

В.А. Лазарева

**Уроки литературного чтения
в современной начальной школе**

Лекции 1 — 4

Москва
Педагогический университет
«Первое сентября»
2006

Валерия Лазарева

Материалы курса «Уроки литературного чтения в современной начальной школе»: лекции 1 — 4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. — 68 с.

Учебно-методическое пособие

*Редактор: С.Г. Яковлева
Компьютерная верстка: Д.В. Грибкова*

Подписано в печать 12.03.2006
Формат 60 x 90 x 1/16. Гарнитуры «Ариал», «Таймс». Печ. л. 4,25
Тираж экз. Заказ №
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, 24, Москва, 121165.
<http://edu.1september.ru>

© В.А. Лазарева, 2006
© Педагогический университет «Первое сентября», 2006

УЧЕБНЫЙ ПЛАН КУРСА

Номер брошюры	Название лекции
1	Лекция 1. Цели и задачи современной школы, роль литературного чтения в нравственном воспитании учащихся
1	Лекция 2. Художественный текст, его образная природа. Способы художественного изображения, особенности читательского восприятия
1	Лекция 3. Деление художественной литературы на роды и виды. Эпос. Лирика. Драма. Предмет и способы изображения, существенные особенности. <i>Контрольная работа № 1</i>
1	Лекция 4. Анализ лирических произведений на уроках литературного чтения
2	Лекция 5. Технология анализа художественных произведений в их родовой и жанровой специфике. Анализ эпического текста
2	Лекция 6. Особенности работы над драмой. Самостоятельная деятельность учащихся при освоении произведений в их родовой специфике. <i>Контрольная работа № 2</i>
2	Лекция 7. Мировой литературный процесс и великие литературные открытия
2	Лекция 8. Воспитательные возможности литературного чтения, способы и методы их реализации. <i>Итоговая работа</i>

Лекция 1. Цели и задачи современной школы, роль литературного чтения в нравственном воспитании учащихся

Школа как учреждение, призванное обучать и воспитывать детей и молодежь, существует сегодня в тяжелейших условиях. Знаками беды нашего сегодняшнего дня, по мнению политологов, психологов и педагогов, являются складывающаяся на наших глазах идеология потребления, культ денег, снижение престижа и уровня знаний и образованности, переориентация детей и подростков на ценности западной и особенно американской культуры. В этой ситуации у детей и молодежи формируется неприятие таких извечных нравственных ценностей, как доброта и отзывчивость, порядочность и благородство, честность и трудолюбие, гражданственность и патриотизм.

В ситуации безнравственности во всех сферах жизни, окружающей ребенка, – в быту, во дворе и на улице – в том мутном потоке, что льется на него с экранов телевизоров, всем, а особенно ребенку, приходящему в этот мир не в самое лучшее, доброе время, необходимы нравственные опоры, чистые источники Добра и Красоты, которые всегда спасали человечество, и припадать к этим живительным ключам человек должен уже с детства. Ведь именно в детстве, когда формируются представления ребенка о том, «что такое хорошо, а что такое плохо», закладывается нравственный фундамент личности. Что делать, где искать ребенку сегодня эти нравственные опоры и образцы, если и дома, и на улице он видит больше безнравственного, чем нравственного, слышит недостойные людей слова, а с экранов «телеящиков», которые стали для многих наших детей единственным «окном» в мир, его «учат жить» туповатые уродцы, семейка Адамсов и, в лучшем случае, Бэтмэн? Не будем разбираться в причинах и искать виноватых, подумаем лучше о том, как противостоять этим негативным тенденциям, что можем и должны сделать сегодня мы – школа и учитель.

Главная цель, поставленная сегодня перед школой, – образование учащихся. Это понятие в государственном Законе Российской Федерации «Об образовании» определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства...». В связи с этим все школьные предметы входят в «образовательные области», а внеклассная воспитательная работа даже называется «дополнительным образованием». Размышляя над педагогическим содержанием процесса образования, думая над путями и способами решения этих задач, авторы государственных образовательных стандартов пишут: «Образование – это специально организованный процесс развития у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе культуры общества».

Прежде всего необходимо разобраться с самим понятием «**образование**», уяснить его содержание и определить пути и методы получения образования.

Начнем с того, что в педагогике совсем недавно на равных употреблялись три близких понятия: **обучение, воспитание и образование**. Как эти понятия определяются в словаре. Обучение – это передача учащимся знаний и навыков; воспитание – формирование навыков поведения, принятых в определенном обществе. А вот по поводу образования в словаре говорится следующее: «обучение, просвещение; совокупность знаний, полученных специальным обучением: медицинское, среднее, специаль-

ное и т.д.». Как видим, объяснение и прояснение смысла понятия требуется более всего последнему термину.

Чтобы разобраться в смысле слова «образование», поступим как филологи: вдумаемся и всмотримся в само слово, его корень – «образ», значит, **образование** – создание **образа**, как говорят психологи, образа «я». Где человеку найти **образцы** для формирования своего образа? В церковной педагогике ответ очень четкий: человек формируется «по образу и подобию Божию». А где черпать образцы, если их нет в жизни, особенно в наше безобразное время, когда вместо прекрасного образа Человека часто видишь очередную образину? Ответ очевиден: в Культуре, потому что Культура человечества – это и есть отобранные им же за века образцы эстетических и нравственных представлений человечества, отношений между людьми, норм и правил поведения человека. Одно из главных предназначений Культуры – в трансляции культурных и нравственных ценностей следующим поколениям. Значит, образование человек приобретает на путях вхождения в Культуру человечества и своего народа. А помочь ему в этом должна школа.

Именно школа вводит ребенка в мир **Культуры**, всерьез и системно знакомит с **Искусством**. В школе детское любопытство перерастает в любознательность – одну из главных составляющих творческой личности. Именно школа должна удовлетворять и сохранять детскую потребность в игре и творчестве, вводя ребенка в мир Искусства и помогая освоиться в нем, быть не только потребителем, но и творцом. Именно школа может и должна запустить процесс образования каждой личности, сидящей за партой, чтобы потом этот процесс перешел в самообразование, продолжался всю жизнь. Ведь образование – это процесс становления человека Человеком, возвращение в себе родовых человеческих качеств (доброты, сострадания, честности, благородства и др.), это духовная работа самого человека над собой, а школа как образовательный институт общества должна организовать этот труд ума и души ученика по восприятию (в себя принятию), освоению и присвоению (корень этих слов – «свой») обихода для всех людей нравственных норм и правил. И не только предоставить растущему человеку «материал отличного качества, который вливается в душу» (К.Д. Ушинский), каким являются литература и искусство, но и вооружить его способами *освоения этого материала*, создания *своего* личностного образовательного пространства на всю оставшуюся жизнь.

Думая о путях и способах организации этого процесса в рамках всей школьной жизни ребенка, обучения его отдельным предметам, хотелось бы подчеркнуть прежде всего, что образование – это не заучивание кем-то

сформулированных моральных заповедей (что мы «проходили» уже в своей советской жизни), а возвращение их в себе. И чтобы этот процесс «запустить», чтобы в итоге возникли нравственные убеждения человека, основанные на общечеловеческих нравственных ценностях, нужно, чтобы дети не только знали эти нравственные нормы, но и осмыслили их, убедились в их правильности и начали следовать им в своей жизни. В процессе этой деятельности, субъектом которой является сам ученик, и будет происходить духовно-нравственное развитие ребенка, которое и есть воспитание. Поэтому **образование – это обучение и воспитание вместе взятые**. Речь идет об образовании в широком смысле слова, как говорил о нем Л.Н. Толстой, – т.е. об «образовании обнимающем и воспитании», суть которого – «внимание к собственно человеческому в человеке – духовности, нравственности».

Несмотря на то что осмыслением проблемы воспитания подрастающего поколения человечество занимается с самого начала своего существования, нет более значимой и актуальной в любые времена проблемы, чем эта. Особенно важно для нас ее педагогическое осмысление в XX веке, самом ближайшем по времени к нашему веку. Здесь среди множества педагогических идей и систем выделяется система Л.В. Занкова, автор которой разработал систему общего развития учащихся, т.е. развития «ума, чувств и воли» – главных составляющих личностного развития человека.

Л.В. Занков в своей работе «О начальном обучении», вторая глава которой так и называется – «Вопросы воспитания», определяет цели, задачи и методы воспитательной работы с учащимися следующим образом: «В целостном процессе общего развития особое место... занимают развитие нравственных чувств, убеждений и воспитание воли». Говоря о путях и средствах действенного и действительного воспитания, педагог выделяет следующее: «знание учащимися моральных норм, организацию содержательной и разносторонней деятельности школьников, практика нравственного поведения». Начальные ступени формирования человека очень далеки от той перспективной цели, к которой стремится воспитатель. Но если эта деятельность организована и на уроке, и вне его, «образовывает стройную систему» и, кроме того, проникнута «самостоятельной мыслью и живым чувством» детей, то главная цель воспитания молодого поколения – формирование глубоких и нравственных убеждений – будет достигнута.

Особое значение Л.В. Занков придавал урокам чтения – школьному предмету, главной задачей которого, как он полагал, является эстетическое и нравственное развитие и воспитание учащихся. Он считал, что

содержанием воспитывающей деятельности на уроке литературы являются размышления учеников-читателей над случаями из жизни людей, их непростыми взаимоотношениями друг с другом, с природой, животными как частью природы, причинами и последствиями поступков человека, проблемами правды и неправды, дружбы и любви, счастья и несчастья и другими сложными жизненными вопросами. Главную цель этой работы ученый видел в «ознакомлении детей с окружающим миром средствами искусства». Основное содержание воспитывающего урока в том, «чтобы младшие школьники все глубже проникали в содержание произведений искусства, разбирались в их построении, жанрах, выразительных средствах». Результат нравственного и эстетического воспитания, по мнению Л.В. Занкова, – «подлинное человеческое отношение к людям, к труду, к культуре ...к тому, чем живет Родина, ее люди».

Именно на этих теоретических основаниях выстроен наш учебно-методический комплект «Литературное чтение», состоящий из учебников, хрестоматий, методических поурочных разработок и пособия для учителя по методике анализа художественного текста. В основу его положена система нравственного и эстетического воспитания на уроках и во внеклассной работе. Для проведения последней в конце каждого учебника помещена пьеса, а в самих учебниках приводится много разнообразных игр. Параллельно и в соотнесении с литературным материалом в учебниках помещены репродукции картин художников, обсуждение которых тоже является средством эстетического воспитания и частью системы эстетического воспитания. Все тексты, помещенные в учебниках, имеют глубокое нравственное содержание, для выявления которого учащимся предлагается система вопросов и заданий. И сами тексты, и задания год от года становятся сложнее и глубже, а степень самостоятельности учеников-читателей – все выше.

Другим основанием нашего комплекта является литературоведческая грамотность и усложняющаяся год от года читательская деятельность учащихся по анализу произведений и глубокому личностному принятию извлеченных из произведений нравственных ценностей. Дети на практическом уровне, без введения сложной терминологии, учатся понимать, «как сделано» художественное произведение, какие приемы и способы создания художественной картины мира есть у авторов произведений, учатся не только «видеть» авторское слово, но и любоваться им. Так происходит становление основных навыков анализа художественного текста, которые станут основой его глубокого и полноценного восприятия. Оно является фундаментом нравственных представлений и убеждений учащихся.

Трудно переоценить в решении задач образования и воспитания подрастающего поколения роль и значение уроков литературы, поскольку их содержание и способы освоения полностью соответствуют задачам образования и воспитания человека, особенно если воспринимать этот школьный предмет как вид искусства, часть культуры. Во-первых, потому, что он знакомит учащихся с нравственно-эстетическими ценностями культуры своего народа и человечества в целом. Во-вторых, потому, что как вид искусства способствует глубокому, личностному освоению этих ценностей, поскольку в процессе восприятия художественного текста участвуют и разум, и чувства, и воля, а значит, параллельно проходит процесс общего и нравственного развития личности ребенка, его воспитания.

Искусство, любое, каждый его вид – литература, живопись, музыка, – создает особыми своими средствами художественную картину мира, которую человек воспринимает как особую реальность. Слушая музыку, глядя на картину, «читая слова» в художественном произведении, человек попадает в плен «добровольной галлюцинации», такими яркими и глубокими бывают вызванные воображением картины жизни, нарисованные художником. Читатель, особенно маленький, представляет себе героев, сочувствует им или, наоборот, гневается и может даже отождествлять себя с ними. Да и взрослый читатель, и даже такой умудренный опытом не только чтения, но и написания произведений, как Л.Н. Толстой, ищет в произведении человека, «похожего на себя», а найдя, соотносит себя, свой характер, поступки, свою жизнь с жизнью и характером героя. Поэтому, как говорит Д.С. Лихачев, «литература дает нам огромный, обширнейший и глубочайший опыт жизни... дает понимание жизни, всех ее сложностей, понимание себя. Она развивает в человеке чувство красоты – красоты жизни, красоты добрых поступков и добрых чувств. Она делает это с такой художественной убедительностью, что вызывает желание подражать всему лучшему, что было и есть в человеке... Человек, много читавший, прожил три жизни...».

Вхождение ребенка в литературу, другими словами – в Культуру, Искусство начинается, или, во всяком случае, должно начинаться, в начальной школе на уроках «Литературного чтения». Конечно, в идеале все это происходит или должно происходить с самого момента рождения ребенка, в семье. Первые мелодии, которые слышит ребенок, – это колыбельные песни матери, первые произведения литературы – это сказки, рассказываемые бабушкой. Но так не всегда, к сожалению, бывает, особенно в наше время. Поэтому сегодня непомерно возрастает роль школы и именно предметов художественного цикла, к которым

относится и литература, в деле воспитания и образования учащихся. Только это можно противопоставить тлетворному влиянию окружающей среды, ТВ, с развращающим влиянием которых за души детей очень трудно бороться.

Психологи утверждают, что ребенок к первому классу готов к достаточно серьезной работе над художественным текстом, поскольку неосознанное, художественно-игровое восприятие такого текста у дошкольников уже способно перерасти в художественно-аналитическое. Именно с семи лет у ребенка уже может формироваться осознание своих представлений и переживаний при чтении художественного текста и осмысление содержания и художественной формы произведения, а главное, в этом возрасте у него появляется способность наслаждаться художественным словом.

