока. Напомним, что работа должна состоять из следующих видов деятельности. Прежде чем войти в класс вам необходимо:

1. Определить тему урока.
2. Отобрать теоретический и художественный материал и соотнести его с материалом учебника.
3. Сформулировать цели и задачи урока.
4. Определить концепцию урока.
5. Определить методы и приемы работы.
6. Определить структуру урока.
7. Подобрать наглядный материал.
8. Воспользоваться консультацией преподавателя-методиста кафедры русской и зарубежной литературы, составить подробный конспект урока.
9. Подготовить презентацию урока.

10. Дома, перед зеркалом, несколько раз прочитать, а потом и рассказать материал.

11. Подобрать соответствующую форму одежды.

Выше уже говорилось, что все эти этапы находятся между собой во взаимосвязи и очередность этапов относительная, но все этапы обязательно должны быть отработаны. Нынешняя реформа образования нацеливает учителя на то, чтобы современный урок по литературе был личностно ориентирован и технологически оснащен. При этом важно помнить, что использование технических средств, игровых форм должно быть обосновано целями урока, имело целью оптимизацию учебного процесса и улучшение качества знаний. Необходимо помнить, что главное средство обучения – сам учитель, все остальные средства только его помощники.

Остановимся на некоторых из этапов урока подробнее.

1. Определить тему урока студент-практикант должен вместе с учителем по литературе, и сделать это лучше в первые два-три дня практики, с тем чтобы было больше времени для подготовки к уроку. Учитель планирует занятия, поэтому для него не составит большого труда определить темы для вас. Выше было сказано, как важно правильно назвать тему урока, сделать ее более проблемной, приближенной к современности, молодому поколению. Только так можно вызвать интерес учащихся к предмету. Например, в 2012 году на вступительных экзаменах на филологическом факультете МГУ были предложены следующие темы: 1. Тема «маленького» человека в творчестве Н.В. Гоголя. 2. Тема страдания в творчестве Ф.М. Достоевского. 3. Традиции сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина в творчестве В.В. Маяковского. На радиостанции «Эхо Москвы» состоялась целая дискуссия об актуальности этих тем. Мнения разделились, но большинство слушателей все же признали правомерность таких форму-

лировок, поскольку, по их мнению, они по-прежнему актуальны и отражают современное состояние общества.

2. При отборе художественного и теоретического материала руководствуйтесь программой, рекомендациями учителя школы и преподавателя-методиста кафедры литературы, к которому вас прикрепili. Важно осмыслить отобранный материал в связи с уже изученным материалом и последующими темами.

3. О целях и задачах, которых должно быть как минимум три: а) обучающая; б) воспитывающая; в) эстетическая – смотри в теме 11.

а) *Обучающая задача* определяется программой курса и предполагает усвоение определенного художественного и теоретического материала.

б) На занятиях мы говорили об особой роли уроков литературы в деле нравственного формирования личности. Воспитывающий потенциал художественной литературы огромен, надо только учиться эффективно его использовать. Правительство регулярно объявляет задачу воспитания личности приоритетной. Заявлена эта задача и в документах, касающихся современной реформы образования. Государство обязывает школу ликвидировать существующее отставание процесса воспитания от процесса обучения. Эту серьезнейшую задачу должна решать школа, и студент-практикант должен руководствоваться ею, придя в класс.

в) *Эстетическая задача*. Важно показать учащимся, что перед ними не просто текст, а произведение искусства, с помощью которого необходимо развивать эстетический вкус учащихся, их творческие способности.

4. Концепцией урока мы называем объект прочного усвоения знания, то есть главного в изучаемом материале. Смотри об этом в теме 11.

5. Напомним, что существует классификация методов (репродуктивный, эвристический, метод комментированного чтения) и приемов работы, одним из самых продуктивных

является прием постановки проблемного вопроса и поиски ответа на него. Урок получится интереснее при использовании разнообразных методов, приемов работы и видов деятельности учащихся.

6. Несмотря на все новации в области образования последних лет и формирующего мнения, что урок как форма занятия устаревает, урок по-прежнему остается основной формой работы учителя с учениками.

Конспект урока надо обязательно писать подробный, со всеми вопросами и ответами на них, которые вы бы хотели получить от учеников. Важно подготовить выводы по каждому из фрагментов доказательной части, которые записывают ученики под диктовку учителя. Заранее продумать виды работы на тот случай, если осталось время до конца урока.

В конце урока необходимо оценить работу учеников в классе и дать задание на дом.

Современные школы оснащены техническими средствами обучения, поэтому учитель должен использовать такие виды наглядности, как презентация и видеофильмы.

ТЕМА 30. МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКА

Ниже дана примерная разработка урока по литературе для 5 класса общеобразовательной школы по теме «Рассказ Л.Н. Толстого «Прыжок»».

Сначала даем текст.

30.1. Рассказ Л.Н. Толстого «Прыжок» (быль)*

Один корабль обошел вокруг света и возвращался домой. Была тихая погода, весь народ был на палубе. Посреди

* Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22-х т. – М., 1982. – Т. 10. – С. 172-174.

народа вертелась большая обезьяна и забавляла всех. Обезьяна эта корчилась, прыгала, делала смешные рожи, передразнивала людей, и видно было – она знала, что ею забавляются, и оттого еще больше расходилась.

Она подпрыгнула к 12-летнему мальчику, сыну капитана корабля, сорвала с его головы шляпу, надела и живо взобралась на мачту. Все засмеялись, а мальчик остался без шляпы и сам не знал, смеяться ли ему или плакать.

Обезьяна¹ села на первой перекладине мачты, сняла шляпу и стала зубами и лапами рвать ее. Она как будто дразнила мальчика, показывала на него и делала ему рожи. Мальчик погрозил ей и крикнул на нее, но она еще злее рвала шляпу. Матросы громче стали смеяться, а мальчик покраснел, скинул куртку и бросился за обезьяной на мачту. В одну минуту он взобрался по веревке на первую перекладину; но обезьяна еще ловчее и быстрее его, в ту самую минуту, как он думал схватить шляпу, взобралась еще выше.

– Так не уйдешь же ты от меня! – закричал мальчик и полез выше. Обезьяна опять подманила его, полезла еще выше, но мальчика уже разобрал задор, и он не отставал. Так обезьяна и мальчик в одну минуту добрались до самого верха. На самом верху обезьяна вытянулась во всю длину и, зацепившись задней рукой за веревку, повесила шляпу на край последней перекладины, а сама взобралась на макушку мачты и оттуда корчилась, показывала зубы и радовалась. От мачты до конца перекладины, где висела шляпа, было аршина два², так что достать ее нельзя было иначе, как выпустить из рук веревку и мачту.

Но мальчик очень раззадорился. Он бросил мачту и ступил на перекладину. На палубе все смотрели и смеялись тому, что выделывали обезьяна и капитанский сын; но как увидели, что он пустил веревку и ступил на перекладину, покачивая руками, все замерли от страха.

Стоило ему только оступиться – и он бы вдребезги разбился о палубу. Да если б даже он и не оступился и дошел до

края перекладины и взял шляпу, то трудно было ему повернуться и дойти назад до мачты. Все молча смотрели на него и ждали, что будет.

Вдруг в народе кто-то ахнул от страха. Мальчик от этого крика опомнился, глянул вниз и зашатался.

В это время капитан корабля, отец мальчика, вышел из каюты. Он нес ружье, чтобы стрелять чаек³. Он увидел сына на мачте, и тотчас же прицелился в сына и закричал: «В воду! прыгай сейчас в воду! застрелю!» Мальчик шатался, но не понимал. «Прыгай или застрелю!.. Раз, два...» и как только отец крикнул: «три» – мальчик размахнулся головой вниз и прыгнул.

Точно пушечное ядро, шлепнуло тело мальчика в море, и не успели волны закрыть его, как уже 20 молодых матросов спрыгнули с корабля в море. Секунд через 40 – они долги показались всем – вынырнуло тело мальчика. Его схватили и вытащили на корабль. Через несколько минут у него изо рта и из носа полилась вода, и он стал дышать.

Когда капитан увидал это, он вдруг закричал, как будто его что-то душило, и убежал к себе в каюту, чтоб никто не видал, как он плачет.

1. У обезьян 4 руки. (*Прим. Л.Н. Толстого.*)

2. Русская мера длины, равная 0,71 м.

3. Морские птицы. (*Прим. Л.Н. Толстого.*)

30.2. Рекомендации учителю

Читать рассказ, как и анализировать в дальнейшем, надо по абзацам.

В первую очередь необходимо обратить внимание учащихся на подзаголовок: Быль. Указание Толстого не случайно. Писатель стремится подчеркнуть достоверность произошедшего события. Стремление к правде и простоте изложения – характерные свойства позднего творчества Толстого.

В первом абзаце следует обратить внимание на то, что корабль совершил кругосветное путешествие и возвращался

домой. Именно поэтому становится ясно, откуда на корабле появилась обезьяна.

При чтении 2-го абзаца следует показать презентацию с изображением корабля, показать, как располагаются мачта и перекладины, обратить внимание на высоту мачты и множество перекладин, идущих высоко вверх. Объяснить, что такое «палуба».

В 4-м абзаце следует обратить внимание на слова «аршин», «задор», «раззадорился» (слово «раззадориться» появится в следующем абзаце, но оно однокоренное со словом «задор», и его лучше объяснить как слово из одного «гнезда»). При чтении текста также следует обратить внимание учащихся на повтор слова «страх». При лаконизме повествования такой повтор не случаен, на этапе предпонимания учитель только обращает внимание на это обстоятельство, ответ будем искать на этапе анализа.

Рассказ «Прыжок» входит в «Четвертую русскую книгу для чтения», составленную Л.Н.Толстым для детского чтения. Произведение написано в 1870-е годы, так называемый «переходный» период, который предшествовал перелому в мировоззрении и творчестве писателя. Перелом обозначал окончательный разрыв с идеологией дворянского класса, к которому Толстой принадлежал по рождению и воспитанию, и переход на позиции патриархального крестьянства. Не случайно, что именно в эти годы он начинает работать над трактатом «Что такое искусство?», в котором пытается осмыслить эстетические задачи. Писателю становится понятно, что не только экономика и политика России находятся в кризисе, но и современное буржуазное искусство приходит в упадок. Этот упадок Толстой называет «смертью с залогом возрождения в народности», то есть возрождение искусства возможно только в сближении искусства с запросами народа. Толстой начинает увлеченно работать над литературой для народа. Он пишет детские рассказы, вошедшие позднее в

«Азбуку», затем создает 4-томный цикл «Русские книги для чтения», позже пишет «народные рассказы».

Известный русский педагог С.А. Рачинский писал Л.Н. Толстому: «Нет в мире литературы, которая могла бы похвалиться чем-либо подобным». (Письма Толстому и к Толстому. М.-Л., 1928, с. 216.)

В «Русских книгах для чтения» собраны как произведения оригинальные, так и вольные переложения сказок народов мира, переделки басен Эзопа. При выборе произведений Толстой неизменно руководствовался простотой и занимательностью сюжетов, познавательностью и поучительностью содержания. Своеобразны они и стилистически. Писатель овладевал новой школой художественного стиля. Эти качества: «определенное, ясное и красивое и умеренное» – он стал считать обязательными для искусства вообще. Он мечтал о произведении «чистом, изящном, где не было бы ничего лишнего, как вся древняя греческая литература, как греческое искусство» (Толстая С.А. Дневники. В 2-х томах, т. 1. М., 1978, с. 499). Толстой признавался, что каждый рассказ он переделывал и «просеивал» десятки раз, чтобы «было просто, ясно, не было бы ничего лишнего и фальшивого». Он гордо заявлял: «Я знаю, как думает народ и народный ребенок, и знаю, как говорить с ним...». Учителю надо передать это своеобразие рассказа.

Анализ рассказа надо начинать с внимательного чтения текста по частям. Обратит внимание, как меняется динамика повествования с неторопливого и спокойного: «Была тихая погода и весь народ был на палубе» – на все более динамический и драматический. Не случайно писатель, очень лаконичный и экономный в художественных средствах, хотя и в разных абзацах, но повторяет слово «страх».

Рассказ распадается на четыре части. Первая часть: от начала до 7 абзаца, 2 часть – 8 и 9 абзацы, 3 часть – 10 абзац. 1 абзац – экспозиция, 2 абзац – завязка действия, 7 абзац – кульминация, не случайно он начинается со слова «вдруг»,

10 абзац – развязка. Литературоведческие понятия, такие как экспозиция, завязка действия, развитие действия, кульминация, развязка, можно дать в пятом классе, если позволяет уровень учащихся. Очень важной является работа по частям текста, связанная с вопросом: «Что мы узнаем из этой части?». Ответ на этот вопрос поможет понять основную мысль каждой части текста. От абзаца к абзацу напряжение нарастает, и это должны почувствовать ученики. Ближе к концу рассказа, после кульминации, когда напряжение достигает высшей точки, появляется новый персонаж – отец мальчика, который и является подлинным героем рассказа. Именно его способность принять молниеносное и единственно верное решение спасло его сына. Это рассказ о мужественных и смелых людях, которые тоже могут плакать. Но слезы отца – это не признак слабости, а глубина отцовской любви, который скуп на проявление чувств. Что свойственно настоящим мужчинам.

Необходимо показать, что героем рассказа является не только отец, но и его сын, который в 12 лет уже побывал в кругосветном путешествии, которого волнует его честь и честь его отца. Он не мог позволить, чтобы матросы смеялись над ним, сыном капитана, не мог позволить, чтобы его шляпу схватила обезьяна, чтобы она потешалась над ним. Образ обезьяны наполняется особым смыслом, в мифологии многих стран – обезьяна символизирует низкое, плотское начало.

Следует обратить внимание на пространственную особенность рассказа. Действие разворачивается на палубе корабля, где собрались матросы. Палуба, наполненная людьми, образует горизонтальную линию. Верх мачты, где оказался мальчик, – вертикальная линия художественного пространства текста. Вертикаль означает духовное начало, стремление ввысь. Поединок между мальчиком и обезьяной закончился победой мальчика. Он не подвел отца, он не позволил, чтобы потешались над ним. Подводя итоги, можно обратить внима-

ние учеников на то, что победа мальчика и его отца – это победа воли и чести, победа силы духа. И еще это рассказ об отцовской и сыновней любви. Этот рассказ учит мужеству и любви.

30.3. Конспект урока по рассказу Л.Н. Толстого «Прыжок»

Тема урока: Рассказ Льва Николаевича Толстого «Прыжок».

Цели урока:

1. Привить любовь к чтению.
2. Воспитать культурного читателя.

Задачи урока:

– Обучающая:

1. Научить осмысленному выразительному чтению;
2. Ввести понятия: характер, герой, композиция произведения, элементы композиции: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

– Воспитывающая: На примере текста показать важность таких качеств, как сила воли, смелость, понятие чести, любовь.

– Эстетическая: Осуществлять анализ текста таким образом, чтобы показать, что перед читателем находится не просто текст, а произведение искусства.

Материал урока: Текст произведения, презентация.

Ход урока:

I. Вступительное слово учителя.

Сегодня мы с вами прочитаем рассказ Льва Николаевича Толстого «Прыжок». Вы знаете, ребята, что Лев Николаевич Толстой жил в XIX веке. Он родился в 1828 году, а умер в 1910 году, посмотрите, как долго он жил. Эта жизнь была не только долгой, но очень интересной и непростой. По рождению Л.Н. Толстой был аристократом. По матери он был князем, а по отцу – графом. Но всю жизнь он стремился жить, как простой мужик, как русский крестьянин: занимать-

ся земледелием, жить в простой деревенской избе, а не во дворцах, одеваться, как одевается русский мужик. Вот посмотрите на картину. Разве можно сказать, что перед нами граф. Обратите внимание на рубаху, штаны, сапоги. Так одевались в XIX веке русские мужики. Л.Н. Толстой пахал землю (презентация: «Толстой за плугом»), шил себе сапоги, не имел собственного слуги. Было уже сказано, что Толстой одевался как русский мужик. Однажды на вокзале к нему подошла барыня и попросила занести ее чемодан в вагон. Толстой выполнил ее просьбу, и она дала ему монетку. Соседи по купе ей сказали, что человек, которому она только что дала монетку, Лев Николаевич Толстой. Барыня бросилась догонять Толстого, стала извиняться, просить, чтобы Толстой вернул эту монетку ей. Но Толстой сказал, что он честно заработал эту монетку, и сохранил ее до конца жизни. И в творчестве он тоже стремился к простоте и правде. Сейчас мы будем читать рассказ. Обратите внимание, как просто он написан. Нет ничего лишнего. Это простота, которая дается нелегко. Л.Н. Толстой признавался, что каждый рассказ он переделывал и «просеивал» десятки раз, чтобы «было просто, ясно, не было бы ничего лишнего и фальшивого». Рассказ имеет подзаголовок «Быль».

– Зачем писателю важен такой подзаголовок?

– Правильно, ему важно сказать, что этот случай не выдумка писателя, а случай, взятый из жизни, значит, это правда.

Действие рассказа происходит на корабле, который совершил кругосветное путешествие, то есть обошел весь земной шар (презентации: земной шар и стрелки, показывающие движение корабля; корабль, мачта, перекладины, обратить внимание учеников на то, что высота мачты может достигать 5-6 метров, то есть высоты 4-5-этажного дома).

II. Чтение текста.

- Я буду читать, а вы внимательно следите за текстом.
/ Можно предложить читать по очереди ученикам /.

III. Этап предпонимания.

- Понравился рассказ?
- О чем он? /2-3 варианта ответов учеников можно записать на доске./
- Почему отец заплакал? / Варианты ответов записываем на доске. /

IV. Этап анализа текста.

- Прочитайте рассказ про себя и разделите его на части.
- Сколько частей получилось?
- Давайте работать вместе. Читаем текст по частям, и каждой части даем название. / Далее всю работу записываем в тетрадь под диктовку. /

1 часть рассказа – экспозиция. Экспозиция – это начало действия произведения до завязки действия. В этом тексте – от 1-го абзаца до 7-го абзаца.

– Что мы узнаем из этой части? Правильно, писатель знакомит нас с местом действия и персонажами. Как мы можем назвать эту часть? Записываем: 1 часть «Возвращение корабля из кругосветного путешествия».

2 часть – завязка действия. Что мы узнаем из этой части? Как можно озаглавить эту часть? / Например, «Мальчик и обезьяна». /

Далее следует развитие действия до 7-го абзаца. 7-й абзац – это кульминация.

Что такое «кульминация»? Записываем: Кульминация – это самый напряженный, самый ответственный момент в развитии действия. Что происходит в кульминации рассказа? Как можно назвать эту часть? / Например, «Мальчик в опасности». /

10-й абзац. Что мы узнаем? Как назовем эту часть? / Например, «Спасение мальчика». /

В начале разговора я спросила вас: Почему заплакал капитан? Были разные ответы. Вот некоторые из них (зачитываются ответы).

Как вы сейчас ответите на этот вопрос, изменилась ли ваша точка зрения? /Записываем тот ответ, который наиболее понравился ученикам. /

– Дайте характеристику мальчику. /Ответы записываются на доске и в тетрадях. /

Легко ли совершить кругосветное путешествие в двенадцать лет? Какие качества характера необходимы для этого?

– Дайте характеристику капитану. /Ответы записываются на доске и в тетрадях. /

– Как вы можете охарактеризовать обезьяну?

Презентация: Табличка с определениями характеров персонажей.

Характеристика персонажей

Капитан корабля	Мужественный, смелый, решительный (умеющий быстро принимать решения). Любящий отец.
Мальчик	Смелый, ловкий, с чувством чести и достоинства. Любящий сын.
Обезьяна	Ловкая, хитрая, вертлявая.

– Кого можно назвать героем рассказа? В рассказе один герой или несколько? / Важно так построить разговор с ребятами, чтобы они сказали, что героем является не только капитан, но и его сын. /

В начале разговора я спросила вас: Почему заплакал капитан? Были разные ответы. Вот некоторые из них (зачитываются ответы). Как вы сейчас ответите на этот вопрос, изменилась ли ваша точка зрения?

Какой делаем вывод? Записываем: Черты характера героев рассказа, капитана и его сына, совпадают. Они оба настоящие герои, и можно надеяться, что сын продолжит дело отца.

– Итак, о чем рассказ? Этот рассказ о мужественных, смелых людях. О том, как важно уметь быстро принимать верное решение, которое может спасти жизнь. О людях, у которых развито чувство чести и достоинства. И о том, как важно быть осторожным и осмотрительным.