Но просто так духовно-нравственное содержание, а тем более социально-нравственный опыт не «перетекает» из художественного произведения в душу ребенка. Чем мы можем и должны помочь ученику, что нам надо знать и уметь, как жить самим, чтобы быть образцом для детей? Как работать с детьми на уроке, чтобы ученикам и потом, после школы, захотелось читать замечательные произведения русской и мировой литературы, воспитательный потенциал которых просто трудно переоценить, и читать, вбирая в себя нравственные и эстетические сокровища, понимая, что «чтение есть лучшее учение»?

Главным условием решения задач нравственного воспитания учащихся на уроках «Литературного чтения» является организация лично-стно значимого для ученика полноценного чтения и глубокого анализа художественных произведений. Но как организовать этот процесс? Чем должны отличаться уроки литературного чтения от других предметов? Что изучают на этих уроках? Какова специфика учебной деятельности учащихся, как ее оценивать и как отслеживать литературное развитие учащихся? Весь опыт моей учительской работы и работы с учителями в качестве методиста убеждает меня в том, что это важнейшие вопросы, решать которые мало кто помогает учителю. Основы герменевтики, науки о принципах и способах интерпретации, толкования художественного текста, не читаются в педвузах, методической литературы, помогающей учителю в этом вопросе, почти нет. Поэтому одновременно с первым учебником «Литературное чтение» для первого класса я написала пособие для учителя по методике и технологии анализа художественных произведений на уроке. Такая помощь особенно нужна педагогу начальной школы, который уникален в том отношении, что ведет все предметы – и такие, основу которых составляют научные

знания: математика, русский язык, природоведение; и такие, которые по сути своей являются искусством: литература, рисование, а иногда и музыка.

Огромную помощь в организации работы с учениками-читателями на уроке литературного чтения учитель начальной школы может почерпнуть из методики преподавания литературы, ведь не важно, в каком классе изучается произведение: принципы и методы анализа будут едины, разница в возрасте учащихся, их жизненном опыте и психических возрастных особенностях. Очень точным и емким определением методики работы на уроках «Литературного чтения» и до сих пор могут служить представления М.А. Рыбниковой, прекрасной методистки, к сожалению, забытой сегодня, о том, что на уроках литературы «нужно работать на уровне искусства и по возможности его методами». Что это значит? И почему именно о таком понимании школьной литературы мы говорим сегодня, почему именно сегодня мы вспоминаем слова М.А. Рыбниковой? Да потому, что именно такой подход к предмету литература как к области образования Человека отвечает целям современной школы и помогает нам решать задачи воспитания детей на великих и прекрасных образцах, сохраненных человечеством в искусстве и культуре.

Традиционная школа прекрасно умела учить, передавать знания. И ее наработки в этом вопросе нам не надо выбрасывать, как мы делаем очень часто сегодня, необоснованно и необдуманно подчиняясь моде на «инновации» и неумному зуду реформаторства. Вооружить детей прочными знаниями – задача школы и сегодня. На этом основании строится любая дидактическая система, в том числе и развивающая. Но одного этого для развития мало, тем более – для развития личности, ее образования. Поэтому репродуктивный метод работы учителя, соответствующая структура традиционного урока: опрос, объяснение нового материала, закрепление, авторитарная позиция учителя, – хороши и оптимально соответствуют цели научения, передачи знаний. Но для решения задач образования личности, ее развития этого недостаточно.

Всякое строительство, а значит, и развитие, в том числе личностное, начинается с закладывания фундамента. Фундаментом развивающей личности являются знания того, что до ее прихода в мир работало человечество, к которому она, эта личность, принадлежит. Это и знания, и нравственные ценности, опираясь на которые жило человечество, сохраняясь как вид, т.е. оставаясь человечеством. Нравственные ценности – это знания с личностным отношением к ним, нравственные понятия, принятые человеком, ставшие его **убеждениями**, которые, как говорят психологи, есть **осмысленные и прочув-**

ствованные личностью знания нравственных норм, ставшие основой поведения человека. Значит, школа должна не только познакомить детей с общечеловеческими нравственными ценностями, но и организовать педагогический процесс принятия их и закрепления в поступках учащихся. «Урок литературы – это обретение детьми системы знаний, методов анализа и этических норм и правил как ориентиров в жизни», – утверждает современный философ и педагог В.А. Разумный.

Но эти задачи требуют коренного изменения работы школы, и на наших глазах происходит **смена обучающей парадигмы на образовательную**. Сегодня, исходя из задач образования, должно быть изменено, во-первых, соотношение между знаниями и работой по их самостоятельному освоению учениками, во-вторых, знаниями и умениями и, наконец, что особенно важно, знаниями и нравственными ценностями и работой по их освоению и присвоению учениками. Эта часть педагогической работы сегодня по причинам нравственного, а вернее, безнравственного состояния общества особенно важна.

Нравственные ценности составляют основу истинных произведений искусства, «содержатся» в них, но читатель должен суметь их извлечь, перевести на «свой» язык и сделать своими. Это непростая работа, требующая определенных духовных усилий и умений. Эту работу на уроках литературы, а в нашем случае – «Литературного чтения» должен организовать учитель. Суть этой работы состоит в организации полноценного восприятия детьми художественных произведений, которые они читают на уроках и дома. А самое главное – необходимо, чтобы работа учителя на уроках «Литературного чтения» была системно организована по двум приоритетным основаниям: нравственному и эстетическому, поскольку нравственное воспитание – это цель изучения литературы в школе, а литературное образование, содержание которого – организация полноценного восприятия учениками-читателями художественного текста, – это путь, средство решения этой цели. Надо так организовать учебный процесс и внеклассную работу, чтобы дети думали над серьезными нравственными проблемами, спорили, переживали и сопереживали героям, хотели жить по этим нравственным правилам и жили по ним – сначала в школе, в классе, а потом и в жизни. Но это должна быть их самостоятельная деятельность, и на уроках, и после них, конечно, направляемая и педагогически руководимая учителем.

Теперь самый главный вопрос для учителя – как организовать такую учебную деятельность, чтобы она была развивающей, в том числе

и нравственно, образовательной и воспитывающей Человека и Гражданина? Каким должен быть сегодня урок «Литературного чтения», чтобы ученик действительно получил на этом уроке основы литературного образования и нравственного развития, чтобы с этого урока началось его личностное вхождение в Культуру?

На уроке литературы дети под руководством учителя читают великие книги с огромным нравственным потенциалом. Чтобы воспринять эстетические и нравственные ценности, перевести на свой язык то, что, может быть, было для ребенка чужим, а подчас и чуждым, нужно, чтобы на уроке дети:

- думали над прочитанным;
- сопереживали героям;
- оценивали их поступки;
- осмысливали их проблемы;
- соотносили их жизнь со своей жизнью;
- старались поступать в соответствии с воспринятыми нравственными нормами.

Читая и анализируя произведение, ребенок должен задумываться о важных вопросах бытия: о правде и лжи, любви и ненависти, истоках зла и добра, возможностях человека и его месте в мире. И не надо думать, что он еще маленький и что его не следует пугать или осложнять его жизнь такими вопросами, – современный ребенок на своем пути сталкивается порой с такими серьезными проблемами, что чем раньше он начнет думать над ними, тем лучше. И пусть эти проблемы помогут ему решать добрые и умные книги и его учитель.

Огромную роль в организации процесса осмысления проблем играет эмоциональный фон деятельности учащихся, организация моментов сопереживания, поскольку в постижении художественного текста особенно важен принцип сочетания чувственного и рационального познания, а эмоциональные переживания являются условием восприятия нравственных ценностей. Л.Н. Толстой говорил: «Искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим испытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его». Значит, читательская работа – воспринять авторское отношение к изображаемому, и тогда нравственные ценности писателя могут стать достоянием читателя. Мы говорим – «могут», потому что, для того чтобы это произошло, нужно прежде всего помочь маленькому читателю распознавать эти известные (писателю!) «внешние знаки».

Кроме сопереживания, основой формирования нравственных убеждений является оценка. Оценивая поступки литературных героев, уче-

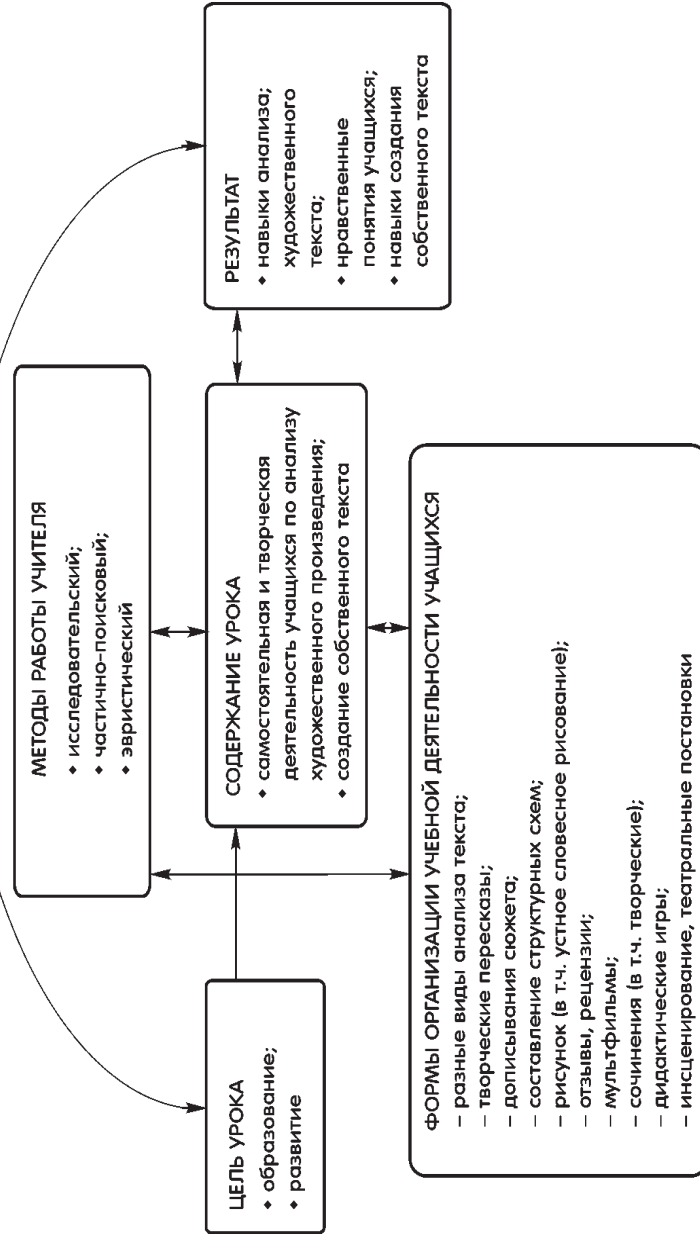
ник-читатель соотносит свои представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», с нравственными ценностями своего народа и человечества и в конечном итоге воспринимает «чужое» как «свое», получает представления о нормах поведения и взаимоотношения людей, которые ложатся в основу его нравственных представлений и личностных качеств. А чтобы это происходило, на уроке литературного чтения ученики должны не просто читать художественные произведения. Задача учителя – организовать полноценное, глубокое восприятие детьми всей информации, заложенной в текст, помочь им представить себе картины, нарисованные автором, эмоционально отозваться на чувства автора и героев, понять авторскую мысль и по мере возможности увидеть, как все это передает нам, читателям, художник слова. Другими словами – сформировать **читательские умения и навыки**, главные из которых:

- умение представить себе картину, нарисованную автором произведения;
- сопереживать героям и автору;
- понять главную мысль произведения, его идею; осознать свою позицию и передать ее в форме устной или письменной речи.

Итак, каким же должен быть урок, цель которого – литературное и нравственное развитие, формирование читательских умений и навыков, а также нравственных представлений учащихся? Прежде всего скажем, что это особый урок, поскольку сам предмет изучения – это Искусство. И цель работы на этом уроке – развить способности учеников-читателей полноценно воспринимать художественный текст. Мы специально обращаем на этот аспект внимание учителя начальной школы, так как именно ему приходится преподавать все школьные предметы, каждый из которых имеет свою логику изучения и свое основание. И на уроке литературного чтения содержание работы учителя, логика этой работы, методика, его результаты – тоже другие. (См. схему на с. 14.)

Мы видим, что содержанием урока, цель которого – образование и развитие, является самостоятельная и творческая деятельность учащихся. Учитель работает не репродуктивными, а продуктивными методами, используя интерактивные, т.е. внутренне активные методы обучения «на уровне искусства и по возможности его методами» (рисунок, инсценирование, игра и т.п.), как советовала М.А. Рыбникова. Результаты учебной деятельности учащихся – во внутренних личностных духовных изменениях, освоении и присвоении эстетических и нравственных ценностей учениками-читателями. Причем сущность этих результатов такова, что они могут проявиться при отстраненном контроле.

МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ



Остановимся особо на некоторых интерактивных формах организации специфической деятельности учащихся на уроке литературного чтения, в частности на рисунке, чтобы прояснить наши позиции по отношению к этому известному и вполне законному методическому приему, используемому в начальной школе как «устное словесное рисование».

На наших уроках дети много рисуют, причем именно на уроке, чаще всего непосредственно во время чтения произведения учителем и особенно при повторном чтении, когда идет более осознанное вслушивание и уточнение первоначального восприятия. Именно через рисунки детей к литературным произведениям учитель может получить очень важную информацию о том, например, представляет ли ученик-читатель художественный образ произведения и адекватны ли его представления авторскому образу. Мы попросили однажды детей нарисовать Синюшкин колодец из сказа П.П. Бажова и получили шесть рисунков, где был изображен посреди двора обыкновенный сруб с журавлем. Это означало, что учащиеся подменили авторский образ своим, а ведь это один из серьезнейших дефектов восприятия художественного произведения, как говорит психолог О.И. Никифорова, и показатель того, что ученик-читатель не осознает образной природы искусства и не умеет вызвать работу своего воображения и представить адекватный художественный образ. И, кроме того, если читатель не вошел в художественное пространство, дальнейшая работа над ним, восприятие авторской идеи, системы образов, интерес к способам их изображения не приведут к желаемым результатам.

В процессе многолетнего осмысления этого методического приема мы выяснили, что с помощью рисунков детей можно выявить точность и глубину понимания ими идейного смысла произведения. Например, мы попросили детей нарисовать главного, а точнее, заглавного героя сказки А.П. Платонова «Неизвестный цветок». И с грустью выяснили, что почти половина наших учеников-читателей не поняли авторской идеи сказки, поскольку нарисовали не вырастающий на скудной почве, пробивающийся через сор и камни трудолюбивый Цветок, а просто красивый, безликий, обычный цветок. То есть мысль писателя о труде души человека по samotворению, о терниях, через которые приходится пробиваться, о том из какого «сора», на каком «пустыре» может вырасти прекрасное создание, будь то стихи, цветок или человек, эта великая истина не была воспринята читателями. А ведь учитель добросовестно прочитал произведение, по вопросам учебника проанализировал, как говорится, «прошел» его по программе, но, по сути дела, прошел мимо него.

Дидактические игры, как утверждают психологи, занимающиеся феноменом игровой деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), вызывают всегда огромный интерес у детей, а значит, очень высокую активность в учебной деятельности, и интеллектуальную, и эмоциональную, и поведенческую, с глубоким включением всех явлений психики: воображения, мышления, речи, эмоций, памяти и др. Кроме того, игровая ситуация организует глубокое заинтересованное общение всех участников игры, способствует организации совместно-разделенной деятельности, где каждый участник знает свою роль и полностью отвечает за нее. В этом воспитательный смысл игры. В процессе игры, особенно ролевой, идет примеривание на себя иной социальной роли, что помогает детям пережить ситуацию, которой не было в их жизни, а значит, воспитывает, учит «жизни», как сказали сами дети. Громадные возможности в этом смысле предоставляют уроки литературы, особенно если игра ролевая, и ученики «исполняют» предлагаемые им роли. Конечно, и в соревновательных играх происходят те же процессы, но в них нет вхождения в ситуацию жизни другого человека, проигрывания различных нравственных ситуаций, поисков выхода, необходимости организации взаимодействия с другими – того, что требуют условия ролевой игры.

Самые простые по организации – игры типа «спортивные», по классификации философа Ю.А. Левады, когда соревновательный момент присоединяется к процессу обучения, обобщения знаний или самостоятельного добывания их. Они могут быть очень простыми: например, когда класс делится на группы, а учитель говорит заветные слова: кто больше придумает, найдет в тексте, вспомнит. Еще интереснее будет, если повторение знаний теоретико-литературных знаний или текста произведения проводится, например, в виде игры «Покорение высоты»: к доске вызываются представители команд, которые, отвечая правильно на вопросы, поднимаются по уступам холма, нарисованного на доске. Можно «срежиссировать» и более сложную игровую ситуацию, уже как бы ролевую. Например, мы использовали для проверки знаний учащихся по объемной и сложной теме «Мифы» игру «Литературный футбол». Класс делится на две команды, капитаны которых формируют «группу нападения», которая готовит вопросы противнику, «группу защиты», которая будет отвечать, «вратаря», которому «защита» сможет «перепасовать» вопрос, если сама не сумеет ответить. За каждый неправильный ответ назначается гол команде, возможны «пенальти», т.е. удар прямо в «ворота», т.е. вопрос вратарю. Ролевые игры – это игры, где требуется ролевая трансформация, перевоплощение, вхождение в образ героя произведения. Мы проводили игру «Мой

любимый бог и герой мифа», где дети не только представляли греческих и русских богов и героев, но и инсценировали мифы об амазонках и Костроме и Купале.

Но, конечно, самой грандиозной игрой является игра в «настоящий спектакль», где происходит ролевое перевоплощение, формируется ответственность за общее дело, возникает возможность дать каждому ученику работу по душе и по силам, причем работу творческую. Актеры, те, кто играют роли, входят в образы героев, и этот уровень вхождения – самый глубокий, самый действенный в воспитательном смысле. А самое главное заключено в том, что творчество – это «выражение себя» и даже «усиление себя», как говорят представители очень перспективного направления современной трансперсональной психологии (К. и Н. Роджерс). У каждого человека, утверждают они, есть «внутренняя потенция к глубокому и конструктивному творчеству. Дети естественным образом любопытны и творчески... Они учатся в процессе творчества и чувствуют внутреннюю свободу в выражении себя». Очень важны сегодня следующие мысли ученых: «Творческий процесс есть наша жизненная энергия, и тот, кто однажды ее испытал, уже больше не сможет без этого жить. Перекрыть этот процесс – значит вызвать болезнь как на уровне отдельного индивида, так и на уровне культуры в целом. ... Порой очень рано наша творческая способность может заглушаться родителями, учителями, братьями и сестрами... беспощадной критикой того, что мы делаем». Вот почему организация в школе творческих дел, присутствие творчества на уроках – необходимое, особенно сегодня, направление педагогической деятельности. Нельзя забывать, что именно в процессе творчества проявляется и формируется личность.

Очень важно и для полноценного восприятия художественного произведения, и для развития эстетических и нравственных представлений ребенка его литературное творчество на уроке и дома. Конечно, думать, что всех учеников можно, например, научить писать стихи, не стоит. Но призвать их попытаться создать свое лирическое произведение, выразить свои чувства и «изобразить» словами картины, которые потрясли воображение, увидеть мир и других людей через призму своего осознания и свою душу – это ли не способ самовыражения и самопознания, не путь развития эмоциональной сферы ребенка, эстетического и нравственного его развития? «... Стихи – продолжение мое и начало», – как сказал поэт. А вот М.А. Рыбникова подарила нам, учителям литературы, такую замечательную методическую формулу: «От маленького писателя – к большому чи-

тателю», где обозначила и главный принцип, и путь развития не только читательского, но и личностного. Работа над развитием творческих способностей учащихся ведется на уроках постоянно и в системе, постепенно усложняясь. Мы имеем в виду и сами тексты, и степень самостоятельности, и уровень «творческой», креативности, как сегодня говорят. Начинается эта работа с самого простого, с подбора эпитетов к «голому, неукрашенному», как определили сами дети, нехудожественному тексту. Это – подражание мастерам, «работа по образцу». Например, после того как дети прочитали несколько стихотворений известных поэтов и поработали над изобразительными средствами, в частности над эпитетами, им дается текст с пропущенными определениями, и надо придумать и вставить эпитеты, именно эпитеты, а не просто любые определения. Или дописать рассказ, который прочитан без окончания. Особенно хороши в этом смысле миниатюры В.А. Сухомлинского.

Затем степень самостоятельности ученика-читателя увеличивается. Дети уже сами могут написать сказку, рассказ и даже придумать свой миф для объяснения явления природы, обосновать которое научно они еще не могут. Эта работа – тоже «по образцу», поскольку сказка сочиняется после работы на уроке над волшебной сказкой, где ученики сначала выделяли постоянные элементы ее сюжета (по В.Я. Проппу – функции. См. его работу «Морфология сказки»), а затем придумывали свои сюжеты. Много очень интересных видов творческих работ детей над сказкой учитель найдет в книге Дж. Родари «Грамматика фантазии». А затем – собственно творчество учащихся, когда они сочиняют стихи и рассказы, создают самые настоящие творческие проекты, как, например, после чтения «Мехового интерната» Э.Н. Успенского дети должны были придумать свою школу, с любимыми учениками: зверушками (были собачьи и кошачьи и даже пингвинья школы), птицами (попугаячь) и людьми (автор этого проекта отобрал из своего класса 12 человек, которых бы он хотел учить). Авторы проекта должны были, кроме того, создать макет школы, нарисовать класс и рассадить своих учеников по партам, а также написать «конспект» любого урока.

Вопрос, очень важный при решении образовательных задач, – как оценивать результаты учебной деятельности учащихся в рамках развивающего урока. В традиционной школе, где цель урока – передача знаний учащимся, все очень просто: учитель рассказал новый материал, закрепил, т.е. повторил то, что рассказывал, дети прочитали текст, пересказали его, ответили на вопросы учителя, заучили – и все: чем ближе к тому, о чем рассказывалось, тем выше оценка.

А как «замерить» литературное или, что еще труднее, нравственное развитие? Тем более что под развитием понимается не только количественное накопление знаний и умений, но главным образом – качественные внутренние изменения структурных психических образований, усиливающие способности самостоятельного решения задач. Как оценить самостоятельный анализ художественного произведения, где мнения читателей могут не совпадать и расходиться с учительским? Как оценивать сочиненную учениками сказку или рассказ? К сожалению, этот важнейший вопрос о критериях литературного развития, способах выявления его уровня и оценки самостоятельной и творческой работы учащихся сегодня еще до конца не проработан.

Из нашего опыта работы мы можем сделать следующие выводы:

1) показателем литературного развития учащихся являются их собственные навыки анализа художественных произведений разных литературных родов при знании основных литературоведческих понятий, определенных стандартами начального литературного образования;

2) качественными показателями уровня восприятия художественного произведения можно считать, на наш взгляд, умение учеников-читателей увидеть картину, нарисованную автором в произведении, адекватно авторскому замыслу, включиться в резонансное сопереживание и понять авторскую идею;

3) оценивая самостоятельный анализ произведений учащимися, мы считаем низким, вторым, уровнем («тройка»), если ученик хорошо пересказывает текст, думая в основном над тем, что в нем происходит и кто и как действует; третьим («четверка») – если ученик, пересказывая сюжет, размышляет над тем, каковы герои, почему они так поступают и почему они такие; высоким, четвертым («пятерка»), когда ученик-читатель выходит на осмысление художественной формы произведения как «дела авторских рук», идеи произведения как цели создания произведения автором, системы образов и способов их создания и высказывает свое личное отношение к тому, о чем говорит. Конечно, все это – на уровне возмозможностей ученика начальной школы и в соответствии с требованиями стандартов начального литературного образования.

Еще труднее «замерить» результаты нравственного развития учащихся, да еще в таком возрасте. Но трудности в замерах не означают, что нам, педагогам, этим не надо заниматься. Надо помнить, что нравственные убеждения, которые психологи считают главным результатом нравственного воспитания, складываются у человека в мировоззренческую систему в юности. Но формирование нравственных пред-

ставлений ребенка начинается в детстве. Система нравственных убеждений складывается иногда всю жизнь, ведь человека можно переубедить, разубедить в том, в чем он, казалось, был уверен. Младший школьный возраст – это именно тот возраст, когда ребенок открыт миру, искренен, свято верит в то, что говорят взрослые и написано в книгах, когда нравственные представления детей, полученные в семье, оформляются в педагогическом процессе в понятия, то есть закладываются основы нравственных убеждений человека. Как отслеживать этот внутренний процесс педагогу? Учитель имеет интуитивные представления о нравственном уровне своих учеников, и они по большей части соответствуют действительности, ведь учитель начальной школы очень близок и открыт детям – общаясь с ними, он сохраняет и культивирует в себе детскость и творческую, без чего нельзя работать с детьми этого возраста. И самое главное он видит учеников своих не только на уроках, а ведь поведение ребенка, его поступки, их мотивы, если учитель их наблюдает и анализирует, говорят педагогу об уровне нравственной убежденности, дефектах нравственного воспитания и нравственных представлениях учащихся гораздо точнее и серьезнее, чем слова.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. **Какая цель поставлена сегодня перед школой? Чем она отличается от других целей и задач?**
2. **Что такое образование? Почему для решения образовательных задач не подходят традиционная модель урока (опрос, объяснение нового материала и закрепление) и репродуктивный метод обучения?**
3. **Какие методы работы учителя и формы организации учебной деятельности учащихся предполагает развивающее обучение? Почему именно такие?**
4. **Какие возможности имеет литература для решения образовательных задач? Как педагогически верно реализовать эти возможности?**
5. **Как отслеживать результаты литературного и нравственного развития учащихся?**

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Литературное чтение в современной школе: сборник статей / Сост. В.А. Лазарева. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005.
 Занков Л.В. Избранные педагогические труды. О начальном обучении. М., 1999.
 Лавлинский С.П. Технология литературного образования. М., 2003.
 Российское образование в XXI веке: новые рубежи. М., 2001.
 Толстой Л.Н. Антология гуманной психологии. М., 1997.
 Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования. М., 1993.

Лекция 2. Художественный текст, его образная природа. Способы художественного изображения, особенности читательского восприятия

Задача учителя, научившего детей читать, – научить их читать художественный текст, полноценно и глубоко воспринимая его.

Что значит научить читать художественный текст? В чем особенности восприятия этого вида текста и почему этому надо учить специально? Почему учитель литературы и замечательный методист XIX века В.И. Водовозов говорил: «Преподаватель словесности вторично научает читать»? Что это означает и самый важный для учителя вопрос – как это сделать?

Слово художника, кроме обычной информации, несет в себе еще и эмоционально-образную информацию. Читатель, читая художественный текст, представляет картины, которые нарисовал автор-художник; сочувствует его героям и выходит на понимание идеи произведения, его главной мысли. Разница между художественным и нехудожественным текстом – в способе отображения действительности. Вот как об этом говорил В.Г. Белинский: «Философ говорит силлогизмами, поэт – образами и картинками, а говорят они об одном и том же. Политэконом, вооружась статистическими числами, доказывает, действуя на ум своих читателей или слушателей, что положение такого-то класса в обществе много улучшилось или много ухудшилось вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт, вооружась живым и ярким изображением действительности, показывает в верной картине, действуя на фантазию своих читателей, что положение такого-то класса в обществе действительно много улучшилось и ухудшилось от таких-то и таких-то причин. Один доказывает, другой показывает, и оба убеждают, только один – логическими доводами, а другой – картинками».

Проиллюстрируем мысль критика на примерах. В научном издании, в Толковом словаре так объясняется, что такое дождь как явление природы:

«Дождь – атмосферные осадки в виде водяных капель».

Теперь сравните это описание с тем, как рисует дождь поэт Н.А. Некрасов – художник слова:

И по дороге моей, светлые, словно из стали,
 Тысячи мелких гвоздей шляпками вниз
 заскакали.

Или:

Прямы и светлы, как прутья стальные,
В землю вонзились струи дождевые.

Это разные дожди, и для них в языке есть разные названия: *грибной дождь* и *ливень*.