/Дать оценку работы класса. /

Домашнее задание:

1. Читать рассказ, уметь пересказать.
2. Нарисовать иллюстрацию к тексту.

ТЕМА 31. КОНСПЕКТ УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В 10 КЛАССЕ

Тема урока: «Старые владельцы сада» (характеристика дворянства в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад»).

Задачи урока:

1) обучающая: дать подробную характеристику дворянства в пьесе, столкновение прошлого и настоящего, учитывая историко-культурный контекст, установить причины, которые привели к краху дворянства. Элементы абсурда в пьесе;

2) воспитывающая: на примере произведения продемонстрировать учащимся негативные последствия безответственного, безынициативного поведения легкомысленного, эгоистичного отношения к жизни и к окружающим. Показать ценность следовать нравственным и духовным принципам в жизни.

Материал урока: текст произведения, учебник, презентация.

Ход урока:

I. Организационный момент:

- 1) поздороваться;
- 2) представиться;
- 3) отметить присутствующих;
- 4) проверить готовность учеников к работе.

II. Вступительное слово учителя.

Сегодня мы с вами поговорим об историческом и автобиографическом началах в пьесе «Вишневый сад», поработаем над характерами персонажей Раневской и Гаева, попробуем найти элементы абсурда в поведении этих персонажей. Записываем тему урока.

Пьеса включает в себя немало автобиографического. Многие повседневные явления, положенные в основу сюжета, Чехов испытал лично. Дед Чехова, как и дед Лопахина, персонажа пьесы, был крепостным, отец Чехова, как и Лопахина, открыл собственное дело. В семье Чехова произошло событие, близкое к тому, что происходит в 3 действии: за неплату долга дому грозила продажа с аукциона. Служащий Г.П. Селиванов, живший несколько лет в этом доме и считавшийся другом семьи Чехова, обещая спасти положение, сам купил дом.

В основе пьесы – изображение исторического развития России II половины XIX века – начала XX века, когда происходит смена общественных сил, когда дворянство как ведущий класс общества уходит с исторической арены, на смену ему приходит новый класс – буржуазия, но будущее России Чехов связывает не с ней.

Чехов показывает столкновение прошлого и настоящего России, говорит о зарождении ее будущего в этом процессе. Надежда драматурга связана с новым поколением русской

интеллигенции, молодежью, ее представителем в пьесе является Аня.

А сегодня мы поговорим о тех, кто уходил с исторической арены и почему. Поговорим о Раневской и Гаеве, представителях русского поместного дворянства, владельцах имения.

III. Этап анализа.

1. Кто из героев пьесы принадлежит к дворянскому сословию?

Любовь Андреевна Раневская, Гаев Леонид Андреевич, Аня.

2. Образ Л.А. Раневской. Что известно о ее жизни?

Раневская вышла замуж за присяжного поверенного, не дворянина, который «умер от шампанского», оставив множество долгов. 7-летний сын Раневской Гриша утонул в реке, после этого она уехала в Париж на 5 лет вместе с любовником. Но ее личная жизнь во Франции не сложилась: любовник обобрал Раневскую и бросил. Вскоре после этого Раневская возвращается в свое имение в России, где живут ее дочери (родная Аня и приемная Варя) и брат Гаев.

3. Чехов писал актерам МХАТа о Раневской: «Она одета не роскошно, но с большим вкусом. Умна, очень добра, рассеянна; ко всем ласкается, всегда улыбка на лице. Нет, я не хотел изобразить Раневскую угомонившейся. Угломонить эту женщину может только смерть».

Согласны ли вы с такой характеристикой? Какие положительные черты вы видите в Раневской?

Она эмоциональна, добра, искренна, внимательна к окружающим, романтична (см. ремарки «смеется, улыбается, целует, обнимает»). Не стесняется открыто выражать свои чувства (см. разговоры с Лопахиным, Петей).

4. Есть ли у Раневской дворянские предрассудки, барские замашки? Как она ведёт себя со слугами, с представителями низших сословий?

Раневская со всеми общается на равных, тепло и даже с привязанностью относится к слугам: Фирсу: «Спасибо, мой старичок! Я рада, что ты жив!» (I действие).

С радостью принимает у себя Петю: Лопахин с детства помнит ее: «Удивительные, трогательные глаза».

Раневская выше предрассудков, для нее важны человеческие отношения, а любовь — главная ценность в жизни (вышла замуж по любви за присяжного поверенного, не за дворянина, сбежала с любовником, не думая об общественном мнении). Умеет любить безрассудно, бескорыстно, всем сердцем.

5. Можно ли сказать что Раневская – человек высокой духовной культуры, тонкий, образованный человек, что к ней тянутся люди? Что говорят о Раневской герои пьесы? (I действие)

Аня: «..У тебя осталась хорошая, чистая душа...».

Гаев: «Она хорошая, добрая, славная. Я очень ее люблю».

Лопахин: «..Простой, хороший, легкий человек... Я вас люблю как родную...больше, чем родную».

6. Чехов писал, что его герои «плохие, хорошие люди». Фраза «плохие, хорошие люди» в основе своей абсурдна. Есть ли у Раневской недостатки? Что вам не нравится в ее поведении? Есть ли проявления абсурда в ее поведении?

Раневская легкомысленная, безответственная, расточительная. Она эгоистична, идет на поводу своих прихотей и капризов. Можно ли подтвердить этот тезис примерами из текста?

Бросает дочерей в трудную минуту, а сама бежит от проблем в Париж. Она щедра со всеми, но ничем не помогает Варе, зная о том, как ей тяжело и как ей нужны деньги.

Ее щедрость абсурдна: знает, что в доме нечего есть, но бессмысленно тратит деньги, последний золотой отдает случайному прохожему, кормит слуг в ресторане.

Не хочет смотреть правде в глаза: «...вы видите, где правда и где неправда, а я словно потеряла зрение и ничего не вижу») (3 действие).

Не умеет принимать решения, рассчитывая на то, что кто-то все сделает за нее. В этом проявляется ее избалованность привилегиями своего класса, ставшая причиной ее беспомощности и безынициативности.

7. Что для Раневской значит вишневый сад и что она делает для его спасения?

Раневская искренне любит сад, гордится им. Сад – олицетворение ее прошлого, былого процветания, беззаботного счастья: «О мой милый, мой нежный, прекрасный сад! Я люблю этот дом, без вишневого сада я не понимаю своей жизни!».

Но она ничего не предпринимает для того, чтобы найти выход из бедственной ситуации, отвергает помощь Лопухина, даже не желая его слушать: диалог Лопухина, Гаева и Раневской во II действии.

Кроме того, она оставляет на произвол судьбы всех своих близких, а сама уезжает в Париж с деньгами; забывает в доме больного Фирса, прослужившего ей преданно всю жизнь (конец 4 действия).

8. А каким мы видим Гаева? Есть ли у Гаева положительные черты?

Он предан саду, гордится им, любит сестру и племянниц, старается их хоть как-то поддержать. Ему, как и Раневской, свойственны чувствительность, романтичность. Гаев чужд корысти и жажде наживы.

Но ему 51 год, а мыслит и действует, как состарившийся мальчик. Можете привести пример, подтверждающий этот тезис?

Никчемный, болтливый, беспомощный, неглубокий человек, всю жизнь соривший деньгами: «Говорят, я состояние проел на леденцах!». С пренебрежением относится к Лопухину, Епиходову, слугам. Бывает даже груб.

9. Вы согласны с тем, что Гаев – комический персонаж? Что делает его образ смешным?

Его речь: «Режу в угол, желтого в середину»; Фирс ходит за ним как за младенцем: «Опять не те штанишки недели! Эх, молодо-зелено!» (I действие)); реакция Гаева на строительство железной дороги : «Как удобно стало! Съездили в город и позавтракали!»(2 действие). Эти примеры показывают потребительское отношение барина к жизни.

10. Раневскую все любят. А Гаева? Как к нему относятся герои пьесы?

Многих он раздражает. Яша над ним открыто смеется, Ане и Варе неловко за его глупые напыщенные речи: «Дядечка, вам надо бы молчать». Лопахин называет Гаева бабой, говорит: «Ничего у вас не выйдет, будьте покойны».

11. Делает ли что-нибудь Гаев для спасения сада?

Привыкший жить за чужой счет, он не рассчитывает на свои силы, а ждет помощи извне: «Вот бы выдать Аню за богатого, вот бы получить наследство». Он даже не грустит о потери имения, так как рад тому, что этот груз ответственности свалился с его плеч. Как вы понимаете монолог Пети Трофимова: «Владение живыми душами переродило вас!».

12. Какой же можно сделать вывод? (этот текст под запись как объект основного знания).

Автор показывает, как Раневская и Гаев переживают крушение надежд, тяжелое душевное потрясение, лишаются семьи, дома, но оказываются неспособными что-либо понять, чему-нибудь научиться, сделать что-то полезное. История их жизни – это разорение, крах, не только материальный, но и духовный.

Раневская и Гаев предают все, что им было дорого: и сад, и родных, и верного Фирса.

Автор показывает движение жизни как неизбежный процесс смены социальных сил. Дворянство как класс уходит из русской истории, на их место приходят новые силы. Причина поражения и краха дворянства в том, что, крепостное

право развратило дворянское сословие, сделало его жалким, нелепым и беспомощным. Автор считает, что не они являются достойными хранителями великого наследия своего класса и никогда не смогут приспособиться к новому времени. Надежды автора связаны с новым поколением.

IV. Домашнее задание.

Письменно ответить на вопросы:

- Почему Раневская и Гаев оказались неспособными спасти имение? (примерно текст на 200 слов).
- По какому принципу сгруппированы персонажи в пьесе? (1 предложение).
- В чем своеобразие авторского отношения к своим героям? (текст на 5 предложений).
- Кто приходит на смену дворянству? (1 предложение).

ТЕМА 32. РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

О специфике преподавания литературы в иностранной аудитории говорилось выше. Преподавателю крайне важно помнить, что главная проблема в общении с иностранными слушателями – это проблема коммуникации. Отсюда две важнейшие задачи, обеспечивающие успех коммуникации:

- 1) стремиться к доступности изложения учебного материала. Важно, чтобы вашу речь понимал слушатель;
- 2) мотивировать речь слушателя.

Занятие: Романтическая лирика А.С. Пушкина 1820-х годов.

Тема: Южная ссылка Александра Сергеевича Пушкина (1820-1824).

Цель – вызвать интерес (любовь) к культуре, истории России, русской литературе, творчеству А.С. Пушкина.

Обучающая задача:

1. Активизировать понятия: романтизм, романтический герой, лирика, лирический герой, жанр, элегия, гражданская лирика.
2. Дать основные сведения о биографии и творчестве А.С. Пушкина в период южной ссылки, показать своеобразие романтической лирики поэта.
3. Учить читать и говорить по-русски с использованием научной лексики.
4. Прививать навык записи лекции.

Эстетическая задача: развивать чувство прекрасного на основе знакомства с классическими образцами русской литературы.

Материал урока:

1. Портрет А.С. Пушкина южной ссылки.
2. Текст стихотворения «Узник».
3. Презентация.

Рекомендации. Первая часть нового материала – лекционный материал, который студенты должны записывать. Это сложная работа для иностранного слушателя, со стороны преподавателя необходимы определенные методические приемы, которые должны помочь студенту понять материал и правильно записать его. Текст необходимо разбить на небольшие смысловые фрагменты, особенно в слабой группе можно задать вопросы по фрагменту. Такая работа позволит проверить качество усвояемого материала. Фрагмент сначала рассказывается, объясняется значение новых слов, понятий, терминов (должны быть представлены в презентации), а затем записывается под диктовку (актуально особенно в начале образовательного процесса).

Занятие с лекционным материалом надо разбить на небольшие фрагменты, рассказывать по частям, по ходу рассказа объяснять новые слова и понятия. Их необходимо записывать на доске или представить в виде презентации. Так-

же визуально должны быть представлены названия произведений, год их написания. Лекционный материал обязательно записывается слушателями, после каждого фрагмента можно задать вопросы, которые помогут проверить понимание слушателями материала.

Романтическая лирика А.С. Пушкина 1820 годов

В художественном творчестве А.С.Пушкина можно выделить особый этап, романтический, который затем сменится реалистическим этапом. Хронологические границы пушкинского романтизма – его поэзия I (первой) половины 20-х годов или даже только период 1820-1823 годов. Настоящая картина художественного развития поэта намного сложнее, границы между периодами его творчества не такие точные. Ни один из его периодов творчества нельзя назвать только романтическим или только реалистическим. Элементы сентиментализма обогащали поэтику романтизма, а элементы сентиментализма и романтизма обогатили позднее поэтику реализма Пушкина.

Ранняя лирика А.С.Пушкина развивалась в традициях сентиментально-элегической поэзии, которую принято считать начальным этапом романтизма в России. В пушкинской лирике лицейской поры легко обнаружить весь круг идей, настроений, свойственных сентиментально-элегической поэзии: культ частной жизни, личной свободы, покоя, дружбы и творчества, неприятие светской жизни и официального общества. Эпикурейские мотивы, призывающие к радостям жизни, самые повторяющиеся в это время: «Друзьям» (1816), «Желание» (1816), «Элегия» (1817).

После окончания лицея, в 1-й петербургский период жизни поэта в его лирике появляются гражданские мотивы. Свободолюбивые настроения в обществе, формирование декабристского движения приводят к тому, что эпикурейская лирика Пушкина наполняется политическим содержанием. Стихотворения «Вольность», «Деревня», «К Чаадаеву» со-

держат политический призыв к борьбе с самодержавием, требование свобод для всех граждан России, отмены крепостного права.

В стихотворении «К Чаадаеву» гражданская тема раскрывается в жанре дружеского послания. Жажда личной свободы соединяется с жаждой свободы для родины. В ранней лирике изображается жизнь простой, понятной и радостной. Сейчас она кажется поэту сложной, загадочной и драматичной. Эти черты лирики А.С. Пушкина окончательно оформляются в период южной ссылки.

Новый этап творчества начинается на юге в 1820 году. Поэт создает яркие образцы романтической лирики и цикл романтических «южных» поэм. Черты, типичные для романтического мироощущения А.С. Пушкина, идеал свободы, вера в лучшее будущее для России. Призыв к действию.

Первое стихотворение, написанное на юге, элегия «Погасло дневное светило...» (1820 г.) отразило новые черты лирического героя. Лирический герой – необычный человек, разочарованный в жизни, переживающий душевные страдания и конфликт с обществом. «Я пережил свои желанья» (1821), «К Овидию» (1821), «Под небом голубым страны своей родной...» (1826).

Текст, с которым познакомятся студенты, – стихотворение 1822 года «Узник». Оно должно быть прочитано преподавателем. Преподавателю необходимо проследить, чтобы было не только слуховое восприятие текста, но и визуальное.

После прочтения текста или до его чтения имеет смысл провести определенную лексическую работу по толкованию слов.

Узник – человек, лишенный свободы.

Темница – тюрьма.

Орел – вольная птица.

Воля, свобода ≠ неволя.

I. Этап предпонимания. Следует задать вопросы, затрагивающие эмоциональную и понятийную сферы восприятия.

1. Понравилось вам стихотворение?
2. О чем оно?
3. Какое чувство является главным в стихотворении?

II. Этап анализа текста. Следует начать чтение текста по частям преподавателем или сильным студентом. При этом чтении расставляются ударение и интонационные линии.

Стихотворение «Узник» было написано в Кишиневе в 1822 году. Оно достаточно простое для анализа и представляет собой развернутую метафору. В первой строфе изображена темница – ограниченное пространство, лишенное света и свободы, в которой находится лирический герой. В первой строфе есть прием сравнения. Найдите это сравнение. Выпишите эпитеты, характеризующие орла (грустный товарищ, молодой, вскормленный в неволе). Объясните противоречивое сочетание: вскормленный в неволе орел молодой.

Читаем вторую строфу и анализируем. Известно, что орлы не живут в неволе, они скоро погибают. И орел в стихотворении не может смириться с неволей, он зовет узника на свободу:

Туда, где за тучей белеет ора,
Туда, где синеют морские края,
Туда, где гуляет лишь ветер... да я!...

Уместно задать вопрос, почему местоимение «Я» (сизу) первой строфы меняется на местоимение «Мы» в третьей строфе (подчеркивает страстное желание узника обрести свободу и стать птицей). Как меняется настроение в третьей строфе? Есть ли смена настроения? (Изменяется ритмика стиха, появляется энергия и динамизм, строфа читается с торжественной и бодрой энергичной интонацией.)

Основной художественный прием стихотворения – антитеза: свобода – несвобода. Реализуется этот прием с помощью нескольких художественных средств. Найти художест-

венные средства выразительности этого стихотворения: эпитеты (найти их в тексте: темница сырая, грустный товарищ – вольные птицы); используемые цвета (темное пространство тюрьмы и яркие краски свободного мира: белый, синий); ограниченное пространство темницы и бескрайние просторы мира (небо, тучи); традиционные романтические образы стихии (море, ветер, тучи). После данного анализа целесообразно задать вопрос: какую идею воплощают эти образы? (Эти образы воплощают идею свободы.)

Можно ли назвать это стихотворение романтическим? Назовите признаки романтизма. Выполните письменно эту работу.

Интерпретация. Стихотворение «Узник» – романтическое произведение, в котором изображен типичный герой романтической лирики: одинокий, разочарованный, несвободный, мечтающий о другой жизни. В стихотворении использован основной композиционный прием романтической лирики – антитеза, противопоставлена идея свободы идее несвободы с помощью нескольких художественных приемов – создание художественных образов: несвободного узника и вольной птицы, контрастных эпитетов, контрастного пространства.

СЛОВАРЬ (ГЛОССАРИЙ) ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ

Автор (лат. auctor – сочинитель) – создатель произведения

Акцентированное чтение – выявление в тексте «говорящего» лица, определение субъекта высказывания.

Анализ – один из основных методов познания художественного текста. Предполагает «переход от стихийно-целостного, непосредственного восприятия литературного произведения к мыслительному вычленению отдельных его уровней и частей» (Эпштейн М.Н. Анализ// Краткая литературная энциклопедия. М., 1987).

Герменевтический анализ (греч. hermeneutike – истолковываю), цель анализа – понять глубинный смысл произведения, произвести историческую реконструкцию литературного текста и помочь читателю глубоко понять самого себя.

Герой произведения (литературный герой, персонаж) – действующее лицо произведения, обладающее определенными чертами характера и поведения.

Действие – поступки персонажей, составляющие сюжет произведения. Часть драматического произведения.

Деталь художественная (фр. detail – часть, подробность) – элемент художественного образа, имеющий особое смысловое значение.

Драма (греч. drama – действие). – 1) род литературный, предназначен для театра; 2) жанр художественного произведения.

Жанр (фр. genre – род, вид) – тип словесно-художественного произведения (роман, элегия, трагедия и др.).

Завязка действия – событие, которое является началом развития действия.

Интерпретация (лат. interpretation – толкование) – взаимодействие читателя с личностью автора посредством текста с целью понимания и истолкования текста.

Интертекстуальный анализ – сравнение одного художественного произведения с другими произведениями.

Композиция (лат. componere – складывать, строить) – построение художественного произведения, его форма.

Контекстуальный анализ – рассматривает художественное произведение с точки зрения наличия в нем определенного контекста.

Конфликт художественный (лат. conflictus – столкновение) – противоречие между изображенными в произведении действующими силами: персонажами, героем и обстоятельствами, героем и его сознанием.

Кульминация (лат. culminis – вершина) – сюжетный элемент художественного текста, который отличается наивысшим напряжением действия. После кульминации движение конфликта идет к его разрешению.

Культурологический анализ предполагает изучение художественной литературы в контексте национальной и мировой культуры.

Лингвистический анализ – выявляет и объясняет использование в художественном тексте языковых фактов.

Лирика (греч. lyrikos, lyra – струнный инструмент) – род литературы, выражающий мысли и чувства субъекта.

Литературная беседа или интерактивная форма работы на занятиях – диалог между учителем и учениками, целью которого является формирование личностного восприятия текста учениками.

Метод (греч. methodos – путь исследования) – 1) в методике система последовательных и взаимосвязанных действий учителя и ученика, обеспечивающих усвоение содержания образования; 2) как эстетическая категория, показываю-

щая отношение писателя к пересоздаваемой им действительности. В настоящее время более употребительна под термином «стиль писателя».

Методика – изложение методов обучения.

Персонаж – то же, что и литературный герой.