Приведем еще более подробное, более детальное изображение трех разных дождей:

«Слово *спорый* означает – быстрый, скорый. Спорый дождь льет отменно, сильно. Он всегда приближается – с набегающим шумом.

Особенно хорош спорый дождь на реке. Каждая его капля выбивает в воде круглое углубление, маленькую водяную чашу, подскакивает, снова падает и несколько мгновений, прежде чем исчезнуть, еще видна на дне этой водяной чаши. Капля блестит и похожа на жемчуг.

При этом по всей реке стоит стеклянный звон. По высоте этого звона догадываешься, набирает ли дождь силу или стихает.

А мелкий грибной дождь сонно сыплется из низких туч. Лужи от этого дождя всегда теплые. Он не звенит, а шепчет что-то свое, усыпительное, и чуть заметно возится в кустах, будто трогает мягкой лапкой то один лист, то другой...

О слепом дожде, идущем при солнце, в народе говорят: «Царевна плачет». Сверкающие на солнце капли этого дождя похожи на крупные слезы. А кому же и плакать такими сияющими слезами горя или радости, как не сказочной красавице царевне!»

(К. Паустовский)

Автор художественного произведения изобразил словами дождь – явление природы. И читатель художественного текста представляет себе эти дожди, и не только сами дожди, но и рябую от ямочек, оставляемых каплями, поверхность реки, кажется, ощущает теплую воду этих луж и даже слышит этот стеклянный звон. Представляет, если автор нарисовал. А если нет? Сравните тексты, в которых описывается зима. Последите за собой: читая какой из этих текстов, вы не смогли представить себе картины, потому что автор их не нарисовал словами? И что представилось при чтении других?

1. Снег по области пройдет –
На дорогах гололед,
Будет резкое паденье
Атмосферного давления.

В понедельник – минус пять,
Ветер западный опять.
Над заливом скорость ветра –
Девять с половиной метров.

2. Идут белые снеги,
Как по нитке скользят...
3. Снег идет, снег идет,
Словно падают не хлопья,
А в заплатанном салопе
Сходит наземь небосвод...
4. Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.
5. ...Недвижны сосны
В своей нахмуренной красе;
Отягчены их ветки все
Клоками снега...
6. Лапы елок,
лапки,
лапушки...
Все в снегу,
а теплые какие!
7. Как поработала зима!
Какая ровная кайма,
Не нарушая очертаний,
Легла на крыши строгих зданий...

Первый текст – не художественный: это зарифмованная сводка погоды. А в других – не просто картины, а разные зимние картины: не простое сообщение о том, что пойдет снег (1), а изображение того, как снег идет (2 – Е. Евтушенко, 3 – Б. Пастернак).

А вот *снег лежит* в знаменитом пушкинском «Зимнем утре», изумительная картина русской зимы, многоцветная, вся в бриллиантовом блеске! И тот же, но совершенно другой снег, лежащий новогодней ватой на ветках сосен и придающий лесу *нахмуренную красу* (4 – А.С. Пушкин).

Тот же *ватный* снег, но нарисованный с совершенно другим чувством В. Маяковским (5). И снег *поработавший в городе*, изображенный С.Я. Маршаком (6). И все эти прекрасные поэты *ИЗОБРАЖАЮТ*, рисуют словами. Им подвластно изображение всего, что есть на земле, и не только на земле: картин и явлений природы, предметов, человека, животных и др.

Эту разницу между художественным и нехудожественным текстами дети чувствуют очень рано, выбирая сказки и песенки для чтения, причем выбирая простое по форме, доброе по смыслу художественное произведение. Поэтому мы уже в учебнике для 1-го класса (В.А. Лазарева. Литературное чтение. 1-й класс. М.: Оникс 21 век) с первых уроков показываем детям эту разницу на простых и понятных текстах. Более того, они сразу видят, что авторы художественных произведений рисуют одно и то же животное по-разному. Так, как эти замечательные поэты:

Эта лошадь была прекрасна,
Как бывает прекрасна лошадь...
Шея – словно рука балерины,
Уши – словно чуткие листья,
Ноздри – словно из серой замши...

(Д. Самойлов)

Савраска, запряженный в сани,
Понуро стоял у ворот...
Немало и тут доставалось –
Возил ты тяжелую кладь,
В жестокую бурю случалось,
Измучась, дорогу терять.
Видна на боках твоих впалых
Кнута не одна полоса...

(Н. Некрасов)

Дети читают тексты и рисуют «портреты» этих лошадей по своим представлениям. И все как один – у первой красавицы лошади рисуют гордо поднятую голову, а у второй, некрасовской замороженной непосиль-

ным трудом клячи, – согнутую, низко опущенную шею, изображают полосы кнута на ее боках и даже чувствуют авторское отношение к ним: восторженное любование первой и сочувствие и сострадание ко второй.

Настоящий поэт или писатель может нарисовать словами всё, даже фантастическую, необыкновенную картину, то, чего не бывает на свете, – и мы всё это можем вообразить.

Представляем мы себе, например, Бабу-Ягу или Буратино, которых не было на самом деле. Мы можем себе представить, посочувствовать и понять, почему такое происходит с фантастической героиней стихотворения «Колдунье не колдуется» М. Бородинской. Ведь и у нас тоже бывало плохое настроение, когда все из рук валится.

КОЛДУНЬЕ НЕ КОЛДУЕТСЯ

Сидит колдунья, дуется
На целый белый свет:
Колдунье не колдуется,
И вдохновенья нет.

Наколдовала к завтраку
Из Африки банан,
А появился – здарсьте вам! –
Из Арктики – буран.

Наколдовала к ужину
В стаканчике пломбир,
Но убедилась с ужасом:
В стаканчике – кефир!

Ну что за невезение,
Ну что за наказание –
Не радуется пение,
Ни даже рисование:

Нарисовала курицу,
А вышел пистолет...
Сидит колдунья, дуется
На целый белый свет.

А может быть, кто дуется –
Тому и не колдуется?

У писателей есть свои приемы и способы, с помощью которых они могут создать фантастический образ. Художник помещает его в узнаваемую нами реальность, окружает реальными деталями.

Вспомните гоголевского черта, который украл месяц: «Между тем черт крался к месяцу и уже протянул было руку схватить его, но вдруг отдернул ее назад, как бы обжегшись, пососал пальцы, заболтал ногою и забежал с другой стороны, и снова отскочил и отдернул руку... Вдруг схватил он обеими руками месяц, кривляясь и дуя, перекидывал его из одной руки в другую, как мужик, доставший голыми руками огонь для своей люльки...» «Фантастическое до того должно соприкасаться с реальным, что вы должны почти поверить ему», – говорил Ф.М. Достоевский.

Обратите внимание, как читатель вместе с героем стихотворения перемещается из реальности в фантастический мир и возвращается обратно:

СКАЗКА

Мальчик строил лодку.
И построил лодку.
И поплыл по речке
В тихую погоду.
Лодка острым носом
Воду бороздила.
Облако дорогу
Ей загородило.
Мальчик въехал в облако,
В белое, густое.
А за первым облаком –
Облако второе,
Облако пуховое,
Облако из снега.
А за третьим облаком
Начиналось небо...

(Д. Самойлов)

Вот эта способность словами нарисовать картину, изобразить, создать художественный образ действительности и вызвать его в воображении читателя художественного произведения и является главной особенностью искусства, любого вида его, в том числе и литературы. Только способы создания художественного образа в разных видах искусства – разные. Художник создает его с помощью линии и кра-

сок, музыкант рисует звуками, а писатель и поэт рисуют картины словами.

Как же создается художественный образ, как автор находит те особые слова, которыми можно нарисовать картину, и всегда ли они особые?

Слова эти могут быть самыми обычными. Например, что может быть проще и обыденнее слов: *ночь, улица, фонарь, аптека, свет, тусклый, живи, умрешь, всё повторится...*?

А поэт А. Блок поставил их в особом порядке и создал пронзительно-горькое, щемящее душу стихотворение:

Ночь, улица, фонарь, аптека,
Бессмысленный и тусклый свет.
Живи еще хоть четверть века –
Все будет так. Исхода нет.
Умрешь – начнешь опять сначала,
И повторится все, как встарь:
Ночь, ледяная рябь канала,
Аптека, улица, фонарь.

Значит, самое обычное слово художник может сделать особенным. Вот как об этом сказал замечательный поэт нашего времени Д. Самойлов:

Люблю обычные слова,
Как неизведанные страны.
Они понятны лишь сперва,
Потом значенья их туманны.
Их протирают, как стекло,
И в этом наше ремесло.

Правда, процесс поиска нужного слова, рисующего картину или передающего чувства человека (ведь в слове чувствуется и отношение автора), долгий и трудный. Проиллюстрируем это на примере.

У А. С. Пушкина в стихотворении «Зимнее утро» первоначально было:

Под голубыми небесами
Необозримыми коврами...

Но слово *необозримые* применительно к коврам, да еще с учетом того, что вид из окна – все-таки обозримый, ограниченный, – не понравилась Пушкину, и он заменяет это слово другим: *великолепными*.

Следующая строка этого стихотворения переделывалась несколько раз. Сначала было: «Лежит, как саван, белый снег». Но слово *саван* придает слишком мрачный оттенок солнечному яркому пейзажу, и поэт пишет: «Простерлись белые снега», затем меняет на «Простерты новые снега». (Подумайте и вы, почему его не устроила эта фраза!) И наконец находит нужные слова: «Блестя на солнце, снег лежит».

Итак, автор ищет точные, рисующие образ, передающие чувства слова, и самое обыкновенное слово может под рукой Мастера стать волшебным средством изображения предмета, природы, человека и т.д. Например, слово *хрустальный* в предложении «На столе стояла хрустальная ваза» обозначает то, из чего сделана ваза. А в поэтической тютчевской строке:

Весь день стоит как бы хрустальный,
И лучезарны вечера!

Слово *хрустальный* имеет значения: *яркий, сверкающий, ясный, звонкий, хрупкий* и т.д. Свойства хрусталя переносятся на очень, казалось бы, далекое понятие, но поэт находит нечто сближающее: прозрачность хрусталя и осеннего воздуха, чистота и звонкость звука, хрупкость красоты. И это неожиданное сопоставление помогает нам представить себе именно такой осенний день. Воистину:

Когда потеряют значенья слова и предметы,
На землю для их обновления приходят поэты.

Но есть и особые слова, в которые заложено сравнение одного предмета с другим, слова, употребляемые в переносном значении для достижения особой выразительности. Их называют **тропами**. К тропам относятся: эпитет, метафора, сравнение, гиперболы (преувеличение) и др.

Простейший вид тропа – сравнение, в нем напрямую, через союзы или творительный падеж (*запел соловьем, полились слезы ручьем*) переносятся свойства одного предмета или явления на другой, чтобы через знакомое и понятное было легче представить то, чего не видели.

Сравнение – сопоставление одного явления или предмета с другим:
«Лес, словно *терем расписной*...» (И. Бунин);

«Глаза девочки были похожи на *мокрую черную смородину*.» (Л.Н. Толстой);

«Налево, как будто кто чиркнул по небу спичкой, мелькнула бледная фосфорическая полоска и потухла» (А.П. Чехов);

«Под ним струя *светлей лазури*...» (М.Ю. Лермонтов).

Эпитет – образное определение, выражающее сущность предмета или явления, дающее ему дополнительную характеристику в виде скрытого сравнения. Например:

«Утесов *нагие* громады» (А.С. Пушкин);

«С деревьев *ржавый* лист валился...» (Ф.И. Тютчев);

«Где-то в *яблочном* захолустье» (Ю. Друнина);

«*Четкий* воздух свеж и чист» (М. Волошин).

Эпитетами чаще всего бывают прилагательные, но иногда и наречия при глаголах (*гордо реет Буревестник*) и даже существительные (*старик океан, мужичище-деревенщина*).

В фольклорных произведениях эпитеты постоянные: *солнце красное, поле широкое, удалой добрый молодец* и др.

Метафора – перенесение свойств одного предмета на другой, например по их сходству:

«Улыбкой ясною природа

Сквозь сон встречает *утро года*...» (А.С. Пушкин);

«В саду *горит костёр рябины* красной...» (С. Есенин)

или с одушевленного – на неодушевленный (*олицетворение*):

«...И очи синие бездонные

Цветут на дальнем берегу» (А. Блок);

«Гром из-за тучи, *зверья, вылез,*

Громадные *ноздри* задорно *высморкал*» (В. Маяковский).

Настоящие мастера для создания образа используют даже определенные звуки. Как, например, А.С. Пушкин:

Буря мглою небо кроет..

(Гласные *о, у* создают впечатление воя ветра.)

...То, как путник запоздалый,

К нам в окошко застучит.

(Взрывные *к, т, н* передают стук.)

Или Н.А. Некрасов:

На ручей, рябой и пестрый,

За листком летит листок,

И струей, сухой и острой,

Набегает холодок.

(Звук *с* передает свист ветра.)

Такой специальный подбор согласных звуков для создания определенной картины, более точного изображения художественного образа называется звукопись, или аллитерация, а повторение гласных звуков – ассонанс.

Не надо думать, что художественный образ создается с помощью какого-то одного приема. В приведенном Некрасовском четверостишии, кроме аллитерации, используются эпитеты: *рябой и пестрый* ручей, *сухая и острая* струя холодного воздуха. В знаменитом стихотворении А. Фета «Шепот, робкое дыханье...» рядом почти с каждым существительным стоит эпитет, а кроме того, поэт использует и аллитерацию, и метафоры, и сравнения.

Шепот, робкое дыханье,
Трели соловья,
Серебро и колыханье
Сонного ручья.

Свет ночной, ночные тени,
Тени без конца,
Ряд волшебных изменений
Милого лица,

В дымных тучках пурпур розы,
Отблеск янтаря,
И лобзания, и слезы,
И заря, заря!...

Наличие тропов всегда показатель высокой художественности, мастерства и масштаба таланта поэта. Посмотрите, сколько нейтральных, не несущих художественной информации слов в начале пушкинского стихотворения «19 октября»: «Роняет лес багряный свой убор, // Сребрит мороз увянувшее поле». Всего три: лес, мороз, поле. Все остальные слова – тропы.

Но в художественном слове содержится еще (в лирике – всегда) и отношение автора к изображаемому, и мы тоже его понимаем, вернее, чувствуем. В слове *хрустальный* – несомненный восторг, любовное прекрасным осенним днем. Иногда это авторское отношение передается напрямую, например, когда Н.А. Некрасов говорит об одном своем герое: «Лапки скрестивши, стоит *горемыка...*», мы чувствуем сочувствие автора к этому зайчику. Но к другой героине его стихотворения – иное, чуть насмешливое отношение, но тоже с любовью автора:

Глядь, у куста копошится зайчиха –
Еле жива, а толста, как купчиха!

Как же читателю передается чувство автора или героя произведения? Наверное, это самое трудное – ведь в жизни мы догадываемся о чувствах людей, об их отношении к нам, например по глазам человека, жестам, которые выдают его душевное состояние. Но как это сделать с помощью слов, написанных на бумаге? Некрасов называет зайчика *горемыкой*, и сразу становится ясно, что он жалеет его как человека, как ребенка, – это один из приемов создания образа.

Накал чувств может передаваться **восклицанием**:

Ах, как небо высоко!

(Л. Щипахина)

Или:

Звезды ночи осенней, холодные звезды!
Как угрюмо и грустно мерцаете вы...

(И. Бунин)

Этот прием используется не только в стихах, но и в прозе:

Турбины и не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?

(М. Буглаков)

Здесь автор задает **риторический вопрос**, т.е. не требующий ответа. Он как бы сам с собою разговаривает, но мы невольно включаемся в его размышления и переживания, быть может, потому, что «елочный дед» был и у нас. А вот о маме так скажет не каждый.

В стихотворении М.Ю. Лермонтова «На смерть Поэта» риторические вопросы передают душевное состояние автора:

Зачем от мирных нег и дружбы простодушной
Вступил он в этот свет завистливый и душный
Для сердца вольного и пламенных страстей?
Зачем он руку дал клеветникам ничтожным,

Зачем поверил их словам и ласкам ложным,
Он, с юных лет постигнувший людей?..

Взволнованность в этих строках передается еще и с помощью *инверсии*, т. е. изменения порядка слов. Посмотрите, как будет звучать «исправленная» фраза: «Зачем он бежал в этот завистливый и душный свет от мирных нег и простодушной дружбы?» Не правда ли, гораздо спокойнее? Перестановка слов, которая на первый взгляд кажется нарушающей грамматический порядок речи, придает выразительность фразе. Сравним два обращения в письме: «Моя дорогая мама» и «Мама, дорогая моя!» (здесь без восклицательного знака не обойтись).

С помощью инверсии можно показать стремительность, как в пушкинской фразе:

...Швейцара мимо он стрелой
Взлетел по мраморным ступеням...

Или горестные чувства, как у М.Ю. Лермонтова:

...он мучений
Последних вынести не мог:
Угас, как светоч, дивный гений,
Увял торжественный венок.

Еще один прием передачи чувства – *повтор* одних и тех же слов. Это как бы подчеркивает мысль автора, придает словам особую выразительность и убедительность.

Вспомните знаменитые строки К. Симонова с многочисленными повторениями слов «жди меня», звучащими от этого как заклинание:

Жди меня, и я вернусь,
Только очень жди.
Жди, когда наводят грусть
Желтые дожди,
Жди, когда снега метут,
Жди, когда жара,
Жди, когда других не ждут,
Позабыв вчера...

Или такое обращение к любимому:

Милый, позволь мне,
Позволь мне, хороший,
Стать у дороги плакучею ивой...

В повторе просьбы *позволь мне* звучит особая щемящая нота, поскольку сразу понятно, что любовь эта – непозволительная, запретная. И этот повтор, и ласковые *обращения*, которые героиня себе позволяет в этом, наверное, никогда не отправленном Ему письме, автор использует, чтобы передать нам душевное состояние своей героини, сделать для нас «внятным» то, «что сердце говорит», и вызвать сочувствие.

Так определенные приемы: инверсия, повторы, интонация, обозначенная на письме знаками препинания, способы сочетания слов (поэтический синтаксис) и, кроме того, сами слова, подобранные автором-художником, – усиливают выразительность и передают настроение и чувства героев произведения, отношение автора к изображаемому. А мы, читатели, воспринимаем то, что трудно передать словами на бумаге, – чувства людей. Л.Н. Толстой сказал: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются ими и переживают их». Об этих знаках, в которых обозначены выразительность и образность, являющиеся главными признаками художественного текста, мы и говорили.

Подведем некоторые итоги.

Автор художественного произведения изображает мир, в котором мы живем, и, конечно же, человека с помощью своих особых средств изображения, «зашифровывая» свое видение мира, отношение к нему, а читатель текста воссоздает эти образы, всё это воспринимает, т. е. в себя принимает. Поэтому создание художественного произведения художником и воссоздание его в воображении читателя – две стороны одного процесса – чтения художественного произведения. Причем, без первого нет второго, но и без второго тоже не будет первого. «Что есть чтение, как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками... Чтение – прежде всего сотворчество», – писала М. Цветаева.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем отличие художественного текста от научного?
2. Почему, с помощью какого приема художник может достоверно изобразить то, чего не бывает на свете?
3. Какие существуют в литературе средства изображения? Почему одни из них называются тропами?
4. Какое прилагательное можно назвать эпитетом?
5. Как читателю передаются чувства героя, отношение автора к изображаемому?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Литературное чтение в современной школе: дополнительные материалы к курсу лекций / Сост. В.А. Лазарева. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005.

Лекция 3. Деление художественной литературы на роды и виды. Эпос. Лирика. Драма. Предмет и способы изображения, существенные особенности

Художественная литература в зависимости от целей и способов изображения жизни делится на три главных рода: эпос, лирику, драму, а внутри рода – на виды, так называемые жанры. Литературные роды сформировались в самый ранний период существования человеческого общества. Один из известных современных филологов и философов Г. Гачев рисует такую картину зарождения и развития литературных родов: эпос изображал общую жизнь людей, жизнь человеческого рода; с выделением отдельного человека в родоплеменной общности возникает лирика как выражение чувств человека; а с постепенным формированием личностного начала в человеке возникает возможность столкновения личностей – и появляется драма.

Аристотель определяет общее содержание всех литературных родов как «подражание жизни», а различия между ними – следующим образом: «Подражать... можно, рассказывая о событии, как о чем-то отдельном от себя... (эпос), или же так, что подражающий остается сам собой, не изменяя своего лица (лирика), или представляя всех изображаемых лиц как действующих и деятельных (драма)».

Принадлежность произведения к определенному литературному роду определяет пути и способы работы с ним на уроке литературы.

Поэтому прежде чем говорить о конкретной методике работы над художественным произведением, надо разобраться в этой проблеме, поскольку в практике на уроках литературного чтения приходится встречаться с тем, что лирическое стихотворение учитель предлагает детям пересказывать и составлять к нему план.

Эпос

«Эпос» в переводе с греческого – повествование, рассказ, история. В узком смысле этого слова эпосом называются древние сказания разных народов: мифы, сказки, былины и пр. Сегодня в литературоведении к жанру эпоса относят еще роман, повесть, балладу и басню.

Эпос – род художественной литературы, цель которого – воспроизведение событий, внешних по отношению к автору, объективного хода жизни, где автор «является как бы простым повествователем того, что совершается само собой» (В. Белинский). Организующим началом эпического произведения является «повествование о персонажах (действующих лицах), их судьбах, поступках, умонастроениях, о событиях в их жизни,

составляющих сюжет» (В. Хализев). Возможности эпического литературного рода в изображении мира и человека просто трудно переоценить, поскольку авторы романов, повестей, рассказов могут заглянуть, и очень глубоко, в душу человека, изобразить его внутренний мир и так же глубоко, а главное – масштабно и достоверно описать ход исторических событий, взаимодействия целых народов и государств.

Эпический текст организует, цементирует **сюжет**, т. е. определенную последовательность событий, которые выстраивает автор. Иногда он может нарушить логику событий в жизни героев, построить произведение так, что читатель начнет читать как бы с конца, с финального эпизода, например рассказ К. Паустовского «Заячьи лапы». Но такое построение художественного произведения – его **композиция** – объясняется идейно-художественными задачами автора.

Одной из главных особенностей эпического текста является присутствие в нем повествователя. Именно **повествователь** рассказывает о событиях, поэтому чаще всего в эпических произведениях рассказ ведется от третьего лица. Он все «знает», даже мысли героев и их переживания, может «присутствовать» во всех местах, где происходит действие. Повествователь является как бы посредником между читателем и писателем. Но кроме объективного описания событий, где автор как бы прячется за спинами героев, он может высказывать свое отношение к героям (А. Пушкин в романе «Евгений Онегин», например, прямо говорит: «Я так люблю // Татьяну милую мою!»), давать свою оценку событиям, а иногда вообще превращаться в **рассказчика**, и тогда рассказ идет от первого лица, как в «Заячьих лапах». Но даже если автор эпического текста как бы скрыт от читателя за сюжетом, то наша задача в работе с произведениями этого рода – увидеть позицию автора, его отношение к изображаемому, осмыслить эту позицию, согласиться или не согласиться с ней.

О своем отношении к окружающему миру авторы эпических произведений говорят, как правило, не непосредственно от себя, а выражают его через образы действующих лиц, через картины жизни людей и природы. Иногда писатели прибегают к лирическим отступлениям, включают в произведения рассуждения исторического и политического характера. Но и тогда главным в эпическом произведении остаются картины окружающего мира, изображение людей и событий.

Эпический текст, как и вся художественная литература, – это отражение жизни в образах. Художественное произведение – это **система образов**, в которой, как и в любой системе, есть некие элементы и связь между ними. Эта система может минимально состоять из двух элементов. А максимально? Конечно, в лирических произведениях, которые

обычно небольшие по объему и чаще всего имеют стихотворную форму, много образов не бывает. А вот в романе-эпопее «Война и мир» Л. Толстого действуют более пятисот героев, образов-персонажей, среди которых есть и выдуманные литературные герои, и изображенные автором реальные люди – такие, как полководец Кутузов, император Александр и др. Но образов в произведении ровно столько, сколько нужно автору для выполнения своей основной задачи – передать читателю свое видение мира, свои представления о жизни и ее смысле, о ценностях, о добре и зле, воплотить свою идею. **Идея** — это главная мысль произведения, то, ради чего автор изображает определенные события, создает образы. Поэтому идея, глубоко запрятанная в текст, извлекается в результате его анализа.

Герой в произведении, по сути дела, является двигателем сюжета: именно из его поступков складывается сюжетная цепочка. Надо отметить, что само понятие «герой» возникло в древнейших литературных текстах, в которых рассказывалось действительно о героях: сильных, мужественных людях, совершающих героические поступки. Позднее героями стали называть всех персонажей художественного произведения – и главных героев, и второстепенных, и эпизодических.

В древних текстах: мифах, сказках, былинах – все герои четко делятся на положительных и отрицательных, но в произведениях реалистической литературы XIX–XX веков авторы изображают сложных героев, наделяя их и положительными, и отрицательными чертами характера, такими как, в жизни у обычных, реальных людей. Это способствует читательскому «узнаванию» героев, примериванию на себя ситуаций из их жизни, а в конечном итоге – личностному восприятию нравственных образцов поведения, отношений людей друг к другу, к своему делу, к природе и Родине.

Как создается образ литературного героя? В древних текстах, в сказках, например, образа героя в нашем нынешнем понимании нет. Коллективный автор, народ, создающий сказку, предназначенную для устного пересказа, не утруждает себя и рассказчиков подробностями внешности героя, не приводит его размышлений, а если и говорит о чувствах героя, то на уровне простой констатации. Так, в народной сказке «Царевна-лягушка» портрета Василисы Премудрой вообще нет. Когда она в образе лягушки, то говорится: «...видит – сидит лягушка», – и все. Даже когда героиня уже в облике прекрасной Василисы Премудрой, описан скорее ее костюм: «...на лазоревом платье – частые звезды, на голове – месяц ясный, такая красавица – ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать». А об ее характере очень немногословно говорится: «Лягушка хитра...» – да через ее постоянное, трижды повторенное сочувствие Ивану-царевичу можно догадаться о ее доброте.

Позднее, в XIX веке, В. Гаршин, автор сказки «Лягушка-путешественница», уже рисует образ лягушки, дает ей «портрет», изображает ее чувства: «Сидела она в болоте, ловила комаров да мошку, весною громко квакала вместе со своими подругами... Однажды она сидела на сучке высунувшейся из воды коряги и наслаждалась теплым мелким дождиком. «Ах, какая сегодня прекрасная мокрая погода! – думала она. – Какое это наслаждение – жить на свете!» Дождик моросил по ее пестренькой лакированной спинке; капли его подтекали ей под брюшко и за лапки, и это было восхитительно приятно, так приятно, что она чуть-чуть не заквакала, но, к счастью, вспомнила, что была уже осень и что осенью лягушки не квакают – на это есть весна – и что, заквакав, она может уронить свое лягушачье достоинство. Поэтому она промолчала и продолжала нежиться».

На этом примере мы увидели, как развиваются способы изображения литературного героя в эпосе. И позднее, чтобы мы могли представить себе героя, авторы изображают его внешность, рисуют его портрет – и не только лицо, но и фигуру, одежду, жесты, манеры и т.д. Для создания образа героя очень важны высказывания героев, их мнения друг о друге. Но самое главное – это поступки героя. Автор произведения придумывает эти поступки, но иногда герои совершают неожиданные, казалось бы, несвойственные им поступки: Наташа Ростова влюбляется в Анатоля Курагина и собирается с ним бежать из родительского дома, Татьяна Ларина выходит замуж за генерала, которого не любит, и, дождавшись наконец признания в любви от Онегина, отказывает ему, так что сам Пушкин удивляется ей, и т.д. Но на самом деле герои «поступают» по логике художественного образа, созданного автором: если бы Татьяна Ларина бросила своего любящего и гордящегося ею мужа или стала любовницей Онегина, она изменила бы себе, перестала быть «милым идеалом» поэта.