Повествование – в эпическом произведении речь автора, общение субъекта высказывания с читателем.

Повесть – эпическое произведение среднего объема, меньше, чем роман, но больше рассказа. Парадигма – ведущая концептуальная идея, определяющая направление обучения.

Принцип – универсально значимый подход, организующий процесс изучения литературы как вида искусства.

Проблема (греч. *problema* – преграда, задача) – определенные задачи, волнующие автора, которые он собирается поставить в произведении.

Проблематика – круг проблем.

Рассказ – малая эпическая форма

Рассказчик – персонаж, от имени которого идет повествование. Необходим автору, чтобы показать «другую точку зрения», возможно, отличную от авторской.

Развязка – окончание действия, завершение конфликта.

Род литературы – категория, объединяющая несколько жанров, имеющих определенную цель и тип высказывания. Зависит от задач, стоящих перед автором.

Роман (фр. *roman* – произведение на романских языках) – большая форма эпического произведения.

Романтизм (фр. *romantisme*) – направление в искусстве, связанное с изображением бессознательных глубин человека и иррациональных проблем жизни.

Романтический герой – тип героя-странника, который утратил социальные и географические корни, свободно перемещается между реальным и ирреальным миром.

Сентиментализм (англ. *sentimental*) – художественное направление в европейской литературе XVIII века, связанное

с культом «чувствительного» начала в человеке, изображением его добрых и сердечных качеств.

Стилистический анализ – это выявление приемов индивидуально-авторского использования языковых средств.

Структуралистский анализ – предполагает исследование структурно-семантического единства художественного произведения, позволяющее выявить его внутреннюю организацию и контекстуальные связи.

Сюжет (фр. *сujet* – предмет) – ход повествования о событиях, жизненных перипетиях персонажей, развитие темы.

Тема (греч. *thema* – вопрос, положенный в основу произведения) – то, о чем говорится в произведении.

Тематика – круг вопросов, положенных в основу произведения.

Филологический анализ – толкование текста художественного произведения через исследование языка.

Форма и содержание произведения – внешние и внутренние стороны литературного произведения, существующие в своей целостности. Элементы формы: стиль, жанр, композиция, речь художественная, ритм. Элементы содержания: идея, проблема, тема, фабула, конфликт, персонажи

Художественный образ – способ и форма освоения действительности в искусстве, характеризующиеся нераздельным единством чувственных и смысловых моментов.

Экспозиция – компонент сюжета. Изображение жизни персонажей в период, предшествующий завязке и разворачиванию конфликта.

Элегия (греч. *elegos* – жалобная песня) – стихотворение-размышление, как правило, грустного характера.

Эпос (греч. *epos* – слово, рассказ, повествование) – род литературный, особый тип повествования, когда носитель речи или «говорящее лицо» повествует о событиях и жизни героев.

Эстетический анализ – рассматривает текст как эстетическую категорию с точки зрения ее целостности.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**СТАТЬИ УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ
М.Л. ГАСПАРОВА, Д.С. ЛИХАЧЕВА,
М.М. БАХТИНА**

«СНОВА ТУЧИ НАДО МНОЮ...». МЕТОДИКА АНАЛИЗА

Источник: Избранные работы. Т. 2. – М., 1997.

Эта заметка представляет собой вступительную лекцию к небольшому курсу «Анализ поэтического текста» – о технике монографического разбора отдельных стихотворений. В 1960-1980-е гг. это был модный филологический жанр: он позволял исследователям тратить меньше слов на общеобязательные рассуждения об идейном содержании произведения и сосредоточиваться на его поэтической технике. Тогда вышло даже несколько книг, целиком посвященных таким разборам, – прежде всего, это классическая работа Ю.М.Лотмана «Анализ поэтического текста» (Лотман, 1972); и затем три коллективных сборника, в которых есть и более удачные и менее удачные разборы: «Поэтический строй русской лирики» (Л., 1973); «Анализ одного стихотворения» (Л., 1985); «Russische Lyrik: Einführung in die literaturwissenschaftliche Textanalyse» (München, 1982). Но в большинстве этих статей авторы старались не задерживаться на начальных, элементарных этапах анализа, общих для любого рассматриваемого стихотворения, и торопились перейти к более сложным явлениям, характерным для каждого произведения в особенности. Мы же постараемся сказать о тех самых простых приемах, с которых начинается анализ любого поэтического текста – от самого детски-простого до самого утонченно-сложного.

Речь пойдет об анализе «имманентном» – то есть не выходящем за пределы того, о чем прямо сказано в тексте. Это значит, что мы не будем привлекать для понимания стихотворения ни биографических сведений об авторе, ни исторических сведений об обстановке написания, ни сравнительных сопоставлений с другими текстами. В XIX в. филологи увлекались вычитыванием в тексте биографических реалий, в XX в. они стали увлекаться вычитыванием в нем литературных «подтекстов» и «интертекстов», причем в двух вариантах. Первый: филолог читает стихотворение на фоне тех произведений, которые читал или мог читать поэт, и ищет в нем отголоски то Библии, то Вальтера Скотта, а то последнего журнального романа того времени. Второй: филолог читает стихотворение на фоне своих собственных сегодняшних интересов и вычитывает в нем проблематику то социальную, то психоаналитическую, то феминистическую, в зависимости от последней моды. И то и другое – приемы вполне законные (хотя второй – это, по существу, не исследование, а собственное творчество читателя на тему читаемого и читанного им); но начинать с этого нельзя. Начинать нужно со взгляда на текст и только на текст – и лишь потом, по мере необходимости для понимания, расширять свое поле зрения.

По опыту своему и своих близких я знал – если бы я был студентом и меня спросили бы: «Вот – стихотворение, расскажите о нем все, что вы можете, но именно о нем, а не вокруг да около», – то это был бы для меня очень трудный вопрос. Как на него обычно отвечают? Возьмем для примера первое попавшееся стихотворение Пушкина – «Предчувствие», 1828 г.; прошу поверить, что когда-то я выбрал его для разбора совершенно наудачу, раскрыв Пушкина на первом попавшемся месте. Вот его текст:

Снова тучи надо мною
Собралися в тишине;
Рок завистливый бедою
Угрожает снова мне...
Сохраню ль к судьбе презренье?
Понесу ль навстречу ей
Непреклонность и терпенье
Гордой юности моей?

Бурной жизнью утомленный,
Равнодушно бури жду:
Может быть, еще спасенный,
Снова пристань я найду...
Но, предчувствуя разлуку,
Неизбежный грозный час,
Сжать твою, мой ангел, руку
Я спешу в последний раз.

Ангел кроткий, безмятежный,
Тихо молви мне: *прости*,
Опечалься: взор свой нежный
Подыми иль опусти;
И твое воспоминанье
Заменит душе моей
Силу, гордость, упованье
И отвагу юных дней.

Скорее всего, отвечающий студент начнет говорить об этом стихотворении так. «В этом произведении выражено чувство тревоги. Поэт ждет жизненной бури и ищет ободрения, по-видимому, у своей возлюбленной, которую он называет своим ангелом. Стихотворение написано 4-стопным хореем, строфами по 8 стихов. В нем есть риторические вопросы: «сохраню ль к судьбе презренье?..» и т.д.; есть риторическое обращение (а может быть, даже не риторическое, а реальное): «тихо молви мне: прости». Здесь, наверное, он исчерпается; в самом деле, архаизмов, диалектизмов тут нет, все просто, о чем еще говорить? – а преподаватель

ждет. И студент начинает уходить в сторону: «Это настроение просветленного мужества характерно для всей лирики Пушкина...»; или, если он лучше знает Пушкина: «Это ощущение тревоги было вызвано тем, что в это время, в 1828 г., против Пушкина было возбуждено следствие об авторстве «Гавриилиады»...». Но преподаватель останавливает: «Нет, вы уже говорите не о том, что есть в самом тексте стихотворения, а о том, что вне его», – и студент, сбившись, умолкает.

Ответ получился не особенно удачный. Между тем, на самом деле студент заметил все нужное для ответа, только не сумел все это связать и развить. Он заметил все самое яркое *на всех трех уровнях* строения стихотворения, но какие это уровни, он не знал. А в строении всякого текста можно выделить такие три уровня, на которых располагаются все особенности его содержания и формы. Вот здесь постараемся быть внимательны: при дальнейших анализах это нам понадобится много раз. Это выделение и разделение трех уровней было предложено в свое время московским формалистом Б.И. Ярхо (Ярхо, 1925; Ярхо, 1927). Здесь его система пересказывается с некоторыми уточнениями.

Первый, верхний, уровень – *идейно-образный*. В нем два подуровня: во-первых, идеи и эмоции (например, идеи: «жизненные бури нужно встречать мужественно» или «любовь придает сил»; а эмоции: «тревога и нежность»); во-вторых, образы и мотивы (например, «тучи» – образ, «собрались» – мотив; подробнее об этом мы скажем немного дальше).

Второй уровень, средний – *стилистический*. В нем тоже два подуровня: во-первых, лексика, то есть слова, рассматриваемые порознь (и прежде всего – слова в переносных значениях, «тропы»); во-вторых, синтаксис, то есть слова, рассматриваемые в их сочетании и расположении.

Третий уровень, нижний, – *фонический*, звуковой. Это, во-первых, явления стиха – метрика, ритмика, рифма, строфика; а во-вторых, явления собственно фонетики, звукописи – аллитерации, ассонансы. Как эти подуровни, так и все остальное можно детализировать еще более подробно, но сейчас на этом можно не останавливаться.

Различаются эти три уровня по тому, какими сторонами нашего сознания мы воспринимаем относящиеся к ним явления. Нижний, звуковой уровень мы воспринимаем *слухом*: чтобы уловить в стихотворении хореический ритм или аллитерацию на «р», нет даже надобности знать язык, на котором оно написано, это и так слышно. (На самом деле это не совсем так, и некоторые оговорки здесь требуются; но сейчас и на этом можно не останавливаться.) Средний, стилистический уровень мы воспринимаем *чувством языка*: чтобы сказать, что такое-то слово употреблено не в прямом, а в переносном смысле, а такой-то порядок слов возможен, но необычен, нужно не только знать язык, но и иметь привычку к его употреблению. Наконец, верхний идейно-образный уровень мы воспринимаем *умом и воображением*: умом мы понимаем слова, обозна-

чающие идеи и эмоции, а воображением представляем образы собирающихся туч и взглядывающего ангела. При этом воображение может быть не только зрительным (как в наших примерах), но и слуховым («шепот, робкое дыхание, трели соловья...»), осязательным («жар свалил, повеяла прохлада...») и пр.

Наш гипотетический студент совершенно правильно отметил на верхнем уровне строения пушкинского стихотворения эмоцию тревоги и образ жизненной бури; на среднем уровне – риторические вопросы; на нижнем уровне – 4-стопный хорей и 8-стишные строфы. Если бы он сделал это не стихийно, а сознательно, то он, во-первых, перечислил бы свои наблюдения именно в таком, более стройном порядке; а во-вторых, от каждого такого наблюдения он оглядывался бы и на другие явления этого уровня, зная, что именно он ищет, – и тогда, наверное, заметил бы побольше. Например, на образном уровне он заметил бы антитезу «буря – пристань»; на стилистическом уровне – необычный оборот «твое воспоминанье в значении «воспоминание о тебе»; на фоническом уровне – аллитерацию «снова... надо мною», ассонанс «равнодушно бури жду» и т.п.

Почему именно эти и подобные явления (на всех уровнях) привлекают наше внимание? Потому что мы чувствуем, что они необычны, что они отклоняются от нейтрального фона повседневной речи, который мы ощущаем интуитивно. Мы чувствуем, что когда в маленьком стихотворении встречаются два риторических вопроса подряд или три ударных «у» подряд, то это не может быть случайно, а стало быть, входит в художественную структуру стихотворения и подлежит рассмотрению исследователя. Филология с древнейших времен изучала в художественной речи именно то, чем она непохожа на нейтральную речь. Но не всегда это давалось одинаково легко.

На уровне звуковом и на уровне стилистическом выявить и систематизировать такие необычности было сравнительно нетрудно: этим занялись еще в античности, и из этого развились такие отрасли литературоведения, как стиховедение (наука о звуковом уровне) и стилистика (наука о словесном выражении; тогда она входила в состав риторики как теория «тропов и фигур». Характерен самый этот термин: «фигура» значит «поза» – как всякое необычное положение человеческого тела мы называем «позой», так и всякое нестандартное, не нейтральное словесное выражение древние называли стилистической «фигурой»).

На уровне же образов, мотивов, эмоций, идей – то есть всего того, что мы привыкли называть «содержанием» произведения, – выделить необычное было гораздо труднее. Казалось, что все предметы и действия, упоминаемые в литературе, – такие же, как те, которые мы встречаем в жизни: любовь – это любовь, которую каждый когда-нибудь переживал, а дерево – это дерево, которое каждый когда-нибудь видел; что

тут можно выделять и систематизировать? Поэтому теории образов и мотивов античность нам не оставила, и до сих пор эта отрасль филологии даже не имеет установившегося названия: иногда (чаще всего) ее называют «топики», от греческого «топос», мотив; иногда – тематика; иногда – «иконика» или «эйдоло(ло)гия», от греческого «образ». Теорию образов и мотивов стало разрабатывать средневековье, а за ним классицизм, в соответствии с теорией простого, среднего и высокого стиля, образцами которых считались три произведения Вергилия: «Буколики», «Георгики» и «Энеида». Простой стиль, «Буколики»: герой – пастух, атрибут его – посох, животные – овцы, козы, растения – бук, вяз и пр. Средний стиль, «Георгики»: герой – пахарь, атрибут – плуг, животное – бык, растения – яблоня, груша и пр. Высокий стиль, «Энеида»: герой – вождь, атрибут – меч, скипетр, животное – конь, растения – лавр, кедр и пр. Все это было сведено в таблицу, которая называлась «Вергилиев круг»: чтобы выдержать стиль, нужно было не выходить из круга приписанных к нему образов. Эпоха романтизма и затем реализма, разумеется, с отвращением отбросила все эти предписания, но ничем их не заменила, и от этого остро ощущается и литературная теория, и литературная практика.

Каждый из нас, например, интуитивно чувствует, что такое детектив, триллер, дамский роман, научная фантастика, сказочная фантастика; или что такое (двадцать лет назад) производственный роман, деревенская проза, молодежная повесть, историко-революционный роман и пр. или что такое (полтора столетия назад) светская повесть, исторический роман, нравоописательный роман, фантастическая повесть, нравоописательный очерк. Все это предполагает довольно четкий набор образов и мотивов, к которому все привыкли. Например, образцовую опись образов и мотивов советского производственного романа дал в свое время А.Твардовский в поэме «За далью – даль»: «Глядишь, роман – и все в порядке: показан метод новой кладки, отсталый зам, растущий пред и в коммунизм идущий дед. Она и он – передовые; мотор, запущенный впервые; парторг, буран прорыв, аврал, министр в цехах и общий бал». Но это – в поэме; а хоть в одном теоретическом исследовании можно ли найти такую опись: для фольклора или средневековой литературы нового времени – может быть; для литературы нового времени – нет. А это совсем не шутка, потому что состав такой описи есть не что иное, как *художественный мир* произведения – понятие, которым мы пользуемся, но редко представляем его себе с достаточной определенностью.

Вот этот самый важный и в то же время самый неразработанный уровень строения поэтического произведения – уровень топики, уровень идей, эмоций, образов и мотивов, все то, что обычно называют «содержанием», – мы и постараемся формализовать и систематически описать в наших разборах. В самом деле, когда нам дают для разбора прозаическое произведение, то мы можем пересказать сюжет и добавить к этому

несколько разрозненных замечаний о так называемых художественных особенностях (то есть о стиле) – в учебниках обычно это так и делается – и выдать это за анализ содержания и формы. А в лирических стихах, где сюжета нет, как мы будем выявлять и формулировать содержание? Все знают традиционный тип развернутых заглавий китайской классической лирики (примеры условные): «Проезжая мост Ханьгань, поэт видит журавлей в небе и вспоминает покинутого друга», «Зимуя в горах Чжицзы, поэт размышляет о беге времени и о судьбе императора Хоу». Так и мы для пушкинского стихотворения предложили пересказ: «Поэт ждет жизненной бури и ищет ободрения у возлюбленной». Было бы драгоценно составить хотя бы по такому типу свод формулировок содержания русской классической лирики. Но это задача величайшей трудности. Я составил такие формулировки к одной только книге стихов позднего Брюсова, и это была каторжная работа.

Как же подступиться к анализу поэтического произведения – к ответу на вопрос: «расскажите об этом стихотворении все, что вы можете»? В три приема. *Первый подход* – от общего впечатления: я смотрю на стихотворение и стараюсь дать себе отчет, что в нем с первого взгляда больше всего бросается в глаза и почему. Наш гипотетический студент перед стихотворением Пушкина поступал именно так, только не вполне давал себе отчет почему. Предположим, что мы не умнее его и от общего впечатления ничего сказать не можем. Тогда предпринимаем *второй подход* – от медленного чтения: я читаю стихотворение, останавливаясь после каждой строки, строфы или фразы, и стараюсь понять, что нового внесла эта фраза в мое понимание текста и как перестроила старое. (Напоминаем: речь идет только о словах текста, а не о вольных ассоциациях, которые могут прийти нам в голову! Такие ассоциации чаще могут помешать пониманию, чем помочь ему.) Но предположим, что мы так тупы, что нам и это ничего не дало. Тогда остается *третий подход*, самый механический, – от чтения по частям речи. Мы вычитываем и выписываем из стихотворения сперва все существительные (по мере сил группируя их тематически), потом все прилагательные, потом все глаголы. И из этих слов перед нами складывается *художественный мир* произведения: из существительных – его *предметный* (и понятийный) *состав*; из прилагательных – его *чувственная* (и эмоциональная) *окраска*; из глаголов – *действия и состояния*, в нем происходящие.

(В самом деле, что такое образ, мотив, а заодно и сюжет? Образ – это всякий чувственно вообразимый предмет или лицо, то есть потенциально каждое существительное; мотив – это всякое действие, то есть потенциально каждый глагол; сюжет – это последовательность взаимосвязанных мотивов. Пример, предлагаемый Б.И.Ярхо: «конь» – это образ; «конь сломал ногу» – это мотив; а «конь сломал ногу – Христос исцелил коня» – это сюжет («типичный сюжет повествовательной части заклина-

ния на перелом ноги», педантично замечает Ярхо). Все мы знаем, что слова «сюжет», «мотив» и, особенно, «образ» употребляются в самых разнообразных значениях; но эти представляются всего проще и понятнее, этим словоупотреблением мы и будем пользоваться.)

Итак, попробуем таким образом тематически расписать все **существительные** пушкинского стихотворения. Мы получим приблизительно такую картину:

<i>тучи</i>	<i>рок</i>	<i>презрение</i>	<i>ангел</i>
<i>(тишина)</i>	<i>беда</i>	<i>непреклонность</i>	<i>(2 раза)</i>
<i>Буря</i>	<i>судьба</i>	<i>терпенье</i>	<i>рука</i>
<i>(пристань)</i>	<i>жизнь</i>	<i>юность</i>	<i>взор</i>
	<i>разлука</i>	<i>воспоминанье</i>	
	<i>час</i>	<i>душа</i>	
	<i>дни</i>	<i>сила</i>	
		<i>гордость</i>	
		<i>упованье</i>	
		<i>отвага</i>	

Какие у нас получились группы слов? Первый столбец – явления природы; все эти слова употреблены в переносном значении, метафорически, – мы понимаем, что это не метеорологическая буря, а буря жизни. Второй столбец – отвлеченные понятия внешнего мира, по большей части враждебные: даже жизнь здесь – «буря жизни», а час – «грозный час». Третий столбец – отвлеченные понятия внутреннего мира, душевного, все они окрашены положительно (даже «к судьбе презрение»). И четвертый столбец – внешность человека, он самый скудный: только рука, взор и весьма расплывчатый ангел. Что из этого видно? Во-первых, основной конфликт стихотворения: мятежные внешние силы и противостоящая им спокойная внутренняя твердость. Это не так тривиально, как кажется: ведь в очень многих стихах романтической эпохи (например, у Лермонтова) «мятежные силы» – это силы не внешние, а внутренние, бушующие в душе; у Пушкина здесь – не так, в душе его спокойствие и твердость. Во-вторых, выражается этот конфликт больше отвлеченными понятиями, чем конкретными образами: с одной стороны – рок, беда и т.д., с другой – презрение, непреклонность и т.д. Природа в художественном мире этого стихотворения присутствует лишь метафорически, а быт отсутствует совсем («пристань», и в прозаическом-то языке почти всегда метафорическая, конечно, не в счет); это тоже не тривиально. Наконец, в-третьих, душевный мир человека представлен тоже односторонне: только черты воли, лишь подразумеваются эмоции, и совсем отсутствует интеллект. Художественный мир, в котором нет природы, быта, интеллекта, – это, конечно, не тот же самый мир, который окружает нас в жизни. Для филолога это напоминание о том, что нужно уметь при чтении замечать не

только то, что есть в тексте, но и то, чего нет в тексте¹. Посмотрим теперь, какими **прилагательными** подчеркнуты эти существительные, какие качества и отношения выделены в этом художественном мире:

*завистливый рок,
гордая юность,
неизбежный грозный час,
последний раз,
кроткий, безмятежный ангел,
нежный взор,
юные дни.*

Мы видим ту же синтаксическую конструкцию: ни одного прилагательного внешней характеристики, все дают или внутреннюю характеристику (иногда даже словами, производными от уже употребленных существительных: «гордая», «бурная», «юные»), или оценку («неизбежный грозный час»).