Автор художественного произведения всегда глубоко и точно мотивирует поступки героя, иногда впрямую, словами героя или изображением его мыслей (как, например, изображает Н. Гарин-Михайловский переживания и страхи мальчика в повести «Детство Тень»). Но чаще всего до мотивов поступков героя надо докопаться, додуматься. Размышления над поступками героев, их причинами и последствиями, их взаимоотношениями, осмысление идеи автора, присоединение понятного и эмоционально принятого к своим личным представлениям. Вспомните, как в небольшом рассказе «Огурцы» замечательный детский писатель Н. Носов через поступки героев, через их слова, размышления, переживания немногословно и точно рисует образы героев, их характеры, изображает развитие, эволюцию представлений главного героя Котьки,

его чувства, его нравственное становление. Как мудро поступают взрослые, особенно мама Котьки, которая так его учит честности, что он запомнит этот урок на всю жизнь! Как благороден и великодушен колхозный сторож, который своей добротой вызвал сильные переживания мальчика и преподавал ему урок на всю жизнь!

Эпические произведения делятся на *виды (жанры)*: сказка, былина, басня, рассказ, повесть, роман.

В *сказке* представлены большей частью вымышленные события, иногда фантастического характера, происходящие с животными или человеком. В фантастических сказках действуют волшебные герои и предметы-«диковинки»: Баба-Яга, скатерть-самобранка, сапоги-скороходы. Значительный разряд составляют сказки бытовые, в которых отражаются некоторые стороны народной жизни, высмеиваются угнетатели, прославляются ум, смекалка, трудолюбие. Герои сказок о животных также часто наделяются человеческими чертами: хитростью (лиса), простоватостью (волк), трусостью (заяц) и др. Кумулятивные сказки, например «Репка», основаны на многократном повторении одних и тех же действий.

В *былине*, устном поэтическом произведении, изображаются богатыри и народные герои, в образах которых олицетворяется мощь народа, воплощаются его лучшие качества. Былины слагались народными певцами и, как и сказки, передавались затем из поколения в поколение, исполняясь обычно нараспев, под аккомпанемент народного инструмента – гуслей.

В *басне*, небольшом произведении аллегорического (иносказательного) характера, через образы животных, вещей, а иногда и людей высмеиваются, обличаются человеческие пороки или отрицательные черты общества. Это один из древнейших жанров эпоса: считается, что легендарный Эзоп создавал свои басни еще в VI веке до н. э. Обычно басня представляет собой маленькую сценку, в которой описывается какое-либо событие или спор между действующими лицами. Часто в конце дается мораль – вывод из нарисованной аллегорической картинки.

В *рассказе*, небольшом прозаическом произведении, рисуют одно, реже – несколько событий с малым количеством действующих лиц.

В *повести*, в отличие от рассказа, изображают не одно событие, а цепь событий, количество действующих лиц в ней больше.

Роман – самое большое по объему, числу действующих лиц и количеству изображаемых событий произведение. В романе изображают много лиц, их сложные взаимоотношения иногда на протяжении

длительного времени, часто – историю всей жизни одного или нескольких человек.

Лирика

Лирика – один из древнейших родов художественной литературы. Она связана с музыкой и пением, это – песнь под аккомпанемент; чаще всего в древности стихотворения «произносились» под звуки лиры. Лирика – изображение переживаний человека, его душевного состояния, чувств. В лирических произведениях жизнь, ее закономерности изображаются не через события, как в эпическом тексте и в драме, а через восприятие этих событий поэтом. Чаще всего изображаемые события или пейзаж выступают как источник, основа лирических переживаний автора. Поэтому можно сказать, что эпос и драма, о которой мы поговорим позже, изображают, а лирика, кроме того, еще и выражает чувства и отношение к изображаемому.

Давайте посмотрим особенности этого литературного рода в сравнении с эпосом на примере изображения знакомой нам героини – лягушки современным русским поэтом Ю. Кузнецовым.

АТОМНАЯ СКАЗКА

Эту сказку старинную слышал
Я уже на теперешний лад,
Как Иванушка во поле вышел
И стрелу запустил наугад.
Он пошел в направлении полета
По серебристому следу судьбы,
И попал он к лягушке в болото,
За три моря от отчей избы.
«Пригодится на правое дело!» –
Положил он лягушку в платок,
Вскрыл ей белое царское тело
И пустил электрический ток.
В долгих муках она умирала,
В каждой жилке стучали века.
И улыбка познания играла
На счастливом лице дурака.

Образы этого стихотворения располагаются в двух мирах, «живут» в двух сказках: старой, где Иванушка из отчей избы идет искать свою судьбу, находит ее в образе царевны-лягушки, – это называет «правым делом», – и в современной сказке, где все наоборот: над лягушкой про-

изводится опыт (вспомните опыты Галавани, когда отрезанная лапка лягушки дергалась от электрического тока!). И даже то, что эти опыты нужны для познания, не оправдывает с точки зрения автора всего, что мы с нею сотворили. Вот почему в конце поэт Иванушку называет «дураком», проявляя напрямую свою позицию. Здесь, как в каждом лирическом тексте, главное – отношение автора к изображаемому, его мысли и чувства, которые он передает нам.

Л. Гинзбург, известный литературовед, в своей книге «Лирика» говорит, что в основе лирического произведения лежит «образ-переживание». Этот образ автор создает, а читатель воспринимает – «в себя принимает». Вот почему именно к лирике подходит более всего определение искусства, данное Л. Толстым: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются ими и переживают их». Это логическое определение поэтически уточняет А. Пушкин: «Душа стесняется лирическим волненьем, //Трепет и звучит и ищет, как во сне, //Излиться, наконец, свободным проявленьем». Этим обращением лирики к миру чувств читателя, прямым взаимодействием душ поэта и читателя объясняется такое сильное воспитательное воздействие лирических произведений и необходимость эмоционального сопереживания при чтении стихов и при работе с ними на уроках литературного чтения.

Лирическая поэзия характеризуется повышенной эмоциональностью, поскольку к такому типу речи прибегали и прибегают тогда, когда надо передать другим что-то очень важное, привлечь внимание, непосредственно воздействовать на слушателя и читателя. Отсюда особая звуковая и ритмическая организация речи, повторы, восклицания, инверсия (изменение порядка слов) и другие способы.

Лирические произведения чаще всего существуют в стихотворной форме, но далеко не любое стихотворение есть лирический текст. Очень часто стихотворение представляет из себя зарифмованные строчки, которые не вызывают сопереживания. Вот три стихотворных отрывка, в которых говорится о любви к Родине. Но не все вызывают сопереживание, т. е. не все являются лирическими текстами:

Я русский человек, и русская природа
Приятна мне, и я ее пою.
Я русский человек, сын своего народа,
Я с гордостью смотрю на Родину свою.
(И. Уткин)

Воздух в губы вольется дрожа,
Где-то вспыхнет звезда одиноко.
Я скажу: «Ах, как небо высоко!»
Это Родина – дрогнет душа.
(Л. Щипахина)

И счастлив я, что эту, не другую,
Назвал я землю самой дорогой.
О, как ее порой ругать могу я!
Но только я, попробуй кто другой.
(И. Фоняков)

Не правда ли, душа отзывается на второй и третий тексты (причем сегодня, как мне кажется, – особенно на третий!)? А первый, несмотря на патриотические фразы, не трогает сердца, поскольку образа-переживания там нет.

В эпических произведениях тоже изображаются переживания, но это, как правило, переживания литературного героя. А в лирических произведениях главное действующее лицо – сам автор, а место действия – его внутренний мир. И даже если автор не является героем стихотворения, все, о чем он рассказывает, что изображает, пропущено через его сознание. «Лирическая поэзия – не всегда непосредственный разговор поэта о себе, но это всегда раскрытая точка зрения, отношение лирического субъекта к вещам, его оценка...» (Л. Гинзбург).

Очень часто стихи – лирические монологи, где автор как будто исповедуется, рассказывает о своих переживаниях:

Я вас люблю, хоть я бешусь,
Хоть это стыд и труд напрасный,
И в этой глупости несчастной
У ваших ног я признаюсь!
(А. Пушкин)

Я научилась просто, мудро жить,
Смотреть на небо и молиться Богу
И долго перед вечером ходить,
Чтоб утомить ненужную тревогу.
(А. Ахматова)

Мне нравится, что Вы больны не мной,
Мне нравится, что я больна не Вами,

Что никогда тяжелый шар земной
Не уплывет под нашими ногами.
(М. Цветаева)

Знание обстоятельств жизни этих поэтов подсказывает нам, что они пишут именно о себе, о своих чувствах к конкретным людям, т. е. что эти стихи – лирический дневник автора. Поэтому лирику иногда определяют как «мое слово» о «моем переживании». Но герой лирики и автор – не всегда одно и то же лицо. На самом деле если бы в каждом произведении автор рассказывал о себе, о фактах из своей жизни, мы бы решили, что он много раз влюблялся, что жил во многих странах мира. «В каждом лирическом стихотворении у истинного поэта новое “я”, – говорил поэт В. Брюсов. – Лирик в своих созданиях говорит разными голосами, как бы от имени разных лиц...» И поэтому когда в лирике образ автора не совпадает с обликом самого поэта, употребляют понятие лирического героя. В лирическом произведении может вообще не быть сюжета в эпическом смысле этого слова, а если и рассказывается о каких-то событиях, то для того, чтобы показать отношение автора к изображаемому, его чувства, возникающие при изображении события. И вызвать ответное чувство у читателя.

СЕРДЦЕ (Бродячий сюжет)

Дивчину пыгает казак у плетня:
«Когда ж ты, Оксана, полюбишь меня?
Я саблей добуду для крали своей
И светлых цехинов, и звонких рублей!»
Дивчина в ответ, заплетая косу:
«Про то мне ворожка гадала в лесу.
Пророчит она: мне полюбится тот,
Кто матери сердце мне в дар принесет.
Не надо цехинов, не надо рублей,
Дай сердце мне матери старой твоей.
Я пепел его настою на хмелю,
Настою напьюсь – и тебя полюблю!»
Казак с того дня замолчал, захмурел,
Борща не хлебал, саламаты не ел.
Клинком разрубил он у матери грудь
И с ношей заветной отправился в путь:
Он сердце ее на цветном рушнике
Коханой приносит в косматой руке.

В пути у него помутилось в глазах,
 Входя на крылечко, споткнулся казак.
 И матери сердце, упав на порог,
 Спросило его: «Не ушибся, сынок?»
 (Д. Кедрин)

В этом стихотворении прекрасного лирического поэта Д. Кедрина есть подобие сюжета и система образов героев, и автор вроде бы объективно, как в эпическом тексте, рассказывает нам о событии, не проявляя своего отношения к нему, как это должно быть в лирике. Но авторское отношение, его оценка поступка героя, его чувства проявляются в эпитете «косматая», что соотносит образ героя с образом зверя, а не человека. И сюжет, и яркие художественные детали («клинком разрубил он у матери грудь...», «... сердце... на цветном рушнике...») – все это для того, чтобы вызвать у читателя самый настоящий ужас и отвращение чудовищным поступком героя.

Иногда лирическое произведение представляет собой описание природы, но это изображение – повод для того, чтобы выявить внутреннее состояние автора, поскольку всегда это – картина природы, воспринимаемая душой поэта. «Произведение представляет как бы картину, между тем как в нем главное дело не сама картина, а чувство, которое оно возбуждает в нас» (М. Рыбникова).

Посмотрите, как меняется настроение в известном стихотворении А. Пушкина: от радости к печали – и как это настроение «содержится» в картине:

ЗИМНЕЕ УТРО

Мороз и солнце. День чудесный!
 Еще ты дремлешь, друг прелестный, –
 Пора, красавица, проснись!
 Открой сомкнуты негой взоры,
 Навстречу северной Авроры
 Звездою севера явись!
 Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
 На мутном небе мгла носилась;
 Луна, как бледное пятно,
 Сквозь тучи мрачные желтела,
 И ты печальная сидела –
 А нынче... погляди в окно...

Здесь изображены две абсолютно разные картины: первая – светлая, солнечная, радостная, вторая – сумрачная, мрачная, тоскливая («вьюга

злилась», небо мутное, мгла, тучи мрачные и т.д.), вызывающая тоску не только у «печальной» героини, но и у читателя. Следующая строфа в стихотворении – опять радостная, очень яркая: картина зимней природы, залитой солнечным светом, многократно усиливающимся бриллиантовым блеском снега:

Под голубыми небесами
 Великолепными коврами,
 Блестя на солнце, снег лежит;
 Прозрачный лес один чернеет,
 И ель сквозь иней зеленеет,
 И речка подо льдом блестит.

Здесь отчетливо видно, как вместе с меняющимися картинами развивается лирический сюжет – развитие чувства, движение эмоциональной волны, лежащей в основе лирического произведения.

Передача чувств и настроения в лирическом произведении требует особого мастерства от художника, особых средств художественной выразительности. Это и ритм, и особая экспрессивная лексика, и стихотворный размер, и повторы, и паузы, и инверсия. И поэтому анализ лирического текста, освоение смысла лирического произведения требуют серьезного духовного труда, напряжения не только мысли, но и чувства, воображения и фантазии читателя. «Содержание художественного произведения не переходит, как вода, переливаемая из одного кувшина в другой, из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении» (П. Якобсон). Этими ориентирами и служат те самые «ключевые» слова, **тропы** (слова, употребляемые в переносном смысле: эпитеты, метафоры, гиперболы и др.), открывающие нам сокровенный смысл произведения. «Всякое стихотворение – покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды. Из-за них и существует стихотворение» (А. Блок).

Драма

Драма – слово греческого происхождения, обозначающее действие. Древний философ Аристотель определил своеобразие этого литературного рода как «подражание действию действием, а не рассказом». В этом оп-

ределении выявлено коренное отличие драмы от эпоса: не автор рассказывает о событиях, мыслях, чувствах героев, а герои сами действуют, сами говорят о себе, о своих чувствах и переживаниях. Современный словарь уточняет это определение: «Драма – это род литературных произведений, построенных в виде диалога без авторской речи и предназначенных для исполнения на сцене». Последнее замечание очень важно: оно определяет главное, отделяя драму от эпоса и выделяя ее в самостоятельный литературный род. Ведь и в эпических событиях изображаются события, герои действуют, совершают поступки, произносят монологи, участвуют в диалогах. Но в эпосе о героях рассказывает автор, а в драматургических произведениях они изображаются через «живое представление» (Р. Вернер).

В каком-то смысле в драме нет автора, он как бы «прячется за спины героев», проявляя себя в ремарках (*замечаниях, примечаниях*), где уточняются детали места действия, обстановки, внешнего облика персонажей, их поведения, интонации, жестов. Ремарки помогают актерам лучше, точнее, в соответствии с авторскими представлениями сыграть роли героев на сцене. Ремарки могут быть краткими, а могут быть пространными, являться авторским комментарием к обстановке (описание «подвала, похожего на пещеру» – в первом действии пьесы М. Горького «На дне») или символическим лейтмотивом к действию, как в пьесе А. Чехова «Вишневый сад»: «Вдруг раздается отдаленный звук, точно с неба, – звук лопнувшей струны, замирающий, печальный».

Но главный способ раскрытия характера героя в драме, его внутреннего мира – через поступки и речь героя. Не автор, а герой драмы в своей речи рассказывает о своем внутреннем состоянии. Поэтому в монологах герой иногда говорит о себе нелюбимые вещи. Так, в пьесе А. Грибоедова «Горе от ума» Молчалин говорит про себя Лизе, служанке Софьи, – девушке, которой хочет понравиться:

Мне завещал отец:
Во-первых, угождать всем людям без изъятья –
Хозяину, где доведется жить,
Начальнику, с кем буду я служить,
Слуге его, который чистит платье,
Швейцару, дворнику для избежания зла,
Собаке дворника, чтоб ласкова была.

Еще труднее в драме мотивировать, объяснять причины поступков героев, комментировать их взаимоотношения, т. е. раскрывать внутренний мир героев читателю или зрителю, сидящему в зале. Ведь в жизни для нас очень важно понимать причины поступков людей, мотивы их поведения, знать истинное отношение к нам. Как это изобразить в пьесе и внятно показать на сцене? Это гениально сумел сделать А. Чехов в своих пьесах. В пьесе «Три сестры» ничего не говорится о том, что произошло в доме сестер Прозоровых, когда их брат Андрей женился на мещанке по сути своей и хищнице Наташе. Есть только одна реплика Андрея: «В доме хозяйки сестры». Наташа: «И они тоже». И мы понимаем, что эти слова продолжают не высказанную Наташей фразу: «Я хозяйка!» (и они тоже). То, что гениально написал А. Чехов, надо было гениально сыграть на сцене, ведь первая постановка «Чайки» провалилась. И Станиславский создал свою систему такого изображения жизни на сцене, научил этому русских актеров, а те уже – весь мир.

Главная особенность драмы – действие: сцена существует для того, чтобы на ней разыгрывалось действие, а оно состоит, только если есть конфликт. Отсюда: в основе драмы лежит конфликт, он может быть внешним (столкновение между людьми), а может и внутренним, как в пушкинском произведении «Моцарт и Сальери», когда смерть Моцарта ничего не решила, а только поселила сомнения в душе Сальери, вернее, убедила его в том, что «гений и злодейство несовместны».

Основные драматургические жанры: трагедия, комедия и посредине между ними – собственно драма.

Трагедия – это вид драмы, в основе которого лежит конфликт между личными стремлениями и сверхличными законами жизни, причем этот конфликт происходит в сознании героя и причиняет ему глубокие страдания, поскольку неразрешим, например, конфликт чувства и долга. Трагедия обычно заканчивается смертью героя, но через это утверждаются, торжествуют вечные ценности и законы жизни, и потому она духоподъемна и несет в себе очищение страданием – как говорят греки, катарсис. В основе драмы лежит множество разнообразных жизненных конфликтов, причем если в трагедии лежит внутренний конфликт, то в драме конфликты порождены внешними силами или людьми. В основе комедии лежат комические конфликты, вызываемые социально-бытовыми сторонами жизни, комическими противоречиями характеров героев, сатирическим или юмористическим их изображением.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Принципы деления литературы на роды и виды.
2. Чем отличается эпос от лирики?
3. Способы изображения героя в эпическом произведении.
4. Особенности лирики, ее задачи и способы решения этих задач.
5. Отличия драмы от других родов литературы. Способы изображения человека в драме.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Литературное чтение в современной школе: дополнительные материалы к курсу лекций / Сост. В.А. Лазарева. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005.
2. Введение в литературоведение: Под ред. Г.Н. Поспелова. М., 1976.
3. Введение в литературоведение: Под ред. Л.В. Чернец. М., 2004.
4. Словарь литературоведческих терминов. М., 1974.

Лекция 4. Анализ лирических произведений на уроках литературного чтения

Теперь, после того как у вас сложилось представление об основных родах литературы, их задачах и особенностях, можно говорить более детально о технологии анализа художественных произведений разных литературных родов и показать это на конкретных примерах. Методику изучения произведений мы будем выводить из особенностей литературного рода. Начнем с лирического текста, как самого трудного для анализа.

Трудно переоценить значение чтения стихов детьми, серьезной и вдумчивой работы над лирикой на уроках литературы в школе. И не только потому, что при изучении лирических произведений идет мощное развитие читательских качеств: воображения, эмоциональной сферы, мышления, памяти. Лирика может оказывать очень сильное воспитательное воздействие на личность читателя или слушателя, поэтому так важны приобщение к поэзии в детстве, правильная организация процесса восприятия лирических текстов в школе.

Лирическое произведение – это исповедь поэта, его переживанием согрето все, о чем он говорит читателю. Читатель так же, как и поэт, участвует в процессе восприятия лирики, и для полноценного восприятия читатель «тоже должен работать: думать, чувствовать, догадываться, воображать» (*С.Я. Маршак*). И чем богаче и полнее эта работа, тем сильнее воздействие лирики на читателя, тем больше он воспринимает – «в себя принимает» – тех ценностей, которыми делится с ним поэт. А поэты, как говорил *А.А. Тарковский*, – «уста пространства и времени».

Специфика этого литературного рода такова, что именно при изучении лирики на уроке должна царить атмосфера свободы, импровизации, творчества, простор для личностной читательской интерпретации текстов. Восприятие лирического текста субъективно и зависит от множества факторов, прежде всего от открытости и искренности всех участников учебного диалога, даже от их настроения, – вот почему так важна создаваемая учителем на этих уроках особая «этико-эстетическая атмосфера» урока, как определял ее методист XIX века *В.П. Острогорский*.

При изучении лирического текста учитель является таким же читателем, как и ученик, но читателем с большим жизненным и чувственным опытом, больше знающим, более образованным. Прежде чем идти на урок, учитель, конечно, проанализировал произведение и заранее знает то, к чему должен «привести» учеников, но в разговоре с детьми произведение может повернуться новыми гранями – ведь коллективное восприятие всегда

богаче и объемнее, и в процессе учебного полилога открывается многогранность и бездонность художественного текста. В этом смысле, наверное, невозможно говорить о единственно верном, «правильном» анализе лирического произведения, но, допуская свободу толкования, уважительно относясь к личностному восприятию текста учениками-читателями, необходимо предупредить неправильное, искаженное или примитивное его понимание.

Главные задачи изучения лирики как особого литературного рода:

- ♦ организация эмоционального читательского восприятия текста и сопереживания лирическому герою;
- ♦ формирование умения воссоздавать картины, нарисованные автором;
- ♦ формирование представлений о способах создания образа-переживания в лирике, о средствах художественной изобразительности и выразительности, умения находить их в тексте и воспроизводить в своей речи;
- ♦ обучение выразительному чтению как способу передачи личного восприятия текста, своих представлений и переживаний.

Как решаются эти задачи? Какой должна быть методика анализа этого самого трудного для анализа лирического текста?

Прежде всего обратимся к знакомым и, на первый взгляд, «простым» стихотворениям поэтов XIX века. «Простыми» они кажутся по ясности и прозрачности поэтического языка, наличию идеи произведения, вычленимой в процессе размышления над текстом. Вот почему так много этих стихотворений в детских книгах и учебниках. Но простота эта только кажущаяся – на самом деле это умение классиков говорить просто и понятно о вещах сложных и философски глубоких.

Проследим в работе над такими текстами традиционный путь анализа – **через систему вопросов**. Эта технология традиционна и, на наш взгляд, репродуктивна – ведь вопросы и задания детям задает учитель и в процессе анализа приводит к тому, что сам видит в тексте. Конечно, и ученики работают над текстом, ищут в нем ответы на вопросы, выполняют задания, вдумываются, всматриваются в картины, которые им представляются, рассказывают о них. Но, говоря о развитии ребенка, понимая его как переход из одного состояния в другое, более совершенное, мы должны отдавать себе отчет в том, что читательское развитие – это способность воспринимать и понимать тексты, с которыми ученики встретятся уже за пределами школы, и самое главное – любовь к чтению. А это значит, что нашего ученика-читателя, который живет в XXI веке, надо научить читать и вычитывать все, что автор вложил в свое произведение, анализировать и понимать художественные тексты любого типа,

любой сложности, чтобы он смог воспринять новейшую литературу, ту, которая еще не написана, тем более что и литература тоже развивается. Но все же и традиционные методы и способы работают, особенно при анализе классических текстов. Рассмотрим этот способ на примере стихотворения А.С. Пушкина «Няне».

НЯНЕ

Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя!
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно ты ждешь меня.
Ты под окном своей светлицы
Горюешь, будто на часах,
И медлят поминутно спицы
В твоих наморщенных руках.
Глядишь в забытые ворота
На черный отдаленный путь:
Тоска, предчувствия, заботы
Теснят твою всечасно грудь.
То чудится тебе...

Вопросы для анализа

1. Почему стихотворение посвящено не матери поэта, а няне?
2. Как автор выражает свое чувство к няне?
3. Не удивительно ли, что барин так пишет о своей крепостной? Почему?
4. В чем он уверен, думая о ней? Почему вы так думаете?
5. Как можно понять выражение «горюешь, будто на часах»?
6. Только ли любовь и сочувствие к няне в этом стихотворении?
7. Какое чувство мучает поэта?
8. Почему поэт обрывает себя, не заканчивает стихотворение?

Если мы последовательно ответим на эти вопросы, то поймем, как он любит эту старую женщину, как жалеет ее, называет «голубкой» свою крепостную крестьянку, как видит образ няни до мельчайших деталей («спицы медлят в наморщенных руках»), чувствует ее душевное состояние, тоску, разделяет ее предчувствия (может быть, поэтому и не заканчивает стихотворение?).

Для более глубокого понимания подобных стихотворений необходимо знать обстоятельства жизни автора. Особенно это касается поэтов

Серебряного века: А.А. Блока, И.А. Бунина, К.Д. Бальмонта, Б.Л. Пастернака и других поэтов, стихи которых сегодня можно часто увидеть в учебниках для начальной школы.

Например, для более точного восприятия детьми стихотворения И.А. Бунина «Детство» первоначальному чтению текста должен предшествовать рассказ о жизни поэта. Трудно предположить, что дети что-то знают о судьбе великого русского поэта, который большую часть своей жизни был вынужден провести на чужбине; там он заслужил мировое признание и получил высшую литературную премию. Надо рассказать детям о том, что происходил Иван Алексеевич Бунин из старинного дворянского рода. Детство его прошло в дворянской усадьбе, «осененной старыми липами», где буквально царил дух Пушкина, страстно поддерживаемый матерью Бунина: она читала детям его стихи «певуче и медленно, на старомодный лад».

Воспоминания о детстве поэт сам называл «сладчайшими», наверное, еще и потому, что род Буниных обеднел, усадьба была разорена, да и сам поэт вынужден был уехать за границу.

После такого предисловия можно читать и анализировать само стихотворение.

ДЕТСТВО

Чем жарче день, тем сладостней в бору
 Дышать сухим смолистым ароматом,
 И весело мне было поутру
 Бродить по этим солнечным палатам!
 Повсюду блеск, повсюду яркий свет,
 Песок – как шелк!.. Прильну к сосне корявой
 И чувствую: мне только десять лет,
 А ствол – гигант, тяжелый, величавый.
 Кора груба, морщиниста, красна,
 Но так тепла, так солнцем вся прогрета!
 И кажется, что пахнет не сосна,
 А зной и сухость солнечного света.

Вопросы и задания

1. Подчеркните слова, которыми автор рисует картину природы (одним цветом) и передает настроение (другим цветом).
2. Автор вспоминает о былом или рассказывает о том, что с ним происходит сейчас?
3. Нарисуйте картины, которые вам представились отчетливо.
4. Расскажите, что вы чувствовали, читая стихотворение И.А. Бунина.

С помощью системы вопросов к тексту можно проанализировать еще одно известное стихотворение, включенное почти во все учебники для начальной школы. Но вопросы постараемся придумать такие, чтобы они как можно полнее и глубже исчерпывали не только поверхностный, но и глубинный смысл этого замечательного стихотворения.

Поет зима – аукает,
 Мохнатый лес баюкает
 Стозвоном сосняка.
 Кругом с тоской глубокою
 Плывут в страну далекую
 Седые облака.

А по двору метелица
 Ковром шелковым стелется,
 Но больно холодна.
 Воробышки игривые,
 Как детки сиротливые,
 Прижались у окна.

Озябли пташки малые,
 Голодные, усталые,
 И жмутся поплотней.
 А вьюга с ревом бешеным
 Стучит по ставням свешенным
 И злится все сильнее.

И дремлют пташки нежные
 Под эти вихри снежные
 У мерзлого окна.
 И снится им прекрасная,
 В улыбках солнца ясная
 Красавица весна.

(С.А. Есенин)

Вопросы для анализа

1. Чем отличается первоначальный вариант первых строк стихотворения:

Пришла зима холодная,
Подула вьюга грозная,
Застынула река –

от окончательного варианта?

2. Найдите слова и звуки, рисующие образ зимы в первых двух строках стихотворения. Эти слова взяты из жизни природы или человека? Найдите еще подобные слова в тексте.

3. Как изображены облака? Какое настроение создается у вас от этого образа? Почему?

4. Какова роль союза *но* в образе метелицы? Что и чему противопоставляет автор?

5. Вначале С.А. Есенин назвал стихотворение «Воробышки». Сохранился ли этот образ? Остался ли он главным, центральным, самым важным для автора или нет?

6. Как нарисованы птицы, какими словами автор передает свое отношение к ним? Почему он к ним так относится? Какое чувство к воробышкам он хочет вызвать у читателя?