И, наконец, **глаголы** со своими причастиями и деепричастиями:

глаголы состояния – утомленный, спасенный, жду, предчувствую, печалься;

глаголы действия – собрались, угрожает, сохраню, заметит, понесу, найду, хочу, сжать, молви, подыми, опусти.

Глаголов действия, казалось бы, и больше, чем глаголов состояния, но действенность их ослаблена тем, что почти все они даны в будущем времени или в повелительном наклонении, как нечто еще не реализованное («понесу», «найду», «молви» и т.д.), тогда как глаголы состояния – в прошедшем и настоящем времени, как реальность («утомленный», «жду», «предчувствую»). Мы видим: художественный мир стихотворения статичен, внешне выраженных действий в нем почти нет, и на этом фоне резко вырисовываются только два глагола внешнего действия: «подыми иль опусти». Все это, понятным образом, работает на основную тему стихотворения: *изображение напряженности перед опасностью*.

¹ Художественное обыгрывание этой темы мы находим в иронической фантастике А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу». Там в проходном эпизоде герой в порядке эксперимента отправляется на машине времени в «описываемое будущее» («всякие там фантастические романы и утопии»), где «то и дело попадались какие-то люди, одетые только частично: скажем, в зеленой шляпе и красном пиджаке на голое тело (больше ничего) или в желтых ботинках и цветастом галстуке (ни штанов, ни рубашки, ни даже белья)... Я смущался до тех пор, пока не вспомнил, что некоторые авторы имеют обыкновение писать что-нибудь вроде “дверь отворилась, и на пороге появился стройный мускулистый человек в мохнатой кепке и темных очках”». Это становится очень существенным при переводе словесного изображения в зрительное, когда иллюстратор или экранизатор вынужден заполнять эти пробелы своим воображением и навязывать это воображение читателю.

Таков вырисовывающийся перед нами художественный мир стихотворения Пушкина. Чтобы он приобрел окончательные очертания, нужно посмотреть в заключение на три самые общие его характеристики: как выражены в нем пространство, время и точка авторского (и читательского) зрения? Точка авторского зрения уже достаточно ясна из всего сказанного: она не объективна, а субъективна, мир представлен не внешним, а внутренне пережитым – «интериоризованным». Для сравнения можно вспомнить написанное в том же 1828 г. стихотворение «Анчар», где все образы представлены отстраненно, и даже то, что анчар – «грозный», а природа – гневная, не разрушает этой картины; интериоризация изображаемого прорывается только в единственном слове «бедный (раб)», в конце стихотворения.

А пространство и время – что из них выражено в пушкинском «Предчувствии» более ярко? У нас уже накоплено достаточно наблюдений, чтобы предсказать: по-видимому, следует ожидать, что пространство здесь выражено слабей, потому что пространство – вещь наглядная, а к наглядности Пушкин здесь не стремится; время же выражено сильнее, потому что время включено в понятие ожидания, а ожидание опасности – это и есть главная тема стихотворения. И действительно, на протяжении первых двух строф мы находим единственное пространственное указание – «снова тучи *надо мною*», и лишь в третьей строфе в этом беспространственном мире распаивается только одно измерение – высота: «взор свой нежный *подыми иль опусти*», – как бы измеряя высоту. Вширь же никакой протяженности этот мир не имеет. Любопытно и здесь привлечь для сравнения «Анчар» – стихотворение, в котором наглядность и пространственность (вширь!) для поэта важнее всего. В «Анчаре» перед взглядом читателя проходит такая последовательность образов. Сперва: пустыня-вселенная – анчар посреди нее – его ветви и корни – его кора с проступающими каплями *ядовитой* смолы (постепенное сужение поля зрения). Затем: ни птиц, ни зверей вокруг анчара – ветер и тучи над пустыней – мир людей по ту сторону пустыни (постепенное расширение поля зрения). Короткая кульминация – путь человека пересекает пустыню к анчару и обратно. И концовка: яд в руках принесшего – лицо принесшего – тело на лыках – князь над телом – княжьи стрелы, разлетающиеся во все концы света (опять постепенное расширение поля зрения – до последних «пределов»). Именно такими чередованиями «общих планов» и «крупных планов» обычно организовывается пространство в поэтических текстах; Эйзенштейн блестяще сопоставлял это с кинематографическим монтажом.

Время, наоборот, представлено в «Предчувствии» со все нарастающей тонкостью и подробностью. В первой строфе противопоставлены друг другу прошлое и будущее: с одной стороны, «тучи *собралися*» – прошлое; с другой – будущее, «*сохраню ль к судьбе презренье, понесу ль*

навстречу ей непреклонность и терпенье?..»; и между этими двумя крайностями теряется настоящее как следствие из этого прошлого, «рок... угрожает снова мне». Во второй строфе автор сосредотачивается именно на этом промежутке между прошлым и будущим, на настоящем: «бури жду»; «сжать твою...руку я спешу»; и лишь для оттенения того, куда направлен взгляд из настоящего, здесь присутствует и будущее: «может... пристань я найду». И наконец, в третьей строфе автор сосредотачивается на предельно малом промежутке – между настоящим и будущим. Казалось бы, такого глагольного времени нет, но есть наклонение – повелительное, которое именно и связывает настоящее с будущим, намерение с исполнением: «тихо *молви* мне», «*опечалься*», «взор свой... *подыми* иль *опусти*». И при этом опять-таки для направления взгляда продолжает присутствовать будущее: «твое воспоминанье *заменит* душе моей...». Таким образом будущее присутствует в каждой строфе, как сквозная тема тревоги автора, а сопоставленное с ним время все более приближается к нему: сперва это прошедшее, потом – настоящее, и наконец, императив, рубеж между настоящим и будущим.

Таков получился у нас разбор идейно-образного уровня пушкинского стихотворения «Предчувствие»: «Снова тучи надо мною...». Никаких особенных открытий мы не сделали (хотя признаюсь, что для меня лично наблюдение, что в этом мире нет природы, быта и интеллекта и что в нем прошедшее время через настоящее и императив плавно приближается к будущему, было ново и интересно). Но, во всяком случае, мы исчерпали материал и нашли в нем много такого, о чем наш гипотетический студент мог бы доложить преподавателю, если бы описывал стихотворение не беспорядочно, а систематически – по уровням. Не нужно думать, будто филолог умеет видеть и чувствовать в стихотворении что-то такое, что недоступно простому читателю. Он видит и чувствует то же самое, – только он отдает себе отчет в том, *почему* он это видит, какие слова стихотворного текста вызывают у него в воображении эти образы и чувства, какие обороты и созвучия их подчеркивают и оттеняют. Изложить такой самоотчет в связной устной или письменной форме – это и значит сделать анализ стихотворного текста.

И в заключение – еще два вопроса, которые неминуемо возникают при любом подробном анализе стихов.

Первый вопрос: неужели поэт сознательно производит всю эту кропотливую работу, подбирает существительные и прилагательные, обдумывает глагольные времена? Конечно, нет. Если бы это было так, не нужна была бы наука филология: обо всем можно было бы спросить прямо у автора и получить точный ответ. Большая часть работы поэта происходит не в сознании, а в подсознании; в светлое поле сознания ее выводит филолог. Вот пример. Стихотворение «Снова тучи надо мною...» написано 4-стопным хореем. Пушкин делал это сознательно: он знал, что

такое хорей, и к своему Онегину, который «не мог ямба от хорея отличить», относился свысока. Но некоторые строчки в этом стихотворении можно было, даже не выбиваясь из 4-стопного хорея, написать иначе: не «Угрожает **снова мне**», а «**Снова угрожает мне**», не «**Равнодушно бури жду**», а «**Бури равнодушно жду**», не «**Неизбежный грозный час**», а «**Грозный неизбежный час**». Однако Пушкин этого не сделал. Почему? Потому что в русском 4-стопном хорею была ритмическая тенденция: пропускать ударение на I стопе – часто, а на II стопе – почти никогда: «Угро-**жа**ет», «Равно-**ду**шно...». Этого Пушкин знать умом не мог: стиховеды сформулировали этот закон только в XX в. Он руководствовался не знанием, а только безошибочным ритмическим чувством. Таким образом, современный филолог знает о том, как построены стихи Пушкина, больше, чем знал сам Пушкин; это и дает науке филологии право на существование.

Второй вопрос: может ли весь этот анализ поэтического текста сказать нам, хорошие перед нами стихи или плохие или которые лучше и которые хуже? Нет, не может: исследование и оценка стихов – разные вещи. Исследование изолирует свой объект: мы рассматриваем такое-то стихотворение, или такую-то группу стихотворений, или даже все стихотворения такого-то автора или эпохи – но и только. Оценка же соотносит свой объект со всем нашим читательским опытом: когда я говорю «это стихотворение хорошее», то я имею в виду – «оно чем-то похоже на те стихи, которые мне нравятся, и не похоже на те, которые мне не нравятся». А что нам нравится и не нравится, – это определяется напластованием огромного множества впечатлений от всего прочитанного нами, начиная с первых детских стишков и до последних самых умных книг. Если новое стихотворение целиком похоже на то, что мы уже много раз читали, то оно ощущается как плохая, скучная поэзия; если оно решительно ничем не похоже на то, что мы читали, то оно ощущается как вообще не поэзия; хорошим нам кажется то, что лежит где-то посередине между этими крайностями, а где именно – определяет наш вкус, итог нашего читательского опыта. Этот наш личный вкус и опыт может частично совпадать со вкусом и опытом наших друзей, сверстников, современников, всех носителей нашей культуры, – но это уже дело социологии культуры. Здесь филолог перестает быть исследователем и становится сам объектом исследования; поэтому нашему введению в технику филологического анализа здесь конец.

P.S. *Есть два термина, которые не нужно путать: «анализ» и «интерпретация». «Анализ» этимологически значит «разбор», «интерпретация» – «толкование». Анализом мы занимаемся тогда, когда общий смысл текста нам ясен (то есть поддается пересказу: «поэт ждет жизненной бури...») и мы на основе этого понимания целого хо-*

тим лучше понять отдельные его элементы. Интерпретацией мы занимаемся тогда, когда стихотворение – «трудное», «темное», общее понимание текста «на уровне здравого смысла» не получается, то есть приходится предполагать, что слова в нем имеют не только буквальное, словарное значение, но и какое-то еще. Когда мы говорили, что «буря» у Пушкина – не метеорологическое явление, а жизненная невзгода, мы уже вносили в анализ элемент интерпретации. «Буря» – это метафора общераспространенная; но есть еще метафоры индивидуальные, с ними трудней: «Солнце» у Вяч.Иванова – символ блага, а Ф.Сологуба – символ зла. Чтобы понять это, мы должны выйти за пределы имманентного анализа: охватить зрением не одно отдельное стихотворение, а всю совокупность стихов Иванова или Сологуба («контекст») и даже всю совокупность знакомой им словесности, прошлой и современной («подтекст»). Тогда нам станут яснее отдельные места разбираемого стихотворения, а опираясь на них, мы сможем прояснить все (или почти все) стихотворение – как будто решая ребус или кроссворд. При анализе понимание движется от целого к частям, при интерпретации – от частей к целому. Только – повторяем – не нужно привносить в интерпретацию наших собственных интересов: не нужно думать, что всякий поэт был озабочен теми же социальными, религиозными или психологическими проблемами, что и мы. Примеры интерпретаций – далее, во многих статьях этого издания: о «Поэме воздуха», «Люди в пейзаже», о стихах Мандельштама и др.

Д.С. ЛИХАЧЕВ

ВНУТРЕННИЙ МИР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Источник: Вопросы литературы. – 1968. – № 8. – С. 74-87.

I

Внутренний мир произведения словесного искусства (литературного или фольклорного) обладает известной художественной цельностью. Отдельные элементы отраженной действительности соединяются друг с другом в этом внутреннем мире в некоей определенной системе, художественном единстве.

Изучая отражение мира действительности в мире художественного произведения, литературоведы ограничиваются по большей части тем, что обращают внимание, верно или неверно изображены в произведении отдельно взятые явления действительности. Литературоведы привлекают себе в помощь историков, чтобы выяснить точность изображения исторических событий, психологов и даже психиатров, чтобы выяс-

нить правильность изображения психической жизни действующих лиц. При изучении древней русской литературы, кроме историков, мы нередко обращаемся к помощи географов, зоологов, астрономов и т. д. И все это, конечно, вполне правильно, но, увы, недостаточно. Мы обычно не изучаем внутренний мир художественного произведения как целое, ограничиваясь поисками «прототипов»: прототипов того или иного действующего лица, характера, пейзажа, даже «прототипов», событий и прототипов самих типов. Все в «розницу», все по частям! Мир художественного произведения предстает поэтому в наших исследованиях россыпью, и его отношение к действительности дробится и лишено цельности.

При этом ошибка литературоведов, которые отмечают различные «верности» или «неверности» в изображении художником действительности, заключается в том, что, дробя цельную действительность и целостный мир художественного произведения, они делают то и другое неизомеримым: мерят световыми годами квартирную площадь.

Правда, стало уже трафаретным указывать на различие действительного факта и факта художественного. Такие заявления мы можем встретить при изучении «Войны и мира» или русских былин и исторических песен. Различие мира действительности и мира художественного произведения осознается уже с достаточной остротой. Но дело заключается не в том, чтобы «осознавать» что-то, но и определить это «что-то» как объект изучения.

В самом деле, надо не только констатировать самый факт различий, но и изучать, в чем эти различия состоят, чем они обусловлены и как организуют, внутренний мир произведения. Мы не должны просто устанавливать различия между действительностью и миром художественного произведения и только в этих различиях видеть специфику художественного произведения. Специфика художественного произведения отдельных авторов или литературных направлений может иногда состоять как раз и в обратном, то есть в том, что этих различий в отдельных частях внутреннего мира будет слишком мало, а подражательности и точного воспроизведения действительности слишком много.

В историческом источниковедении когда-то изучение исторического источника ограничивалось вопросом: верно или неверно? После работ А. Шахматова по истории летописания такое изучение источника признано недостаточным. А. Шахматов изучал исторический источник как цельный памятник с точки зрения того, как этот памятник трансформирует действительность: целенаправленность источника, мировоззрение и политические взгляды автора. Благодаря этому стало возможным использовать как историческое свидетельство даже искаженное, трансформированное изображение действительности. Сама эта трансформация стала важным свидетельством по истории идеологии и общественной мысли. Исторические концепции летописца, как бы они ни искажали

действительность (а концепций, не искажающих действительность, в летописи нет), всегда интересны для историка, свидетельствуя об исторических идеях летописца, о его представлениях и взглядах на мир. Концепция летописца сама стала историческим свидетельством. А. Шахматов сделал все источники в той или иной мере важными и интересными для современного историка, и ни один источник мы не имеем права отвергать. Важно только понять, о каком времени изучаемый источник может дать свои показания: о времени ли, когда он составлен, или о том времени, о котором он пишет.

Аналогичным образом обстоит дело и в литературоведении. Каждое художественное произведение (если оно только художественное!) отражает мир действительности в своих творческих ракурсах. И эти ракурсы подлежат всестороннему изучению в связи со спецификой художественного произведения и прежде всего в их художественном целом. Изучая отражение действительности в художественном произведении, мы не должны ограничиваться вопросом: «верно или неверно» – и восхищаться только верностью, точностью, правильностью. Внутренний мир художественного произведения имеет еще свои собственные взаимосвязанные закономерности, собственные измерения и собственный смысл, как система.

Конечно, и это очень важно, внутренний мир художественного произведения существует не сам по себе и не для самого себя. Он не автономен. Он зависит от реальности, «отражает» мир действительности, но то преобразование этого мира, которое допускает художественное произведение, имеет целостный и целенаправленный характер. Преобразование действительности связано с идеей произведения, с теми задачами, которые художник ставит перед собой. Мир художественного произведения — результат и верного отображения, и активного преобразования действительности. В своем произведении писатель создает определенное пространство, в котором происходит действие. Это пространство может быть большим, охватывать ряд стран в романе путешествий или даже выходить за пределы земной планеты (в романах фантастических и принадлежащих к романтическому направлению), но оно может также сужаться до тесных границ одной комнаты. Пространство, создаваемое автором в его произведении, может обладать своеобразными «географическими» свойствами, быть реальным (как в летописи или историческом романе) или воображаемым, как в сказке. Писатель в своем произведении творит и время, в котором протекает действие произведения. Произведение может охватывать столетия или только часы. Время в произведении может идти быстро или медленно, прерывисто или непрерывно, интенсивно наполняться событиями или течь лениво и оставаться «пустым», редко «населенным» событиями.

Вопросу о художественном времени в литературе посвящено довольно много работ, хотя авторы их часто подменяют изучение художественного времени произведения изучением взглядов автора на проблему времени и составляют простые подборки высказываний писателей о времени, не замечая или не придавая значения тому, что эти высказывания могут находиться в противоречии с тем художественным временем, которое писатель сам творит в своем произведении.

В произведениях может быть и свой психологический мир, не психология отдельных действующих лиц, а общие законы психологии, подчиняющие себе всех действующих лиц, создающие «психологическую среду», в которой разворачивается сюжет. Эти законы могут быть отличны от законов психологии, существующих в действительности, и им бесполезно искать точные соответствия в учебниках психологии или учебниках психиатрии. Так, свою психологию имеют герои сказки: люди и звери, а также фантастические существа. Им свойствен особый тип реакции на внешние события, особая аргументация и особые ответные действия на аргументы антагонистов. Одна психология свойственна героям Гончарова, другая — действующим лицам Пруста, еще иная — Кафки, совсем особая — действующим лицам летописи или житий святых. Психология исторических персонажей Карамзина или романтических героев Лермонтова — также особая. Все эти психологические миры должны изучаться как целое.

То же следует сказать о социальном устройстве мира художественных произведений, и это социальное устройство художественного мира произведения следует отличать от взглядов автора по социальным вопросам и не смешивать изучение этого мира с разрозненными сопоставлениями его с миром действительности. Мир социальных отношений в художественном произведении также требует изучения в своей цельности и независимости.

Можно также изучать мир истории в некоторых литературных произведениях: в летописи, в трагедии классицизма, в исторических романах реалистического направления и т. д. И в этой сфере обнаружатся не только точные или неточные воспроизведения событий реальной истории, но и свои законы, по которым совершаются исторические события, своя система причинности или «беспричинности» событий, — одним словом, свой... внутренний мир истории. Задача изучения этого мира истории произведения так же отлична от изучения писательских воззрений на историю, как отлично изучение художественного времени от изучения воззрений художника на время. Можно изучать исторические воззрения Толстого, как они выражены в известных исторических отступлениях его романа «Война и мир», но можно изучать и то, как протекают события в «Войне и мире». Это две разные задачи, хотя и взаимосвязанные. Впрочем, думаю, что последняя задача важнее, а первая служит лишь посо-

бием (далеко не первостепенным) для второй. Если бы Лев Толстой был историком, а не романистом, может быть, по своему значению эти две задачи и поменялись бы местами. Любопытна, кстати, одна закономерность, которая выступает при изучении различий между взглядами писателей на историю и художественным ее изображением. Как историк (в своих рассуждениях на исторические темы) писатель очень часто подчеркивает закономерность исторического процесса, но в своей художественной практике он невольно выделяет роль случая в судьбе исторических и просто действующих лиц своего произведения. Напомню о роли заячьего тулупчика в судьбе Гринёва и Пугачёва в «Капитанской дочке» у Пушкина. Пушкин-историк вряд ли был согласен в этом с Пушкиным-художником.

Нравственная сторона мира художественного произведения тоже очень важна и имеет, как и все остальное в этом мире, непосредственное «конструирующее» значение. Так, например, мир средневековых произведений знает абсолютное добро, но зло в нем относительно. Поэтому святой не может не только стать злодеем, но даже совершить дурного поступка. Если бы он это сделал, тогда бы он и не был святым со средневековой точки зрения, тогда бы он только притворялся, лицемерил, до времени выжидал и пр. и пр. Но любой злодей в мире средневековых произведений может резко перемениться и стать святым. Отсюда своего рода асимметрия и «однонаправленность» нравственного мира художественных произведений средневековья. Этим определяется своеобразие действия, построения сюжетов (в частности, житий святых), заинтересованное ожидание читателя средневековых произведений и пр. (психология читательского интереса — читательского «ожидания» продолжения).

Нравственный мир художественных произведений все время меняется с развитием литературы. Попытки оправдать зло, найти в нем объективные причины, рассматривать зло как протест социальный или религиозный характерны для произведений романтического направления (Байрон, Негош, Лермонтов и др.). В классицизме зло и добро как бы стоят над миром и приобретают своеобразную историческую окраску. В реализме нравственные проблемы пронизывают собой быт, выступают в тысячах аспектов, среди которых неуклонно, по мере развития реализма, возрастают аспекты социальные и т. д.

Строительные материалы для построения внутреннего мира художественного произведения берутся из действительности, окружающей художника, но создает он свой мир в соответствии со своими представлениями о том, каким этот мир был, есть или должен быть.

Мир художественного произведения отражает действительность одновременно косвенно и прямо: косвенно — через видение художника, через его художественные представления, и прямо, непосредственно в тех случаях, когда художник бессознательно, не придавая этому художе-

ственного значения, переносит в создаваемый им мир явления действительности или представления и понятия своей эпохи.

Приведу пример из области создаваемого в литературном произведении художественного времени. Это время художественного произведения, как я уже сказал, может течь очень быстро, «толчками», «нервно» (в романах Достоевского) или протекать медленно и ровно (у Гончарова или Тургенева), сопрягаться с «вечностью» (в древнерусских летописях), захватывать больший или меньший круг явлений. Во всех этих случаях мы имеем дело с художественным временем — временем, косвенно воспроизводящим действительное время, художественно его трансформирующим. Если же писатель нового времени делит, как и мы, сутки на 24 часа, а летописец — в соответствии с церковными службами — на 9, то в этом нет художественного «задания» и смысла. Это непосредственное отражение того современного писателю времяисчисления, которое без изменений перенесено из действительности. Для нас важно, конечно, первое, художественно трансформированное время.

Именно оно дает возможности творчества, создает необходимую художнику «маневренность», позволяет творить свой мир, отличный от мира другого произведения, другого писателя, другого литературного направления, стиля и т. д.

Мир художественного произведения воспроизводит действительность в некоем «сокращенном», условном варианте. Художник, строя свой мир, не может, разумеется, воспроизвести действительность с той же свойственной действительности степенью сложности. В мире литературного произведения нет многого из того, что есть в реальном мире. Это мир по-своему ограниченный. Литература берет только некоторые явления реальности и затем их условно сокращает или расширяет, делает их более красочными или более блеклыми, стилистически их организует, но при этом, как уже было сказано, создает собственную систему, систему внутренне замкнутую и обладающую собственными закономерностями.

Литература «переигрывает» действительность. Это «переигрывание» происходит в связи с теми «стилеобразующими» тенденциями, которые характеризуют творчество того или иного автора, того или иного литературного направления или «стиля эпохи». Эти стилеобразующие тенденции делают мир художественного произведения в некоторых отношениях разнообразнее и богаче, чем мир действительности, несмотря на всю его условную сокращенность.

II

Обратимся к некоторым примерам. Прежде всего мне бы хотелось остановиться на русской сказке.

Одна из основных черт внутреннего мира русской сказки — это малое сопротивление в ней материальной среды. А с этим связаны и

особенности ее художественного пространства, и особенности ее художественного времени, а затем — сказочная специфика построения сюжета, системы образов и т. д.

Но прежде всего объясню, что я имею в виду под «сопротивлением среды» во внутреннем мире художественного произведения. Действия в произведении могут быть быстрыми или заторможенными, медленными. Они могут захватывать большее или меньшее пространство. Действие, наталкиваясь на неожиданные препятствия или не встречая препятствий, может быть то неровным, то ровным и спокойным (спокойно быстрым или спокойно медленным). Вообще в зависимости от сопротивления среды действия могут быть весьма разнообразными по своему характеру.

Для одних произведений будет характерна легкость осуществления желаний действующих лиц при низких потенциальных барьерах, для других — затрудненность и высота потенциальных барьеров. Можем говорить поэтому о разной степени предсказуемости в отдельных произведениях, что чрезвычайно важно для изучения техники «интересности чтения». Такие явления, как турбулентность, кризис сопротивления, текучесть, кинематическая вязкость, диффузия, энтропия и пр., могут составлять существенные особенности динамической структуры внутреннего мира словесного произведения.

В русской сказке сопротивление среды почти отсутствует. Герои передвигаются с необыкновенной скоростью, и путь их не труден и не легок: «едет он дорогою, едет широкою и наехал на золотое перо жарптицы». Препятствия, которые встречает герои по дороге, — только сюжетные, но не естественные, не природные. Физическая среда сказки сама по себе как бы не знает сопротивления. Поэтому так часты в сказке формулы вроде «сказано — сделано». Не имеет сказка и психологической инерции. Герой не знает колебаний: решил — и сделал, подумал — и пошел. Все решения героев также скоры и принимаются без длительных раздумий. Герой отправляется в путь и достигает цели, как бы не встречая сопротивления: без усталости, дорожных неудобств, болезни, случайных, не обусловленных сюжетом попутных встреч и т. д. Дорога перед героем обычно «прямоезжая» и «широкая»; если ее иногда и может «заколдовать», то не по естественному своему состоянию, а потому что её кто-то заколдовал. Поле в сказке широкое. Море не препятствует корабельщикам само по себе — только тогда, когда вмешивается противник героя, поднимается буря.

В сказке дает себя знать не инерция среды, а силы наступательные и при этом главным образом «духовные»: идет борьба сообразительности, борьба намерений, волшебных сил колдовства. Намерения встречают не сопротивление среды, а сталкиваются с другими намерениями, часто не мотивированными. Поэтому препятствия в сказке не могут быть

предусмотрены — они внезапны. Это своеобразная игра в мяч: мяч кидают, его отбивают, но сам полет мяча в пространстве не встречает сопротивления воздуха и не знает силы тяжести. Все происходящее в сказке неожиданно: «ехали они, ехали и вдруг», «шли, шли и видят речку». Действие сказки идет как бы навстречу желаниям героя: только герой подумал, как бы ему известить своего недруга, а навстречу ему баба-яга и дает совет. Если героине нужно бежать, она берет ковер-самолет, садится на него и несется на нем, как птица. Деньги добываются в сказке не трудом, а случаем: кто-то указывает герою вырыть их из-под сырого дуба. Все, что герой совершает, он совершает вовремя. Герои сказки как бы ждут друг друга. Нужно герою к королю, — он бежит к нему прямо, а король как бы уже ждет его, он на месте, его не надо ни просить принять, ни дожидаться. В борьбе, драке, поединке герои также не оказывают друг другу длительного сопротивления, да исход поединка решается не столько физической силой, сколько умом, хитростью или волшебством.

Динамическая легкость сказки находит себе соответствие в легкости, с которой герои понимают друг друга, в том, что звери могут говорить, а деревья понимать слова героя. Сам герой не только легко передвигается, но и легко превращается в зверей, в растения, в предметы. Неудачи героя — обычно результат его ошибки, забывчивости, непослушания, того, что его кто-то обманул или околдовал. Крайне редко неудача — результат физической слабости героя, его болезни, утомления, тяжести стоящей перед ним задачи. Всё в сказке совершается легко и сразу — «как в сказке».

Динамическая легкость сказки ведёт к крайнему расширению ее художественного пространства. Герой для совершения подвига едет за тридевять земель в тридесятое государство. Он находит героиню «на краю света». Стрелец-молодец достает царю невесту Василису-царевну — «на самом краю света». Каждый подвиг совершается в новом месте. Благодаря этому действие сказки — это путешествие героя по огромному миру сказки. Вот «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке». Вначале действие этой сказки происходит «в некотором... царстве, в некотором государстве». Здесь Иван-царевич совершает свой первый подвиг — добывает перо жар-птицы. Для второго подвига он едет, «сам не зная — куды едет». Из места своего второго подвига Иван-царевич едет снова «за тридевять земель в тридесятое государство» для совершения своего третьего подвига. Затем он переезжает для совершения своего четвертого подвига за новые тридевять земель.

Пространство сказки необычайно велико, оно безгранично, бесконечно, но одновременно тесно связано с действием. Оно не самостоятельно, но и не имеет отношения к реальному пространству. Иное в летописи. Пространство в летописи тоже очень велико. Действие в летописи легко переносится из одного пункта в другой. Летописец на одной

строке летописи может сообщить о том, что произошло в Новгороде, на другой — о том, что случилось в Киеве, а в третьей — о событиях в Царьграде. Но в летописи географическое пространство реально. Мы догадываемся даже (хотя и не всегда), в каком городе пишет летописец, и знаем точно, где происходят события в реальном географическом пространстве с реальными городами и селами. Пространство же сказки не соотносится с тем пространством, в котором живет сказочник. Оно совсем особое, иное, как пространство сна.

И с этой точки зрения очень важна сказочная формула, которой сопровождаются действия героя: «близко ли, далеко ли, низко ли, высоко ли». У этой формулы есть и продолжение, имеющее отношение уже к художественному времени сказки: «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается». Время сказки также не соотносится с реальным временем. Неизвестно, давно или недавно происходили события сказки. Время в сказке особое — и при этом «скорое». Событие может совершаться тридцать лет и три года, но может совершиться и в один день. Особой разницы нет. Герои не скучают, не томятся, не стареют, не болеют. Реальное время над ними не властно. Властно только событийное время. Есть только последовательность событий, и, вот эта-то последовательность событий и является художественным временем сказки. Зато рассказ не может ни вернуться назад, ни перескочить через последовательность событий. Действие однонаправлено, но и вместе с ним тесно связано художественное время.

Благодаря особенностям художественного пространства и художественного времени в сказке исключительно благоприятные условия — для развития действия. Действие в сказке совершается легче, чем в каком-либо ином жанре фольклора.

Эта легкость, как нетрудно заметить, находится в непосредственной связи с волшебством сказки. Действия в сказке не только не встречают сопротивления среды, они еще облегчаются различными формами волшебства и волшебными предметами: ковром-самолетом, скатертью-самобранкой, волшебным мячиком, волшебным зеркальцем, пером феникса-ясна сокола, чудесной рубашкой и пр. В сказке «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что» волшебный мячик катится перед героем сказки — стрельцом: «где река встретится, там мячик мостом перебросится; где стрельцу отдохнуть захочется, там мячик пуховой постелью раскинется». К этим волшебным помощникам относятся и так называемые «помощные звери» (серый волк, конек-горбунок и пр.), волшебное слово, которое знает герой, живая и мертвая вода и пр.

Сопоставляя это волшебное облегчение действий героев с отсутствием в сказке сопротивления среды, мы можем заметить, что эти два существенных свойства сказки — не одинаковой природы. Одно явление, очевидно, более раннего происхождения, другое — более позднего.

Предполагаю, что волшебство в сказке не первично, а вторично. Не к волшебству «добавилось» отсутствие сопротивления среды, а само отсутствие сопротивления среды потребовало своего «оправдания» и объяснения в волшебстве. Волшебство сильнее вторглось в сказку, чем в любой другой фольклорный жанр, чтобы дать «реальное» объяснение — почему герой переносится с такой скоростью с места на место, почему в сказке совершаются те или иные события, непонятные для сознания, уже начавшего искать объяснения и не довольствовавшегося констатацией происходящего.

Как это ни парадоксально, но волшебство в сказке — это элемент «материалистического объяснения» той чудодейственной легкости, с которой в сказке совершаются отдельные события превращения, победы, подвиги, находки и т. п. В самом деле, колдовство, чары, волхование, заклятие, заговоры и пр. — это не сами чудеса, а лишь «объяснения» чудесной легкости внутреннего мира сказки. Отсутствие сопротивления среды, постоянное преодоление законов природы в сказке — это тоже своего рода чудо, потребовавшее своего объяснения... Этим объяснением и явилось все «техническое вооружение» сказки: волшебные предметы, помощные звери, волшебные свойства деревьев, колдовство и пр.

Первичность отсутствия сопротивления среды и вторичность волшебства в сказке могут быть подкреплены следующим соображением. Среда в сказке не имеет сопротивления вся, целиком. Волшебство же в ней объясняет только некоторую, и при этом незначительную, часть чудесной легкости сказки.

Если бы волшебство было первичным, то отсутствие сопротивления среды встречалось бы в сказке только на пути этого волшебства. Между тем в сказке очень часто события развиваются с необычайной легкостью, «просто так», не имея объяснения волшебством. Так, например, в сказке «Царевна-лягушка» царь приказывает своим трем сыновьям пустить по стреле, и «кака женщина принесет стрелу, та и невеста». Все три стрелы сыновей приносят женщины: первые две — «княжеска дочь да генеральска дочь» и только третью стрелу приносит обращенная в лягушку колдовством царевна. Но колдовства нет ни у царя, когда он предлагает именно этим способом своим сыновьям найти себе невест, ни у первых двух невест. Колдовство не «покрывает», не объясняет собой всех чудес сказки. Все эти шапки-невидимки и ковры-самолеты — «малы» сказке. Поэтому-то они явно позднейшие.

* * *

Итак, сюжетное повествование требует, чтобы мир художественного произведения был «легким» — легким прежде всего для развития самого сюжета. Там, где доминирует сюжет, внутренний мир произведения всегда в той или иной мере «незатрудненный». Сопротивление сре-

ды падает, время убыстряется, пространство расширяется. Метроном действия качается быстро и широко.

Возьмем еще один пример, на этот раз из области, совершенно отличной от фольклора. Действие у Достоевского, как известно, развивается с необычайной быстротой, протекает энергично, живо. И вот в соответствии с этим в художественном мире Достоевского, как и в сказке, коэффициент сопротивления оказывается весьма низок. Но так как сюжеты произведений Достоевского прокладывают себе дорогу в сфере психологической и идейной жизни, то именно эта часть внутреннего мира произведений Достоевского отличается наименьшей «сопротивляемостью».

Если в мире сказки доминирует свобода материального мира, то у Достоевского доминирует свобода духовной жизни.

Я лишен возможности подробно обосновать в краткой журнальной статье свою мысль и поэтому заранее прошу читателя простить меня за некоторые «заострения», которые мне придется сделать.

Мир Достоевского «работает» на малых сцеплениях, отдельные части его мало связаны друг с другом. Причинно-следственные, прагматические связи слабы. Мир этот постоянно обзревается с разных точек зрения, всегда в движении и всегда как бы дробен, с частыми нарушениями бытовых закономерностей.

В мире произведений Достоевского царствуют всякого рода отступления от нормы, господствует деформация, люди отличаются странностью, чудачествами, им свойственны нелепые поступки, нелепые жесты, дисгармоничность, непоследовательность. Действие развивается путем скандалов, резких столкновений противоположных сущностей.

События происходят неожиданно, вдруг, непредвиденно. Неожиданные и алогичные поступки совершают Ставрогин, Версиков, Мышкин, Митя и Иван Карамазовы, Настасья Филипповна, Аглая, Рогожин, Катерина Ивановна и пр. Неожиданность их поступков подкрепляется нарочитой невыясненностью ситуации, необъясненностью событий, остающейся в глубокой тени причинно-следственной основой событий.

Неизвестно, почему приезжает, например, Алеша к отцу в начале «Братьев Карамазовых». И характерно, что Достоевский сам подчеркивает, что этому он не находит объяснения из предисловия «От автора» к роману «Братья Карамазовы» «автор» прямо говорит: «странно бы требовать в такое время, как наше, от людей ясности».

События в произведениях преломлены через впечатления о них. Эти впечатления заведомо неполны и субъективны. Автор подчеркивает, что не несет ответственности за них. Он нередко прямо отказывается объяснить происходящее. Благодаря этому действие максимально эмансипировано. Ср. в 9 главе, 4 части «Идиота»: мы «сами, во многих случаях затрудняемся объяснить происшедшее», или «если бы спросили у нас

разъяснения... насчет того, в какой степени удовлетворяет назначенная свадьба действительным желаниям князя... мы, признаемся, были бы в большом затруднении ответить». Ср. также постоянные оговорки вроде: «мы знаем только одно...», «мы крепко подозреваем...» и пр. Достоевский как бы освобождает себя от необходимости следовать причинно-следственному ряду, — во всяком случае, в его элементарной форме.

Свобода повествования у Достоевского требует уже не отсутствия сопротивления материальной среды, как в сказке, а свободы от причинно-следственного ряда от «сопротивления» психологии, от элементарной бытовой логики. Достоевский идет по этому пути в той мере, в какой это разрешает ему художественное правдоподобие.

Достоевского волнуют и интересуют парадоксы психики, непредвиденное в поведении человека. Федька Каторжный в «Бесах» говорит про Петра Верховенского: «У того коли сказано про человека: подлец, так уж кроме подлеца он про него ничего и не ведает. Али сказано — дурак, так уж кроме дурака у него тому человеку и звания нет. А я, может, по вторникам да по средам только дурак, а в четверг и умнее его».

Если под психологией разуместь науку, изучающую закономерности психической жизни человека, то Достоевский самый непсихологический писатель из всех существующих. Ему нужна не психология, а любая возможность освободиться от нее. Вот почему он уходит от психологии в психиатрию, обращается к душевным болезням. Но и психиатрия нужна Достоевскому только для того, чтобы открывать в ней некие алогизмы, странности, непоследовательности, открывать то, что не подчиняется существующим представлениям о психической жизни человека. Случилось так, что многое в его отрицании существующих законов психической жизни оказалось пророческим, предвосхитило научные выводы современной психологии и психиатрии, но это произошло потому, что Достоевский все же искал правдоподобия и в пределах правдоподобия смог выйти за пределы научных представлений своего времени, не нарушая все же какой-то основной правды психической жизни. Он расширил до колоссальных пределов представления о психической жизни человека, но остался все же в пределах правдоподобия. И это «свободное» правдоподобие в его «предвидениях» оказалось правдой.

Ироническое отношение Достоевского к обычной психологии его времени прямо выражено Достоевским в «Братьях Карамазовых» в главе «Психология на всех парах», где изображен увлекшийся психологией прокурор. Достоевский откровенно заявляет, что психология — «палка о двух концах».

Любимые герои Достоевского чудаки, странные люди, люди неуравновешенные, совершающие неожиданные поступки. Законы психологии как бы для них не существуют.

Свой интерес к чужакам и странностям Достоевский прямо связывает со стремлением разобраться в том, что совершается в мире. В заметке «От автора» в «Братьях Карамазовых» Достоевский пишет: «...Все стремятся к тому, чтобы объединить частности и найти хоть какой-нибудь общий толк во всеобщей бестолочи. Чужак же в большинстве случаев частность и обособление. Не так ли?»

Достоевский отрицает обычную логику во имя какой-то высшей: чужак «не всегда» частность и обособление, а напротив, бывает так, что он-то, пожалуй, и носит в себе иной раз сердцевину целого, а остальные люди его эпохи — все, каким-нибудь наплывным ветром, на время почему-то от него оторвались...».

Возвратимся, однако, к дробности мира произведений Достоевского. Дробность эта захватывает не только духовную жизнь, но и ближайшую к ней часть материального мира. Обратим внимание прежде всего на лица героев Достоевского. Эти лица состоят из частей, обладающих относительной самостоятельностью. Степан Трофимович примеривает улыбки. Рогожин склеивает улыбку. Петр Степанович делает и «переделывает» свою физиономию. Не случайно, что лица героев Достоевского так часто напоминают маски (у Ставрогина, у Свидригайлова). Отдельные части лица настолько самостоятельны, что могут играть главную и самостоятельную роль в наружности человека.

В «Елке и свадьбе» не бакенбарды приставлены к лицу, а «господин приставлен к бакенбардам». Иногда эта характеристика лиц переносится на всего человека. В «Дядюшкином сне» князь К. составлен как бы из независимых друг от друга элементов. Это «мертвец на пружинах», «полукомпозиция», с искусственными ногой, глазом, зубами, волосами, бакенбардами, набеленный и напомаженный.

Достоевский играет алогизмами и в своем стиле. В «Бесах» Достоевский характеризует генерала Ивана Ивановича Дроздова как «ужасно много евшего и ужасно боявшегося атеизма» (гл. VI, ч. I). В «Дядюшкином сне» Мария Александровна сидит у камина «в превосходнейшем расположении духа и в светло-зеленом платье» (гл. III).

Обычные слова Достоевского — «вдруг», «даже», «впрочем», «несколько», «некоторый», «довольно», «словно», «как будто», «какой-то», «вроде», «не совсем» и т. д. Любовь к неожиданностям, неопределенностям и необъясненности ведет Достоевского к своеобразному «плетению словес»: «Теряясь в разрешении сих вопросов, решаюсь их обойти безо всякого разрешения» («Братья Карамазовы» — «От автора»).

Итак, внутренний мир произведений Достоевского — это мир малого сопротивления в духовной и психической области, как мир сказки — малого сопротивления материальной среды. Этот мир свободы и слабых связей и есть с точки зрения Достоевского настоящий, подлинный мир. Но наряду с этим миром обособленностей существует также и среда, в

которой все может быть предвидено и все укладывается в серые бытовые закономерности.

В самом деле, наибольшее психологическое сопротивление свободе сюжета создают характеры и типы. Тип и характер наперед определяют линию поведения их носителей. Они как бы подсказывают сюжет и не позволяют ему уклониться в сторону. Эти типы и характеры есть и у Достоевского, но в них воплощены только второстепенные действующие лица. Если мы возьмем «Братьев Карамазовых», то там типы крайне немногочисленны. Среди них могут быть указаны пан Врублевский и его товарищ. Они повторяют друг друга, как герои народной повести «Фома и Ерема». В этой повторяемости подчеркивается внешняя скованность и обусловленность их поведения. Двойники у Достоевского всегда представляются как внешняя обусловленность. В поисках свободы герой стремится освободиться от своего двойника. Только в кратких эпизодах действующие лица не ищут свободы и представляют собой как бы куклы, марионетки: «Один оборванец ругался с другим оборванцем, и какой-то мертвопьяный валялся поперек улицы» («Преступление и наказание»). Что же касается до братьев Карамазовых, то они совершенно не повторяют друг друга; их характеризует внутренняя свобода поведения. Отсюда всегдашняя неожиданность их поступков и мыслей. В лице Ивана Карамазова перед нами даже осознающая себя свобода поведения: «Я, ваше превосходительство, как та крестьянская девка... знаете, как это: «Захопу — вскоцу, захоцу — не вскоцу», — говорит Иван Карамазов на суде. Не белая горячка обуславливает эту внешнюю неожиданность поступков, а сами неожиданные поступки складываются в белую горячку. Белая горячка — следствие, а не причина неожиданностей поведения. Это свобода, зашедшая в тупик. Свобода, зашедшая в тупик, — это есть alter ego, «обезьяна» Ивана Карамазова — Смердяков, и другой его двойник и «собеседник» — черт. Двойники кладут предел свободе человека в метафизической области. Они порождаются человеком, создаются его идеями, по большей части преступными, возникают в воображении человека. Повторяемость создает трафарет, сковывает человека. Вот почему Достоевский так ценит свободу.

Итак, обособление всех частей мира и связанная с этим обособлением свобода характеризуют внутренний мир произведений Достоевского. Но свобода эта не безграничная. Она встречает препятствия в самой себе и создает бытовую среду с ее типами и характерами, мир необходимости.

* * *

На разных примерах — из фольклора и литературы — я стремился показать отдельные аспекты, которые может открыть для исследователя изучение внутреннего мира словесного произведения. Разумеется, де-

монстрируя аспекты, которые открывает изучение внутреннего мира, я не претендовал в своей статье дать образец самого изучения. Исследование должно производиться более детально и широко, чем это возможно показать в короткой журнальной статье. Я взял только один вопрос — сопротивление развитию сюжета.

Изучение мира художественного произведения имеет ряд важных для литературоведения сторон. Исследователь внутреннего мира произведения словесного искусства рассматривает форму и содержание произведения в неразрывном единстве. Художественный мир произведения объединяет идейную сторону произведения с характером его сюжета, фабулы, интриги. Он имеет непосредственное отношение к стилю языка произведения. Но самое главное: художественный мир словесного произведения обладает, внутренним единством, определяемым общим стилем произведения или автора, стилем литературного направления или «стилем эпохи».

Изучая художественный стиль произведения, автора, направления, эпохи, следует обращать внимание прежде всего на то, каков тот мир, в который погружает нас произведение искусства, каково его время, пространство, социальная и материальная среда, каковы в нем законы психологии и движения идей, каковы те общие принципы, на основании которых все эти отдельные элементы связываются в единое художественное целое.

Я уверен в плодотворности такого рода подхода к изучению литературы. Сам я намереваюсь написать книгу о внутреннем мире памятников литературы и изобразительных искусств Древней Руси. Этот внутренний мир предстоит перед нами в поражающем богатстве, разнообразии сменяющих друг друга картин и способен объяснить величественность и импозантность того, что открывает перед нами литература Древней Руси.

М.М. Бахтин

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ, МАТЕРИАЛА И ФОРМЫ В СЛОВЕСНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Источник: Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. — М.: Художественная литература, 1975.

Настоящая работа является попыткой методологического анализа основных понятий и проблем поэтики на основе общей систематической эстетики.

Исходным пунктом нашего исследования послужили некоторые русские работы по поэтике, основные положения которых мы подверга-

ем критическому рассмотрению в первых главах; однако направлений и отдельных работ в их целом и в их исторической определенности мы здесь не касаемся и не даем их оценки: на первый план выступает для нас лишь чисто систематическая ценность основных понятий и положений. Не входят в нашу задачу и какие бы то ни было обзоры работ по поэтике исторического или осведомительного характера: в исследованиях, ставящих себе чисто систематические цели, где значимыми величинами могут быть только теоретические положения и доказательства, они не всегда уместны. Мы освободили также нашу работу от излишнего балласта цитат и ссылок, вообще не имеющих прямого методологического значения в исследованиях не исторических, а в сжатой работе систематического характера — совершенно излишних: они не нужны компетентному читателю и бесполезны для некомпетентного.

І. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И ОБЩАЯ ЭСТЕТИКА

В настоящее время в России ведется в высшей степени серьезная и плодотворная работа в области искусствоведения. Русская научная литература обогатилась за последние годы ценными трудами по теории искусства, особенно в области поэтики. Можно даже прямо говорить о некотором расцвете искусствоведения в России, особенно по сравнению с предшествующим периодом, когда область искусства была главным прибежищем всякой научно безответственной, но претендующей на глубокомыслие болтовни: все те мысли и соображения, которые представлялись глубокими и жизненно плодотворными, но которые не могли быть включены ни в одну науку, то есть вообще не могли найти себе места в объективном единстве познания, так называемые «блуждающие откровения», обычно высказывались и приводились во внешний случайный порядок по поводу искусства вообще либо того или иного отдельного произведения. Эстетизованное полунаучное мышление, по недоразумению называвшее себя иногда философским, всегда льнуло к искусству, чувствуя свое кровное, хотя и не вполне законное, родство с ним.

Теперь положение вещей меняется: признание исключительных прав научного мышления и в области изучения искусства становится достоянием даже и широких кругов; можно почти говорить уже и о другой крайности — о моде на научность, о поверхностном наукообразии, о скороспелом и самоуверенном тоне научности там, где время настоящей науки еще не пришло, ибо стремление построить науку во что бы то ни стало и как можно скорее часто приводит к крайнему понижению уровня проблематики, к обеднению предмета, подлежащего изучению, и даже к подмене этого предмета, — в нашем случае художественного творчества, — чем-то совсем другим. Как мы увидим далее, этого не всегда умела избежать и молодая русская поэтика. Построить науку о той

или иной области культурного творчества, сохранив всю сложность, полноту и своеобразие предмета, — дело в высшей степени трудное.

Несмотря на бесспорную продуктивность и значительность вышедших за последние годы русских трудов по поэтике, занятая большинством этих работ общая научная позиция не может быть признана вполне верной и удовлетворительной, причем это касается в особенности работ представителей так называемого формального или морфологического метода, но распространяется также и на некоторые исследования, не принимающие этого метода вполне, но имеющие некоторые общие с ним предпосылки: таковы замечательные работы профессора В.М. Жирмунского.

Неудовлетворительность научной позиции этих работ по поэтике в конечном счете обусловлена неправильным или в лучшем случае методически неопределенным отношением строяемой ими поэтики к общей систематико-философской эстетике. Это — общий грех искусствоведения во всех его областях, совершенный в самой колыбели этой науки, — отрицательное отношение к общей эстетике, принципиальный отказ от ее руководства. Науку об искусстве часто и определяют через противопоставление ее заведомо не научной философской эстетике. Построить систему научных суждений об отдельном искусстве, — в данном случае о словесном, — независимо от вопросов о сущности искусств а вообще — такова тенденция и современных работ по поэтике.

Если под вопросом о сущности искусства понимают метафизику искусства, то, действительно, приходится соглашаться с тем, что научность возможна только там, где исследование ведется независимо от подобных вопросов. Но с метафизикой теперь, к счастью, вообще не приходится уже серьезно полемизировать, и независимость, на которую претендует поэтика, получает совсем другой, более печальный для нее смысл, который можно определить как претензию построить науку об отдельном искусстве независимо от познания и систематического определения своеобразия эстетического в единстве человеческой культуры. Подобная претензия, по существу, вообще невыполнима: без систематического понятия эстетического, как в его отличии от познавательного и этического, так и в его связи с ними в единстве культуры, нельзя даже выделить предмет, подлежащий изучению поэтики — художественное произведение в слове, — из массы словесных произведений другого рода; и это систематическое понятие, конечно, вносится каждый раз исследователем, но совершенно не критически. Иной раз уверяют, что это понятие можно найти в предмете изучения непосредственно, что изучающему теорию литературы совершенно не нужно обращаться к систематической философии за понятием эстетического, что он найдет его в самой литературе.

Действительно, эстетическое как-то дано в самом художественном произведении, — философ его не выдумывает, — но научно понять его своеобразие, его отношение к этическому и познавательному, его место в целом человеческой культуры и, наконец, границы его применения может только систематическая философия с ее методами. Понятие эстетического нельзя извлечь интуитивным или эмпирическим путем из художественного произведения: оно будет наивно, субъективно и неустойчиво; для уверенного и точного самоопределения ему необходимо взаимоопределение с другими областями в единстве человеческой культуры.

Ни одна культурная ценность, ни одна творческая точка зрения не может и не должна остаться на ступени простой наличности, голой фактичности психологического или исторического порядка; только систематическое определение в смысловом единстве культуры преодолевает фактичность культурной ценности. Автономия искусства обосновывается и гарантируется его причастностью к единству культуры, тем, что оно занимает в нем не только своеобразное, но и необходимое и незаменимое место; в противном случае эта автономия была бы просто произволом, с другой же стороны, можно было бы навязывать искусству какие угодно цели и назначения, чуждые его голо-фактической природе: ему нечего было бы возразить, ибо голую природу можно только эксплуатировать; факт и чисто фактическое своеобразие не имеют права голоса; чтобы его получить, им нужно стать смыслом; но нельзя стать смыслом, не приобщившись единству, не приняв закон единства: изолированный смысл — *contradictio in adjecto*. Преодолеть методологическую разногласицу в области изучения искусства можно не путем создания нового метода, еще одного метода — участника в общей борьбе методов, только по-своему эксплуатирующего фактичность искусства, но лишь путем систематико-философского обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры.

Поэтика, лишенная базы систематико-философской эстетики, становится зыбкой и случайной в самых основах своих. Поэтика, определяемая систематически, должна быть эстетикой словесного художественного творчества. Это определение подчеркивает ее зависимость от общей эстетики.

Отсутствие систематико-философской общеэстетической ориентации, отсутствие постоянной методически продуманной оглядки на другие искусства, на единство искусства — как области единой человеческой культуры — приводит современную русскую поэтику к чрезвычайному упрощению научной задачи, к поверхностности и неполноте охвата предмета, подлежащего изучению: исследование чувствует себя уверенным лишь там, где оно движется на самой периферии словесного художественного творчества, оно отрешивается от всех проблем, выводящих

искусство на большую дорогу единой человеческой культуры и неразрешимых вне широкой философской ориентации; поэтика прижимается вплотную к лингвистике, боясь отступить от нее дальше чем на один шаг (у большинства формалистов и у В. М. Жирмунского), а иногда и прямо стремясь стать только отделом лингвистики (у В. В. Виноградова).

Для поэтики, как и для всякой специальной эстетики, где, кроме общеэстетических принципов, приходится учитывать и природу материала, в данном случае — словесного, лингвистика как подсобная дисциплина, конечно, необходима; но здесь она начинает занимать совершенно не подобающее ей руководящее место, почти то самое, которое должна бы занять общая эстетика.

Отмеченное явление в высшей степени характерно для наук об искусствах, противопоставляющих себя эстетике: в большинстве случаев они неправильно оценивают значение материала в художественном творчестве, и эта переоценка материального момента обусловлена некоторыми принципиальными соображениями.

В свое время был провозглашен классический лозунг: нет искусства, есть только отдельные искусства. Это положение фактически выдвигало примат материала в художественном творчестве, ибо материал и есть именно то, что разделяет искусства, и, — если он выдвинется методически на первый план в сознании эстетика, — изолирует отдельные искусства. Но чем обусловлен этот примат материала и правомерен ли он методически?

В своем стремлении строить научное суждение об искусстве независимо от общей философской эстетики искусствоведение находит материал, как наиболее устойчивую базу для научного обсуждения: ведь ориентация на материал создает соблазнительную близость к положительной эмпирической науке. В самом деле: пространство, массу, цвет, звук — все это искусствовед (и художник) получает от соответствующих отделов математического естествознания, слово он получает от лингвистики. И вот на почве искусствоведения рождается тенденция понять художественную форму, как форму данного материала, не больше, как комбинацию в пределах материала в его естественнонаучной и лингвистической определенности и закономерности; это дало бы возможность суждениям искусствоведения быть позитивно-научными, в иных случаях прямо математически доказуемыми.

Этим путем искусствоведение приходит к созданию предпосылки общеэстетического характера, психологически и исторически совершенно понятной на основе нами сказанного, но едва ли правомерной и могущей быть доказанной систематически, предпосылки, которую мы, несколько развив сказанное выше, формулируем так: эстетическая деятельность направлена на материал, формирует только его: эстетически значимая форма есть форма материала — естественнонаучно или лин-

гвистически понятого; утверждения художников, что их творчество ценностно, направлено на мир, на действительность, имеет дело с людьми, с социальными отношениями, с этическими, религиозными и иными ценностями, — суть не более как метафоры, ибо на самом деле художнику принадлежит только материал: физико-математическое пространство, масса, звук акустики, слово лингвистики, — и он может занять художественную позицию только по отношению к данному, определенному материалу.

Эта предпосылка общеэстетического характера, молчаливо или высказанно лежащая в основе очень многих работ и целых направлений в области наук об отдельных искусствах, дает нам право говорить об особой общеэстетической концепции, ими некритически предполагаемой, которую мы назовем материальной эстетикой.

Материальная эстетика — как бы рабочая гипотеза направлений искусствоведения, претендующих быть независимыми от общей эстетики; опираются на нее и формалисты и В. М. Жирмунский: это и есть та предпосылка, которая их объединяет.

Не лишнее отметить здесь, что так называемый формальный метод отнюдь не связан ни исторически, ни систематически с формальной эстетикой (Канта, Гербарта и др., в отличие от эстетики содержания — Шеллинга, Гегеля и др.) и не лежит на ее пути; в плане общеэстетическом его должно определить как одну из разновидностей, — нужно сказать, несколько упрощенную и примитивную, — указанной нами материальной эстетики, история которой есть история *Kunstwissenschaften* в их борьбе за независимость от систематической философии.

При оценке работ искусствоведения необходимо строго разграничивать эту общую концепцию материальной эстетики, совершенно неприемлемую, как мы это надеемся показать в дальнейшем, и те чисто конкретные частные утверждения, которые могут все же иметь научное значение, независимо от ложной общей концепции, правда, только в той области, где художественное творчество обусловлено природою данного материала.

Можно сказать, что материальная эстетика — как рабочая гипотеза — безвредна и, при методически отчетливом осознании границ своего применения, может стать даже продуктивной при изучении лишь техники художественного творчества и становится безусловно вредной и недопустимой там, где на ее основе пытаются понять и изучить художественное творчество в целом, в его эстетическом своеобразии и значении.

Материальная эстетика, не ограничивающаяся в своих претензиях только технической стороной художественного творчества, приводит к целому ряду принципиальных ошибок и непреодолимых для нее трудностей. Мы разберем важнейшие из них; причем во всем последующем мы будем рассматривать материальную эстетику уже независимо от наук об

отдельных искусствах, а как самостоятельную общеэстетическую концепцию, чем она на самом деле и является; как таковая — она и должна подвергнуться обсуждению и критике: сможет ли она удовлетворить тем требованиям, которые совершенно обязательны по отношению ко всякой общеэстетической теории.

1. Материальная эстетика не способна обосновать художественной формы.

Основное положение материальной эстетики, касающееся формы, вызывает целый ряд сомнений и в общем представляется неубедительным.

Форма, понятая как форма материала только в его естественнонаучной — математической или лингвистической — определенности, становится каким-то чисто внешним, лишенным ценностного момента, упорядочением его. Остается совершенно непонятой эмоционально-волевая напряженность формы, присущий ей характер выражения какого-то ценностного отношения автора и созерцателя к чему-то помимо материала, ибо это, выражаемое формой — ритмом, гармонией, симметрией и другими формальными моментами, — эмоционально-волевое отношение носит слишком напряженный, слишком активный характер, чтобы его можно было истолковать как отношение к материалу.

Всякое чувство, лишенное осмысливающего его предмета, распадается до голо-фактического психического состояния, изолированного и внекультурного, поэтому ни к чему не отнесенное чувство, выражаемое формой, становится просто состоянием психофизического организма, лишенным всякой интенции, размыкающей круг голой душевной наличности, становится просто удовольствием, которое в конечном счете может быть объяснено и осмыслено только чисто гедонистически — таким, например, образом: материал в искусстве организуется формой так, чтобы стать возбудителем приятных ощущений и состояний психофизического организма. К такому выводу далеко не всегда приходит, но последовательно должна прийти материальная эстетика.

Художественное произведение, понятое как организованный материал, как вещь, может иметь значение только как физический возбудитель физиологических и психических состояний или же должно получить какое-либо утилитарное, практическое назначение.

Русский формальный метод, со свойственной всякому примитивизму последовательностью и некоторой долей нигилистичности, употребляет термины: «ощущать» форму, «сделать» художественное произведение и проч.

Когда скульптор работает над мрамором, то он, бесспорно, обрабатывает и мрамор в его физической определенности, но не на него направлена ценностно-художественная активность творца, и не к нему относится осуществляемая художником форма, хотя самое осуществление

ни в один момент не обходится без мрамора, — впрочем, не обходится и без резца, который уж ни в какой мере в художественный объект как его момент не входит; создаваемая скульптурная форма есть эстетически значимая форма человека и его тела: интенция творчества и созерцания идет в этом направлении; отношение же художника и созерцателя к мрамору как к определенному физическому телу носит вторичный, производный характер, управляемый каким-то первичным отношением к предметным ценностям, в данном случае — к ценности телесного человека.

Конечно, едва ли кто-нибудь серьезно станет проводить принципы материальной эстетики столь последовательно в применении к мрамору, как в нашем примере (да и, действительно, мрамор — как материал — имеет более специфическое, более узкое значение, чем обычно придают термину «материал» в материальной эстетике); но в принципе дело обстоит не иначе, когда вместо мрамора имеется в виду звук акустики или слово лингвистики; просто положение становится несколько более сложным и не столь очевидно нелепым с первого же взгляда, — особенно, конечно, когда материалом является слово — предмет гуманитарной дисциплины — лингвистики.

Обычные метафорические выражения: художественная форма кого-то воспевают, кого-то или что-то украшает, преображает, оправдывает, утверждает и т. п. — имеют все же некоторую долю научной правоты — и именно в том, что художественно значимая форма, действительно, к чему-то относится, на что-то ценностно направлена помимо материала, к которому она прикреплена и с которым все же неразрывно связана. Необходимо, по-видимому, допустить момент содержания, который позволил бы осмыслить форму более существенным образом, чем грубо гедонистически.

Но ведь есть свободная, не связанная красота, есть беспредметное искусство, по отношению к которому материальная эстетика, по-видимому, вполне правомерна.

Не входя пока подробнее в обсуждение этого вопроса, отметим здесь лишь следующее: свободные искусства свободны лишь от чисто познавательной определенности и предметной дифференцированности своего содержания — музыка, например. Но и в них форма в равной степени свободна и от непосредственного первичного отношения к материалу — к звуку акустики.

Вообще должно строго различать (что далеко не всегда делается) содержание — момент, как мы увидим, необходимый в художественном объекте — и познавательную предметную дифференцированность — момент не обязательный в нем; свобода от определенности понятия отнюдь не равняется свободе от содержания, беспредметность не есть бессодержательность; и в других областях культуры имеются ценности,

принципиально не допускающие предметной дифференциации и ограничения определенным устойчивым понятием: так, нравственный поступок на своих вершинах осуществляет ценность, которую можно только свершить, но нельзя выразить и познать в адекватном понятии. Музыка лишена предметной определенности и познавательной дифференцированности, но она глубоко содержательна: ее форма выводит нас за пределы акустического звучания, и отнюдь не в ценностную пустоту, — содержание здесь в основе своей этично (можно говорить и о свободной, не predetermined предметности этического напряжения, обываемого музыкальной формой). Бессодержательная музыка как организованный материал была бы не чем иным, как физическим возбудителем психофизиологического состояния удовольствия.

Таким образом, и в беспредметных искусствах форма едва ли может быть обоснована как форма материала.

2. Материальная эстетика не может обосновать существенного различия между эстетическим объектом и внешним произведением, между членением и связями внутри этого объекта и материальными членениями и связями внутри произведения и всюду проявляет тенденцию к смешению этих моментов.

Для эстетики как науки художественное произведение является, конечно, объектом познания, но это познавательное отношение к произведению носит вторичный характер, первичным же отношением должно быть чисто художественное. Эстетический анализ непосредственно должен быть направлен не на произведение в его чувственной и только познанием упорядоченной данности, а на то, чем является произведение для направленной на него эстетической деятельности художника и созерцателя.

Объектом эстетического анализа является, таким образом, содержание эстетической деятельности (созерцания), направленной на произведение. Это содержание мы будем в дальнейшем называть просто эстетическим объектом, в отличие от самого внешнего произведения, которое допускает и иные подходы, и прежде всего первично познавательный, то есть чувственное восприятие, упорядоченное понятием.

Понять эстетический объект в его чисто художественном своеобразии и структуру его, которую мы в дальнейшем будем называть архитектурой эстетического объекта, — первая задача эстетического анализа. Далее, эстетический анализ должен обратиться к произведению в его первичной, чисто познавательной данности и понять его строение совершенно независимо от эстетического объекта: эстетик должен стать геометром, физиком, анатомом, физиологом, лингвистом — как это приходится делать до известной степени и художнику. Так, художественное произведение в слове должно понять все сплошь во всех его моментах, как явление языка, то есть чисто лингвистически, без всякой оглядки на

осуществляемый им эстетический объект, только в пределах той научной закономерности, которая управляет его материалом. И, наконец, третья задача эстетического анализа — понять внешнее материальное произведение, как осуществляющее эстетический объект, как технический аппарат эстетического свершения. Ясно, что эта третья задача предполагает уже познанным и изученным как эстетический объект в его своеобразии, так и материальное произведение в его внеэстетической данности. При решении этой третьей задачи приходится работать телеологическим методом.

Структуру произведения, понятую телеологически, как осуществляющую эстетический объект, мы будем называть композицией произведения. Целевая композиция материального произведения, конечно, отнюдь не совпадает с успокоенным, самодовлеющим художественным бытием эстетического объекта. Композицию можно определить и как совокупность факторов художественного впечатления. Материальная эстетика не осознает с достаточной методической ясностью своего вторичного характера и не осуществляет до конца предварительной эстетизации своего объекта, поэтому она никогда не имеет дела с эстетическим объектом в его совершенной чистоте и принципиально не способна понять его своеобразия. Дальше произведения как организованного материала она — согласно своей основной предпосылке — пойти не может. Строго говоря, материальной эстетике доступна вполне только вторая из указанных нами задач эстетического анализа, собственно, не эстетическое еще изучение природы произведения — как естественнонаучного или лингвистического объекта. Анализ произведения как композиционного, целевого целого не может быть ею осуществлен удовлетворительно вследствие отсутствия понимания своеобразия эстетического объекта. Этот объект, конечно, привносится из живого эстетического созерцания исследователя, но совершенно не критически и методически не осознанно.

Неразличение указанных нами трех моментов: а) эстетического объекта, б) внеэстетической материальной данности произведения, в) телеологически понятой композиционной организации материала — вносит в работу материальной эстетики, — и это касается почти всего искусствоведения, — много двусмысленности и неясности, приводит к постоянному *quaternio terminorum* в умозаклчениях: то имеют в виду эстетический объект, то внешнее произведение, то композицию. Исследование колеблется преимущественно между вторым и третьим моментами, перескакивая от одного к другому без всякой методической последовательности, но хуже всего то, что, не критически понятая, целевая композиция произведения объявляется самой художественной ценностью, самим эстетическим объектом непосредственно. Художественная деятельность (и созерцание) подменяется при этом познавательным су-

ждением и плохой — ибо методически не осознанной — технической оценкой.

3. В работах материальной эстетики происходит неизбежное для нее постоянное смешение архитектурных и композиционных форм, причем первые никогда не достигают принципиальной ясности и чистоты определения и недооцениваются. Этот недостаток материальной эстетики обусловлен самым существом этой концепции и на ее почве непреодолим. Конечно, он тесно связан с указанной нами в пункте первом и втором особенностями. Вот несколько примеров методического разграничения архитектурных и композиционных форм. Эстетическая индивидуальность есть чисто архитектурная форма самого эстетического объекта: индивидуализуется событие, лицо, эстетически оживленный предмет и проч.; особый характер носит индивидуальность автора-творца, тоже входящая в эстетический объект; но форма индивидуальности отнюдь не может быть приписана в том же самом — то есть чисто эстетическом — смысле и произведению как организованному материалу — картине, словесному целому и пр.; приписать им индивидуальность можно только метафорически, то есть делая их объектом нового элементарного художественного словесного произведения — метафоры, поэтизируя их.

Форма самодостаточности, самодовления, принадлежащая всему эстетически завершённому, есть чисто архитектурная форма, менее всего могущая быть перенесенной на произведение, как организованный материал, являющееся композиционным телеологическим целым, где каждый момент и все целое целеустремлены, что-то осуществляют, чему-то служат. Назвать, например, словесное целое произведения самодовлеющим можно, только употребляя в высшей степени смелую, чисто романтическую метафору. Роман есть чисто композиционная форма организации словесных масс, ею осуществляется в эстетическом объекте архитектурная форма художественного завершения исторического или социального события, являющаяся разновидностью формы эпического завершения. Драма — композиционная форма (диалог, актовое членение и проч.), но трагическое и комическое суть архитектурные формы завершения. Конечно, можно говорить и о композиционных формах комедии и трагедии как разновидностях драматической, имея при этом в виду приемы композиционного упорядочения словесного материала, а не познавательно-этических ценностей: терминология не устойчива и не полна. Должно иметь в виду, что каждая архитектурная форма осуществляется определенными композиционными приемами, с другой стороны, важнейшим композиционным формам — например, жанровым — соответствуют в осуществляемом объекте существенные архитектурные формы. Форма лирического — архитектурна, но имеются композиционные формы лирических стихотворений. Юмор,

героизация, тип, характер — суть чисто архитектурные формы, но они осуществляются, конечно, определенными композиционными приемами; поэма, повесть, новелла — суть чисто композиционные, жанровые формы; глава, строфа, строка — чисто композиционные членения (хотя они могут быть поняты чисто лингвистически, то есть независимо от их эстетического телоса). Ритм может быть понят и в том и в другом направлении, то есть и как архитектурная, и как композиционная форма: как форма упорядочения звукового материала, эмпирически воспринятого, слышимого и познаваемого, — ритм композиционен; эмоционально направленный, отнесенный к ценности внутреннего стремления и напряжения, которую он завершает, — ритм архитектурен. Между этими указанными нами без всякого систематического порядка архитектурными формами есть, конечно, существенные градации, в рассмотрение которых мы входить здесь не можем; нам важно лишь, что все они — в противоположность композиционным формам — входят в эстетический объект. Архитектурные формы суть формы душевной и телесной ценности эстетического человека, формы природы — как его окружения, формы события в его лично-жизненном, социальном и историческом аспекте и проч.; все они суть достижения, осуществленности, они ничему не служат, — это формы эстетического бытия в его своеобразии. Композиционные формы, организующие материал, носят телеологический, служебный, как бы беспокойный характер и подлежат чисто технической оценке: насколько адекватно они осуществляют архитектурное задание. Архитектурная форма определяет выбор композиционной: так, форма трагедии (форма события, отчасти личности — трагический характер) избирает адекватную композиционную форму — драматическую. Отсюда, конечно, не следует, что архитектурная форма существует где-то в готовом виде и может быть осуществлена помимо композиционной.

На почве материальной эстетики совершенно невозможно строгое принципиальное различие композиционных и архитектурных форм, и часто рождается тенденция вообще растворить архитектурные формы в композиционных. Крайним выражением этой тенденции является русский формальный метод, где композиционные и жанровые формы стремятся поглотить весь эстетический объект и где вдобавок отсутствует строгое различие форм лингвистических и композиционных. Дело по существу мало меняется, когда архитектурные формы относят к тематике, а композиционные — к стилистике, инструментровке композиции — в более узком смысле, чем тот, который мы придаем этому термину — причем полагаются рядом в произведении (различие эстетического объекта и внешнего произведения отсутствует) и различаются лишь как формы упорядочения разных сторон материала (так, например, в работах В. М. Жирмунского). Принципиальное методическое различие-

ние композиционных и архитектурных форм и понимание их совершенной разнопланности и здесь отсутствует. К этому присоединяется еще отрицание тематического момента у некоторых искусств (например, музыки), и этим между искусствами тематическими и не тематическими вырывается совершенная бездна. Должно отметить, что тематика в понимании Жирмунского далеко не совпадает с архитектурной эстетического объекта: в нее, правда, вошло большинство архитектурных форм, но не все, а рядом с ними вошло кое-что, эстетическому объекту чуждое.

Основные архитектурные формы общи всем искусствам и всей области эстетического, они конституируют единство этой области. Между композиционными формами различных искусств существуют аналогии, обусловленные общностью архитектурных заданий, но здесь вступают в свои права особенности материалов. Правильная постановка проблемы стиля — одной из важнейших проблем эстетики — вне строгого различия архитектурных и композиционных форм невозможна.

4. Материальная эстетика не способна объяснить эстетическое видение не искусства: эстетическое созерцание природы, эстетические моменты в мифе, в мировоззрении и, наконец, все то, что называют эстетизмом, то есть неправомерное перенесение эстетических форм в область этического поступка (лично-жизненного, политического, социального) и в область познания (полунаучное эстетизованное мышление таких философов, как Ницше и др.). Характерною особенностью всех этих явлений эстетического видения вне искусства является отсутствие определенного и организованного материала, а следовательно, и техники; форма здесь в большинстве случаев не объективирована и не закреплена. Именно поэтому эти явления эстетического видения вне искусства не достигают методической чистоты и полноты самостоятельности и своеобразия: они сумбурны, неустойчивы, гибриды. Эстетическое вполне осуществляет себя только в искусстве, поэтому на искусство должно ориентировать эстетику; было бы методически нелепо начинать эстетическое построение с эстетики природы или мифа; но объяснить эти гибридные и не чистые формы эстетического — эстетика должна: задача эта — философски и жизненно — чрезвычайно важная. Эта задача может послужить пробным камнем продуктивности всякой эстетической теории. Материальная эстетика со своим пониманием формы лишена даже подхода к подобным явлениям.

5. Материальная эстетика не может обосновать историю искусства. Не подлежит, конечно, никакому сомнению, что продуктивная разработка истории того или иного искусства предполагает разработанную эстетику данного искусства, но приходится особенно подчеркнуть основополагающее значение общей систематической эстетики, — кроме того значения, которое ей уже принадлежит при построении всякой специальной

эстетики, — ибо только она одна видит и обосновывает искусство в его существенном взаимоотношении и взаимодействии со всеми другими областями культурного творчества, в единстве культуры и в единстве исторического процесса становления культуры. Изолированных рядов история не знает: изолированный ряд как таковой статичен, смена моментов в таком ряду может быть только систематическим членением или просто механическим положением рядов, но отнюдь не историческим процессом; только установление взаимодействия и взаимообусловленности данного ряда с другими создает исторический подход. Нужно перестать быть только самим собою, чтобы войти в историю.

Материальная эстетика, изолирующая в культуре не только искусство, но и отдельные искусства и берущая произведение не в его художественной жизни, а как вещь, как организованный материал, в лучшем случае способна обосновать лишь хронологическую таблицу изменений приемов техники данного искусства, ибо изолированная техника вообще не может иметь историю. Таковы основные, неизбежные для формальной эстетики недостатки и не преодолимые для нее трудности; все они довольно ярко иллюстрируются русским формальным методом вследствие присущего ему общеэстетической концепции примитивизма и несколько сектантской резкости. Все недостатки, отмеченные нами в наших пяти пунктах, в конечном счете обусловлены указанным в начале главы методически ложным положением, что можно и должно строить науку об искусстве независимо от систематико-философской эстетики. Следствием этого является отсутствие прочной базы для научности. Для спасения из моря субъективного, в котором тонет лишенное научной базы суждение эстетики, искусствоведение стремится найти приют у тех научных дисциплин, которые ведают материалом данного искусства, как раньше — да и теперь еще иногда — в тех же целях искусствоведение лънуло к психологии и даже физиологии; но спасение это фиктивно: суждение является действительно научным только там, где оно не выходит за пределы данной спасительной дисциплины, но как только оно эти пределы переходит и становится собственно суждением эстетики, оно оказывается с прежнею силою охваченным волнами субъективного и случайного, от которых надеялось спастись; в таком положении оказывается прежде всего основное утверждение искусствоведения, устанавливающее значение материала в художественном творчестве: это суждение общеэстетическое, и ему волей или неволей приходится выдержать критику общей философской эстетики: только она может обосновать подобное суждение, она же может его и отвергнуть. Разобранные нами пункты делают в высшей степени сомнительной предпосылку материальной эстетики и частично намечают направление более правильного понимания существа эстетического и его моментов. Развить это направление в плане общей

эстетики, но с преимущественным применением к словесному художественному творчеству, является задачей последующих глав.

Определив момент содержания и правильно установив место материала в художественном творчестве, мы овладеем и правильным подходом к форме, сумеем понять, как форма — с одной стороны, действительно материальная, сплошь осуществленная на материале и прикрепленная к нему, с другой стороны — ценностно выводит нас за пределы произведения как организованного материала, как вещи; это разъяснит и укрепит все отмеченное нами выше в виде только предположений и указаний.

II. ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ

Проблема той или иной культурной области в ее целом — познания, нравственности, искусства — может быть понята как проблема границ этой области. Та или иная возможная или фактически наличная творческая точка зрения становится убедительно нужной и необходимой лишь в соотнесении с другими творческими точками зрения: лишь там, где на их границах рождается существенная нужда в ней, в ее творческом своеобразии, находит она свое прочное обоснование и оправдание; изнутри же ее самой, вне ее причастности единству культуры, она только голо-фактична, а ее своеобразие может представиться просто произволом и капризом. Не должно, однако, представлять себе область культуры как некое пространственное целое, имеющее границы, но имеющее и внутреннюю территорию. Внутренней территории у культурной области нет: она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле ее. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает. В этом смысле мы можем говорить о конкретной систематичности каждого явления культуры, каждого отдельного культурного акта, об его автономной причастности — или причастной автономии. Только в этой конкретной систематичности своей, то есть в непосредственной отнесенности и ориентированности в единстве культуры, явление перестает быть просто наличным, голым фактом, приобретает значимость, смысл, становится как бы некой монадой, отражающей в себе все и отражаемой во всем. В самом деле: ни один культурный творческий акт не имеет дела с совершенно индифферентной к ценности, совершенно случайной и неупорядоченной материей, — материя и хаос суть вообще понятия относительные, — но всегда с чем-то уже оцененным и как-то упорядоченным, по отношению к чему он должен ответственно занять теперь свою ценностную позицию. Так, познавательный акт находит действительность уже обработанной в поня-

тиях донаучного мышления, но, главное, уже оцененною и упорядоченною этическим поступком: практически-житейским, социальным, политическим; находит ее утвержденной религиозно, и, наконец, познавательный акт исходит из эстетически упорядоченного образа предмета, из виденья предмета. То, что преднаходится познанием, не есть, таким образом, *res nullius* — Ничья вещь (лат.), но действительность этического поступка во всех его разновидностях и действительность эстетического виденья. И познавательный акт повсюду должен занимать по отношению к этой действительности существенную позицию, которая не должна быть, конечно, случайным столкновением, но может и должна быть систематически обоснованной из существа познания и других областей. То же самое должно сказать и о художественном акте: и он живет и движется не в пустоте, а в напряженной ценностной атмосфере ответственного взаимоотношения. Художественное произведение как вещь спокойно и тупо отграничено пространственно и временно от всех других вещей: статуя или картина физически вытесняет из занятого ею пространства все остальное; чтение книги начинается в определенный час, занимает несколько часов времени, заполняя их, и в определенный же час кончается, кроме того, и самая книга плотно со всех сторон охвачена переплетом; но живо произведение и художественно значимо в напряженном и активном взаимоотношении с опознанной и поступком оцененной действительностью. Живо и значимо произведение — как художественное, — конечно, и не в нашей психике; здесь оно тоже только эмпирически налично, как психический процесс, временно локализованный и психологически закономерный. Живо и значимо произведение в мире, тоже и живом и значимом, — познавательно, социально, политически, экономически, религиозно.

Обычное противопоставление действительности и искусства или жизни и искусства и стремление найти между ними какую-то существенную связь — совершенно правомерно, но нуждается в более точной научной формулировке. Действительность, противопоставляемая искусству, может быть только действительностью познания и этического поступка во всех его разновидностях: действительностью жизненной практики — экономической, социальной, политической и собственно нравственной. Должно отметить, что в плане обычного мышления действительность, противопоставляемая искусству, — в таких случаях, впрочем, любят употреблять слово «жизнь» — уже существенно эстетизована: это — уже художественный образ действительности, но гибридный и неустойчивый. Очень часто, порицая новое искусство за его разрыв с действительностью вообще, противопоставляют ему на самом деле действительность старого искусства, «классического искусства», воображая, что это какая-то нейтральная действительность. Но эстетическому как таковому должно противопоставлять всю строгостью и отчетливостью еще не эстетизованную

и, следовательно, не объединенную действительность познания и поступка; должно помнить, что конкретно-единою жизнью или действительностью она становится только в эстетической интуиции, а заданным систематическим единством — в философском познании.

Должно остерегаться также неправомерного, методически не оправданного ограничения, выдвигающего по прихоти только один какой-нибудь момент внеэстетического мира: так, необходимость природы естествознания противопоставляют свободе и фантазии художника или особенно часто выдвигают только социальный или актуально-политический момент, а иногда даже наивную неустойчивую действительность жизненной практики. Надо также раз и навсегда помнить, что никакой действительности в себе, никакой нейтральной действительности противопоставить искусству нельзя: тем самым, что мы о ней говорим и ее противопоставляем чему-то, мы ее как-то определяем и оцениваем; нужно только прийти в ясность с самим собою и понять действительное направление своей оценки. Все это можно выразить коротко так: действительность можно противопоставить искусству только как нечто доброе или нечто истинное — красоте. Каждое явление культуры конкретно-систематично, то есть занимает какую-то существенную позицию по отношению к преднаходимой им действительности других культурных установок и тем самым приобщается заданному единству культуры. Но глубоко различны эти отношения познания, поступка и художественного творчества к преднаходимой ими действительности.

Познание не принимает этической оцененности и эстетической оформленности бытия, отталкивается от них; в этом смысле познание как бы ничего не преднаходит, начинается сначала, или — точнее — момент преднахождения чего-то значимого помимо познания остается за бортом его, отходит в область исторической, психологической, лично-биографической и иной фактичности, случайной с точки зрения самого познания. Вовнутрь познания преднайдённая оцененность и эстетическая оформленность не входят. Действительность, входя в науку, сбрасывает с себя все ценностные одежды, чтобы стать голой и чистой действительностью познания, где суверенно только единство истины. Положительное взаимоотношение в единстве культуры имеет место только по отношению к познанию в его целом в систематической философии. Есть единый мир науки, единая действительность познания, вне которой ничто не может стать познавательным значимым; эта действительность познания не завершена и всегда открыта. Все, что есть для познания, определено им самим и — в задании — определено во всех отношениях: все, что упорствует, как бы сопротивляется познанию в предмете, еще не опознано в нем, упорствует лишь для познания, как чисто познавательная же проблема, а вовсе не как нечто непознаваемо ценное — нечто доброе, святое, полезное и т. п., — такого ценностного сопротивле-

ния познание не знает. Конечно, мир этического поступка и мир красоты сами становятся предметом познания, но они отнюдь не вносят при этом своих оценок и своей самозаконности в познание; чтобы стать познавательно значимыми, они всецело должны подчиниться его единству и закономерности. Так, чисто отрицательно относится познавательный акт к преднаходимой действительности поступка и эстетического видения, осуществляя этим чистоту своего своеобразия. Этим основным характером познания обусловлены следующие его особенности: познавательный акт считается только с преднаходимой им, предшествующей ему, работой познания и не занимает никакой самостоятельной позиции по отношению к действительности поступка и художественного творчества в их исторической определенности; более того: отдельность, единичность познавательного акта и его выражения в отдельном, индивидуальном научном произведении не значимы с точки зрения самого познания: в мире познания принципиально нет отдельных актов и отдельных произведений; необходимо привнесение иных точек зрения, чтобы найти подход и сделать существенной историческую единичность познавательного акта и обособленность, законченность и индивидуальность научного произведения, между тем — как мы увидим это далее — мир искусства существенно должен распадаться на отдельные, самодовлеющие, индивидуальные целые — художественные произведения, каждое из которых занимает самостоятельную позицию по отношению к действительности познания и поступка; это создает имманентную историчность художественного произведения. Несколько иначе относится к преднаходимой действительности познания и эстетического видения этический поступок. Это отношение обычно выражают как отношение долженствования к действительности; входить в рассмотрение этой проблемы мы здесь не намерены, отметим лишь, что и здесь отношение носит отрицательный характер, хотя и иной, чем в области познания.

ОПИСАНИЕ И ПРОГРАММА КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ»

Курс «**Методика преподавания литературы**» предназначен для системного ознакомления студентов с основными понятиями и направлениями МПЛ как науки, выявления определенных закономерностей МПЛ как науки, изучения особенностей преподавания литературы в школе и в иностранной аудитории, развития навыков и умений в организации и проведения уроков в школе и в иностранной аудитории, ознакомления с основными видами анализа художественного текста, приобретения опыта самостоятельной работы с научной литературой.

Инновационность курса состоит в том, что впервые в отечественной методике системно представлена методика преподавания литературы в иностранной аудитории: определены цели, задачи данного раздела науки, осмыслены особенности преподавания литературы в иностранной аудитории, разработаны принципы, методы и приемы работы в иностранной аудитории, даны примеры моделирования занятия. Лекционные и практические занятия методически выстроены таким образом, чтобы активизировать деятельность слушателей, для этого используется интерактивная форма общения преподавателя и студентов, планы лекций, основные понятия, тезисы подаются в виде презентаций.

Сведения об авторе

Якибова Дильбар Урунбековна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы РУДН.

СТРУКТУРА КУРСА

Аудиторных занятий – 54 часа, самостоятельной работы – 53 часа.

Темы лекций.

- 1 неделя: Предмет, цели, задачи МПЛ как науки.
- 2 неделя: Чтение как культурологическая и методологическая проблема.
- 3 неделя: Современный этап развития МПЛ. Основные тенденции развития школы в РФ.
- 4 неделя: Этапы изучения литературы школе. Этап «Объяснительное чтение».
- 5 неделя: Этап «Литературное чтение».
- 6 неделя: Этап «Историко-литературный анализ».
- 7 неделя: Метод. Классификация методов преподавания литературы.
- 8 неделя: Научная организация труда учителя-словесника.
- 9 неделя: Лекция учителя-словесника.
- 10 неделя: Урок как основная форма работы учителя-словесника. Типология уроков.
- 11 неделя: Анализ. Академические виды анализа текста. Специфика школьного анализа.
- 12 неделя: Анализ текста с учетом его родовой и жанровой специфики
- 13 неделя: Методика преподавания литературы в иностранной аудитории: на начальном этапе обучения и на продвинутом этапе.
- 14 неделя: Принципы преподавания литературы в иностранной аудитории.
- 15 неделя: Подготовка преподавателя к занятию. Опережающие виды работы.
- 16 неделя: Методика чтения лекции и проведения практического занятия в иностранной аудитории.
- 17 неделя: Этапы изучения литературного произведения в иностранной аудитории.
- 18 неделя: Пример моделирования занятия.

Темы семинарских занятий:

1 занятие. Педагогические парадигмы и проблема их гармонизации.

2 занятие. Типы рецепции и проблема формирования «культурного» читателя. Круглый стол.

3 занятие. Ролевая игра «Кто знает настоящую правду?» по повести А.П.Чехова «Дуэль».

4 занятие. Обзор журнала «Литература в школе» и газеты «1 сентября».

5 занятие. Промежуточная аттестационная работа.

6 занятие. Специфика занятий по литературе *на начальном этапе*. Разработка навыков и умений, составление конспектов, презентаций на материале рассказа Н.С.Лескова «Христос в гостях у мужика». Работа по «точкам зрения». Подготовка презентации.

7 занятие. Специфика занятий по литературе *на этапе «литературное чтение»*. Моделирование урока по лирике. Поэзия А.А.Фета. Подготовка презентации.

8 занятие. Специфика занятий по литературе *на этапе «историко-литературный анализ»*. Моделирование урока по эпическому произведению. Конспекты, презентации на материале романа Ф.М.Достоевского «Идиот».

9 занятие. Итоговая аттестационная работа.

Темы коллоквиумов.

1. Предмет, содержание, задачи МПЛ как науки.

2. Определение понятия «анализ», методология анализа, виды академических анализов литературного текста. Специфика и виды школьного анализа литературного текста.

3. Парадигма: определение и характеристика педагогических парадигм (личностная, культурологическая, когнитивно-информационная, компетентностная).

4. Этапы изучения литературы в школе. Особенности каждого из этапов, цели и задачи каждого из этапов, содержание этапов.

5. Определение метода, типологизация методов. Характеристика каждого из методов.

6. Принципы преподавания литературы в школе и в иностранной аудитории. Определение и характеристика принципов.

7. Анализ художественного текста с учетом его родовой и жанровой специфики.

8. Преподавание литературы в иностранной аудитории: специфика, основные проблемы, цели, задачи, содержание.

9. Моделирование занятия в зависимости от аудитории: школа, иностранная аудитория.

Описание системы контроля знаний.

Контроль знаний осуществляется системно: в виде тестов на лекциях и на семинарах, в виде бесед на заданные проблемные вопросы на семинарах, в промежуточной и итоговой письменных аттестационных работах, на коллоквиумах.

Контроль знаний по МПЛ – 3 кредита (108) баллов.

1. Посещение лекций – 18.

2. Работа на семинаре – 14.

3. Конспекты статей и их защита – 10.

4. Аттестационные контрольные работы – 20.

5. Конспекты уроков, презентации – 16.

6. 2 коллоквиума – 30 (15+15).

Список вопросов к итоговой аттестации

1. Предмет, цели, задачи МПЛ как науки.

2. Цели, задачи, содержание 1 этапа литературного образования.

3. Цели, задачи, содержание 2 этапа литературного образования.

4. Цели, задачи, содержание 3 этапа литературного образования.

5. Педагогические парадигмы. Определение, типология, проблема гармонизации педагогических парадигм.

6. Литературный анализ. Определение, типология академических анализов литературного текста.

7. Специфика и виды школьного анализа литературного текста. Анализ художественного произведения в старших классах.

8. Методы обучения литературе. Определение методов. Классификация методов. Классификация Кудряшева Н.И.

9. Проблема рецепции. Типы восприятия художественного текста: «наивный реализм», «свой текст», «чужой текст», идеологическая сущность произведения.
10. Компьютерная поддержка уроков литературы.
11. Изучение критических статей.
12. Особенности преподавания русской литературы как иностранной.
13. Основные цели и задачи изучения литературы в иностранной аудитории на начальном этапе.
14. Принципы преподавания русской литературы как иностранной.
15. Подготовка преподавателя к занятию. Опережающий лингвостилистический анализ текста. Опережающий литературоведческий анализ.
16. Комментирование текста. Виды комментариев.
17. Систематика вопросов.
18. Обзорные темы.
19. Монографические темы.
20. Этапы изучения литературного произведения на занятиях в иностранной аудитории. Вступительное занятие.
21. Этап чтения художественного произведения. Виды чтения.
22. Этап анализа художественного произведения.
23. Этап интерпретации или обобщения.
24. Стадии урока, организованного по типу коммуникативно-деятельностной технологии.
25. Сюжетный уровень художественного текста, его элементы.
26. Композиционно-речевой уровень художественного текста, его элементы.
27. Субъекты высказывания и способы высказывания в художественном тексте.
28. Специфика эпоса как рода литературы, проблема изучения эпического произведения в зависимости от этапа изучения.
29. Специфика лирики как рода литературы, проблема изучения лирического произведения в зависимости от этапа изучения.
30. Специфика драматического рода литературы и принципы его изучения.

31. Основные формы занятия по литературе в школе. Типы лекций.

32. Цели, задачи, программа, особенности преподавания русской литературы иностранным студентам-русистам на начальном этапе.

33. Методика чтения лекции по русской литературе иностранным студентам-русистам на начальном этапе.

34. Особенности традиционного урока: постулат, характер взаимодействия «учитель-ученик», формы организации урока.

35. Особенности интерактивного урока: цель обучения, постулат, взаимодействие «учитель-ученик», формы организации урока.

2. ПРОГРАММА КУРСА

1. Объем и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего часов	Семестр
Аудиторные занятия	54	VI
Лекции	36	VI
Практические	18	VI
Самостоятельная работа	53	VI
Подготовка к семинарам	25	VI
Подготовка к аттестации	20	VI
Разработка конспектов уроков	8	VI
Аттестация (в письменной и устной форме)	1	VI
Общая трудоемкость:	108	

2. Содержание дисциплины

2.1. Содержание лекций

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела	Виды занятий
1	Предмет, цели, задачи МПЛ как науки.	Предмет, цели, содержание МПЛ как науки. Основные направления МПЛ. Связь со смежными гуманитарными дисциплинами. Гуманитарная концепция среднего образования. Предмет «литература». Его значение и место в школьном образовании. Основные цели и задачи школьного изучения литературы. Реформа образования в России.	Лекция, практическое занятие.
2	Чтение как культурологическая и методологическая проблема.	Проблема чтения в современном мире: состояние и перспективы. Пути выхода из кризиса. Проблема рецепции текста, коммуникативно-деятельностное освоение текста.	Лекция.
3	Современный этап развития МПЛ. Основные тенденции развития школы в РФ.	Современные программы по изучению литературы в школе. Программы В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой и др.	Лекция, практическое занятие.
4	Этапы изучения литературы в школе. Этап «Объяснительное чтение».	Цели, задачи, содержание, программы, темы занятий, моделирование занятия.	Лекция.

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела	Виды занятий
5	Этап «Литературное чтение».	Цели, задачи, содержание, программы, темы занятий, моделирование занятия.	Лекция, практическое занятие.
6	Этап «Историко-литературный анализ».	Цели, задачи, содержание, программы, темы занятий, моделирование занятия.	Лекция.
7	Методы преподавания литературы.	Определение метода. Классификация методов Буслаева Ф.И., Голубкова В.В., Кудряшева Н.И. Взаимосвязь методов.	Лекция, практическое занятие.
8	Научная организация труда учителя-словесника.	Планирование работы и моделирование уроков литературы. Этапы работы учителя по подготовке урока.	Лекция.
9	Лекция учителя-словесника.	Виды лекций, методика прочтения лекций в зависимости от этапа обучения.	Лекция, практическое занятие. Аттестация.
10	Урок как основная форма работы учителя-словесника.	Типы уроков, структура, планирование практических занятий. Методика проведения практических занятий. Чтение. Типы чтения.	Лекция.
11	Анализ текста.	Определение анализа. Виды анализа: академические и школьные типы анализа.	Лекция, практическое занятие.
12	Анализ текста с учетом его родовой и жанровой специфики	Роды и жанры литературы. Специфика анализа лирического, эпического и драматического текста.	Лекция.

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела	Виды занятий
13	Методика преподавания литературы в иностранной аудитории: на начальном этапе обучения и на продвинутом этапе.	Цели, задачи, особенности преподавания литературы в иностранной аудитории. Программа курса русской литературы в группах гуманитарного профиля (начальный этап).	Лекция, практическое занятие.
14	Принципы преподавания литературы в иностранной аудитории.	Определения понятия «принцип», типология принципов, особенности каждого из принципов.	Лекция.
15	Подготовка преподавателя к занятию.	Опережающие лингвостилистический и литературоведческий анализы. Комментирование текста. Виды комментариев.	Лекция, практическое занятие.
16	Методика чтения лекции и проведения практического занятия в иностранной аудитории.	Особенности чтения лекции, типы лекций, роль лекционных и практических занятий. Обзорные и монографические темы.	Лекция.
17.	Этапы изучения литературного произведения в иностранной аудитории.	Этапы чтения, анализа, интерпретации литературного произведения.	Лекция, Мастер-класс.
18.	Моделирование практического занятия. Итоги и перспективы.	Примеры моделирования практического занятия на начальном этапе, на продвинутом этапе.	Аттестация.

2.2. Практические занятия (семинары):

1 занятие. Педагогические парадигмы и проблема их гармонизации.

Литература

Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: Пер Сэ Пресс, 2004.

2 занятие. Типы рецепции и проблема формирования «культурного» читателя. Круглый стол.

Литература

1. Эйхенбаум Б.М. О принципах изучения литературы в средней школе // Русская школа. – 1915. – № 12. – С. 110-128.

2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М.-Л.: Просвещение, 1966. – С.86-88.

3. Набоков В.В. Хорошие читатели и хорошие писатели: Лекции по зарубежной литературе. – М.: Независимая газета, 1998. – С. 23-29.

4. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // В.Ф. Асмус Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 56-58, 61-63.

5. Мамардашвили М.К. Литературная критика как акт чтения // М.К. Мамардашвили. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – С.155-162.

3 занятие. Ролевая игра «Кто знает настоящую правду?» по повести А.П.Чехова «Дуэль».

Литература

1. Чехов А.П. Дуэль. – Любое издание.

2. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. – М., 1971. – С. 234-236.

3. Дмитриева А.Н. Послание Чехова. – М., 2007. – С. 93-135.

4 занятие. Обзор журнала «Литература в школе» и газеты «1 сентября».

5 занятие. Промежуточная аттестационная работа.

6 занятие. Специфика занятий по литературе на начальном этапе. Разработка навыков и умений, составление конспектов, презентаций на материале рассказа Н.С.Лескова «Христос в гостях у мужика». Работа по «точкам зрения». Подготовка презентации.

Литература

1. Лесков Н.С. Христос в гостях у мужика. – Любое издание.
2. Конспекты уроков для учителя литературы / Сост. Н.Н. Старыгина, И.П. Карпов. – М.: Владос, 2002. – С. 122-128.

7 занятие. Специфика занятий по литературе на этапе «литературное чтение». Моделирование урока по лирике. Поэзия А.А.Фета. Подготовка презентации.

Литература

1. Фет А.А. Стихотворения. – Любое издание.
2. Золотарева И.В., Михайлова Т.И. Поурочные разработки по русской литературе. – М.: ВАКО, 2003. – С. 37-53.

8 занятие. Специфика занятий по литературе на этапе «историко-литературный анализ». Моделирование урока по эпическому произведению. Конспекты, презентации на материале романа Ф.М.Достоевского «Идиот».

Литература

1. Достоевский Ф.М. Идиот. – Любое издание.
2. Золотарева И.В., Михайлова Т.И. Поурочные разработки по русской литературе. – М.: ВАКО, 2003. – С. 142-183.

9 занятие. Итоговая аттестационная работа.

Обязательная литература

1. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // В.Ф. Асмус Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 56-58, 61-63.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. – М., 1999.

3. *Бойко З.В., Рыжова Н.В., Якибова Д.У.* Методические рекомендации к проведению учебной практики в школе и в вузе. – М., 2008.
4. *Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе. – М.-Л., 1966.
5. *Дмитриева А.Н.* Послание Чехова. – М., 2007. – С. 93-135.
6. *Достоевский Ф.М.* Идиот. – Любое издание.
7. Журнал «Литература в школе» – регулярный просмотр.
8. *Золотарева И.В., Михайлова Т.И.* Поурочные разработки по русской литературе. 1, 2 кн. – М., 2003, 2004. – С. 37-53, 142-183.
9. Конспекты уроков для учителя литературы / Сост. Н.Н. Старыгина, И.П. Карпов. – М., 2002. – С. 122-128.
10. *Кудряшев Н.И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981.
11. *Ланин Б.А.* Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум. – М., 2007.
12. *Лесков Н.С.* Христос в гостях у мужика. – Любое издание.
13. *Мамардашвили М.К.* Литературная критика как акт чтения // М.К. Мамардашвили. Как я понимаю философию. – М., 1992. – С. 155-162.
14. Методика преподавания литературы / Под ред. Рез З.Я. – М., 1985.
15. *Набоков В.В.* Хорошие читатели и хорошие писатели. – Лекции по зарубежной литературе. – М., 1998. – С. 23-29.
16. Практикум по методике преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1999.
17. *Фет А.А.* Стихотворения. – Любое издание.
18. *Чехов А.П.* Дуэль. – Любое издание.
19. *Чудаков А.П.* Поэтика Чехова. – М., 1971. – С. 234-236.
20. *Эйхенбаум Б.М.* О принципах изучения литературы в средней школе // Русская школа. – 1915. – № 12. – С. 110-128.
21. *Ямбург Е.А.* Управление развитием адаптивной школы. – М., 2004.

Дополнительная литература

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. – М., 2007.
2. *Махмутов М.И.* Современный урок и пути его реализации. – М., 1978.
3. *Никольский В.А.* Методика преподавания литературы в средней школе. – М., 1971.
4. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.
5. *Троицкий В.Ю.* Словесность в школе. – М., 1999.
6. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. – М., 2007.
7. *Цирюльников А.М.* История образования в портретах и документах. – М., 2000.
8. *Шамова Т.И., Белова С.Н. и др.* Современные средства оценивания результатов обучения в школе. – М., 2007.

Тематика курсовых работ

1. Методика анализа поэтического текста и моделирование урока по анализу лирического произведения.
2. Методика анализа эпического текста и моделирование урока по анализу эпического произведения.
3. Методика анализа драматического текста и моделирование урока по анализу драматического произведения.
4. Специфика пропедевтического курса преподавания литературы в иностранной аудитории. Моделирование занятия в зависимости от этапа и задач.
5. Организация и методика проведения занятий по внеаудиторному чтению.
6. Моделирование новых структур и форм проведения занятий по литературе.
7. Историческая смена методов и приемов изучения литературы в связи с возможностями современных технологий (компьютер, Интернет и т.д.).
8. Проблема понимания художественного текста иностранными студентами-русистами.

9. Принципы организации занятия по литературе в иностранной аудитории.

10. Учет культурологического и этнопсихологического компонентов в процессе преподавания литературы иностранным студентам

Учебное издание

Дильбар Урунбековна Якибова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебное пособие для студентов филологического факультета

Издание 2-е, исправленное и дополненное

Редактор *Ж.В. Медведева*
Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *М.Н. Заикина*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Тематический план 2012 г., № 54

Подписано в печать 24.09.12 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 60 экз. Заказ 1146

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41