7. Образ вьюги новый для этого текста или он уже был в стихотворении? Если был, то каким? Зачем его повторяет автор и повторяет ли?

8. Какую роль играет союз *а* в третьем шестистишии?

9. Образы зимы и весны придуманы автором или они еще где-то вам встречались?

10. Какие слова и выражения С.А. Есенина вам особенно понравились? Почему?

11. Что можно сказать об отношении автора к природе?

Как видите, в системе вопросов есть анализ не только поверхностного слоя текста на уровне «тема – идея», не только словесной ткани произведения, но и звуковой, потому что в создании художественного образа и передаче чувств и настроений участвуют все возможные средства изображения и выражения, особенно у настоящих мастеров. Задача школьного, да и любого анализа, особенно преследующего обучающие цели, – научить детей увидеть в тексте средства изображения, воссоздать по ним образ, создаваемый автором произведения, почувствовать его настроение, понять его мысль.

Способы работы над произведениями могут быть разными. Вообще говоря, каждый художественный текст должен «открываться» особым ключом – ведь это продукт творчества, да еще очень часто великого и гениального автора. И ключ этот «содержится» в тексте, автор заложил «путь к себе» в свое произведение – ведь каждый поэт или писатель хочет быть понятым. Как говорил известный литературовед *А.П. Скафтымов*, «состав произве-

дения сам в себе носит нормы его истолкования». Но только внимательный и грамотный читатель, любящий книгу, поэзию, сможет понять Автора.

Примером этому может послужить стихотворение М.Ю. Лермонтова «Родина». Уже в первых строках просматривается некая **оппозиция**, противопоставление чувства и рассудка:

Люблю отчизну я, *но* странною любовью!

Не победит ее рассудок мой.

В союзе *но*, повторенном дважды, – ключ к пониманию позиции автора и ключ к анализу этого произведения.

У читателя сразу возникает вопрос: «Почему это рассудок поэта должен “победить” его любовь к Родине?» Размышляя над этим вопросом вместе с поэтом, мы поймем, во-первых, что он любит свою Родину, причем, как сказал *В.Г. Белинский*, «истинно, свято и разумно»; во-вторых, за что он ее любит, вернее, не *ЗА ЧТО*: «**Но** я люблю – за что, не знаю сам...» (любят не *ЗА ЧТО-ТО*, и часто – *ВОПРОКИ*: еще один урок поэта), и об этом – стихотворение.

Что же любит поэт?

Люблю... ее степей холодное молчанье, ее лесов безбрежных колыханье, разливы рек... дрожащие огни печальных деревень... дымок спаленной жнивы... чету белеющих берез... избу... с резными ставнями окно...

И в праздник, вечером росистым,

Смотреть до полночи готов

На пляску с топаньем и свистом

Под говор пьяных мужичков.

Теперь он поставил точку: он все сказал, высказался до конца. Любит. Именно Россию. Как сказал другой великий поэт: «Умом Россию не понять...»

Такое же противоречие заложено в изображении осени в известнейшем пушкинском стихотворении «Осень». Вчитайтесь и вдумайтесь:

Унылая пора! *очей очарованье!*

Приятна мне твоя *прощальная краса* –

Люблю я пышное природы *увяданье*,

В багрец и золото одетые леса...

Начнем сопоставлять эти противоречивые, на первый взгляд, характеристики – и мы выйдем на органично присущий именно этому произведению, самим автором подсказанный нам путь анализа. А раз самим

автором – значит, самый плодотворный, самый верный, ведущий в глубь текста и в глубь души поэта.

Именно из-за этой эмоционально-образной и смысловой насыщенности лирики самым оптимальным и эффективным способом анализа лирического текста, не разрушающим его тонкую и хрупкую природу, является **медленное**, так называемое **филологическое, чтение** с остановками на ключевых, или, как дети говорят, «непонятных» словах. Как замечательно сказал литературовед М.О. Гершензон: «Всякую содержательную книгу надо читать медленно, особенно медленно надо читать поэтов, и медленнее всего – Пушкина».

Продemonстрируем возможности и методику «медленного чтения» как главного и основного, на наш взгляд, пути анализа лирики. С его помощью можно анализировать достаточно сложные тексты даже с маленькими учениками-читателями. При чтении осмысливается каждое поэтическое слово, выясняется, почему именно это слово подобрал автор, что мы представляем себе, когда читаем его. Обсуждение идет обычно очень живо и с большим интересом, это настоящий творческий поиск. Покажем этот прием анализа на стихотворении С.А. Есенина. В этом прекрасном произведении, насыщенном изобразительно-выразительными средствами языка, вопросы можно задавать почти к каждому слову, так оно богато эмоционально-образной информацией.

Анализ стихотворения С.А. Есенина «Черемуха»

Черемуха *душистая*
С весною расцвела (1)
 И ветки золотистые,
Что кудри, завила. (2)
 Кругом *роса медвяная* (3)
Сползает по коре, (4)
 Под нею зелень *пряная* (5)
 Сияет в серебре.
 А рядом, у проталинки,
 В траве между корней,
 Бежит, струится *маленький*
Серебряный ручей. (6)
 Черемуха *душистая*, (7)
Развесившись, стоит,
 А зелень *золотистая*

На солнышке *горит*. (8)
 Ручей *волной гремучею* (9)
 Все ветки обдаёт
 И *вкрадчиво* под кручею
 Ей песенки поёт.

Вопросы для анализа

1. Почему о дереве говорится как о цветке? Почему «*с весною*», а не «*весною*»?
2. Почему автор использовал такое сравнение?
3. Почему у поэта роса цвета меда?
4. Автор говорит, что «*роса сползает по коре*». А если бы поэт сказал – «*стекает*», была бы другая картина?
5. Что означает слово *пряная*? Почему оно применимо к черемухе? (Запомним цвет этой картины – *серебряный!*)
6. Каким нарисован ручей? Каковы его размеры, цвет?
7. Какая часть стихотворения начинается такими же словами, как в начале? Почему?
8. Черемуха осталась такой же или изменилась? Вспомним, какой цвет был в первой картине. А теперь? Почему?
9. А ручей – такой же? (Хотя какой же он ручей, если у него «*волна*» да еще «*гремучая*»?) Каким он стал? Почему?

Толкование этого текста, такого знакомого и, кажется, такого простого, оказывается, требует достаточных усилий, причем прежде всего работы воображения, умения представить во всех деталях картину. (Тут их несколько, они разделены временным промежутком, как это потом увидели дети.) Поэтому мы в начале урока давали задание нарисовать ее, используя рисунок как прием, позволяющий разбудить воображение и проявить тот образ, который представился каждому ребенку. Чтобы верно нарисовать, необходимо вглядываться и вслушиваться в текст – ведь детям надо точно (как у автора!) нарисовать картину, увиденную ими. Они сами просят перечитать стихотворение несколько раз.

Опишем алгоритм и технологию работы над этим стихотворением С.А. Есенина.

1. Первичное чтение текста с ориентировкой учеников на то, чтобы они постарались в своем внутреннем видении представить картину. Даем задание: «Нарисуйте то, что вы увидели». В большинстве случаев на рисунках детей отсутствуют детали, у некоторых вообще нет ручья, то есть они при первом чтении, в своем «предпонимании», как говорят герменевтики, этот

образ не увидели. (Можно прочитать текст второй раз, особенно если дети сами просят и если действительно многие не увидели ручья.)

2. Медленное чтение текста с анализом системы образов и ключевых слов. Слова объясняются (почему автор подыскал именно этот эпитет (метафору, сравнение). Эти слова подчеркнуты в нашем тексте, к ним написаны вопросы.

3. Загадка этого текста в том, что в нем две картины, причем разделенные временем. Особенно это ясно видно в образе ручья: сначала – «*струится маленький*», да еще и рифмуется с «*проталинкой*», а потом: его «*гремящая волна*» обдаёт «*все ветки*» черемухи («Это прямо море какое-то!» – сказали дети). Да и отношения с черемухой изменились: сначала ручей просто был рядом с ней, а потом – «*вкрадчиво под кручею ей песенки поет*». Наличие двух картин подтверждается еще и тем, что сам автор снова говорит: «*черемуха душистая*», как бы заново всматриваясь в нее. А она уже другая: «*развесившись, стоит*», уже не «*в серебре*», а в золоте «*на солнышке горит*». Эти изменения дети объяснили тем, что прошло время – черемуха распустилась, расцвела, и ручей тоже набрался силы – его напитали вешние воды.

Так мы выходим с учащимися на понятие времени в тексте, учим детей видеть развитие лирического сюжета, сопряженность пространственных и временных отношений в художественном произведении.

4. Возвращаемся к первым рисункам, оцениваем их, и дети сами приходят к выводу, что надо нарисовать два разных рисунка, что в рисунке можно запечатлеть лишь один момент, а поэт рисует картину в движении.

Кроме того, прекрасно работают при изучении лирических произведений на уроке: **выразительное чтение** (учителем и учениками); **рисунок** как способ проявления зрительного образа, формирующийся в сознании читателя; работа над **названием** произведения, **звукописью**, **ритмикой**, **композицией** произведения; структурная схема **системы образов** как основа анализа текста. Учитель выбирает тот путь и те приемы, которые органически присущи данному тексту. Очень часто в живой практике анализа сочетается несколько приемов. Покажем это на примерах.

Анализ стихотворения А.С. Пушкина «Зимняя дорога»

Еще до чтения стихотворения, обратив внимание учащихся на его **название**, мы задаем вопрос детям: «Как вы думаете, каким будет на-

строение героя этого стихотворения, который едет зимой ночью в кибитке?» Затем учитель читает полный текст стихотворения (строфы о лирической героине авторы многих учебников стыдливо пропускают, заранее предполагая, видимо, детскую «испорченность») и выясняет, что предположения о грустном настроении героя подтвердились.

Далее мы приступаем к детальному рассмотрению картины, изображенной в начале стихотворения. Чтобы дети внимательно всмотрелись в нее и вслушались в ее описание поэтом, предлагаем им **нарисовать** все, что им представилось. При таком задании ученики сами просят перечитать текст, и при **медленном** его **перечитывании** мы останавливаемся на **рисующих словах**: эпитете *волнистые* и глаголе *пробирается*. Дети стараются изобразить небо и луну такими, как их нарисовал словами Пушкин. Рисунок поможет учащимся «войти» не только в картину, но и в переживание поэта, и поэтому они сами могут обратить внимание на дважды повторенное поэтом слово *печальный* и догадаться о смысле повтора в художественном тексте.

Читая следующие строки и второе четверостишие, мы обращаем внимание учащихся на то, как перемещается взгляд поэта и наш читательский взгляд: с неба на землю. Причем и здесь поэт очень точно изображает движение, перемещение: сначала – поляны, затем – дорога, а потом – тройка и колокольчик под дугой, то есть уточняет картину, приближает к нам, укрупняет план изображения. Далее появляется звук, очень точно изображенный: он «*однозвучный*» и звучит поэтом «*утомительно*» и усиливает грустное, тоскливое настроение. Ямщик поет, но его песня «*долгая*», то есть длинная, долгозвучная, заунывная, она не развеселит седока: в истоках слов *долгий* и *длинный* лежит один и тот же общеславянский корень. Следует обратить внимание учащихся на то, что седоку, барину, «слышится что-то родное» в песнях ямщика, так как дети сами могут не увидеть это кровное – родное, народное, родство.

Дальнейшая работа над стихотворением идет по линии прояснения для учеников-читателей настроения, чувств лирического героя, тем более что Пушкин гениально просто изображает внутреннее состояние, переживания человека. Именно в этом месте можно наглядно продемонстрировать ученикам-читателям, как в **пейзажной лирике внешнее переходит во внутреннее**, как событие и природа вбираются во внутренний мир человека, а пейзаж соотносится с переживаниями героя. Поэт продолжает изображать зимний пейзаж, который все больше и больше становится образом-переживанием. Дети сами могут почувствовать это, но осознать, как поэт изображает чувства, а не просто называет их, как включает читателя в сопереживание, должен помочь учитель, организующий процесс сопереживания.

Прежде всего обращаем внимание детей на многоточия – их четыре на очень небольшом отрезке текста. Многоточие – это знак недоговоренности, глубокой паузы, скрытой грусти, о которой человек не хочет говорить. Верность этого предположения доказывает пейзаж, который поэт рисует далее, изображая его с помощью простых (но каких!) перечислений: черная хата, глушь, снег, однообразные полосатые верстовые столбы – во всем холод и одиночество. Огонь, который может светить путнику, огонек окна дома, хаты – и тот не горит... Единственный эпитет – «*черная*», и это не только цвет, вернее, это зловещий (зло вещающий), предвещающий его цвет. И как завершение – обобщение единой картины и настроения, образа-переживания в прямом авторском слове: «*скучно, грустно...*».

Здесь, а не перед изучением, когда обычно сообщаются биографические сведения, можно и нужно рассказать ребятам о времени создания стихотворения, иначе мы бы задали и тон, и содержание разговора.

Стихотворение создавалось в декабре 1826 года, когда друзья Пушкина – участники восстания декабристов были казнены, а сам он был в ссылке в Михайловском. Биографы Пушкина говорят, что стихотворение написано о поездке опального поэта на дознание к псковскому губернатору. Так что иного настроения у него и не могло быть. Но как он выразил его и, главное, как попытался преодолеть!

Чтобы дети поняли, как это делает поэт, обратим их внимание на то, что лирический герой вспоминает какую-то Нину, видимо, любимую женщину. Поэт очень точно и достоверно изображает представившееся свидание с ней, тикающие часы (звучно, часовая, докучных, полночь – везде аллитерация с согласным **ч**), от картинке веет теплом, наконец-то появляется огонь, он горит и дарит тепло и успокоение. Но это временное утешение, герою «*грустно*», «*скучно*», и ямщик замолк, и лирический сюжет завершается той же картиной, только взгляд поэта движется в обратном порядке: с земли на небо. Увидеть этот перемещающийся взгляд поможет обращение к рисунку, дорисовывание.

После окончания работы над этим произведением можно вспомнить с ребятами другие стихотворения Пушкина, когда в конце произведения или он выходил из состояния тоски и грусти благодаря своей любимой няне («Зимний вечер»), или присутствие так и не проснувшейся красавицы, в которую был влюблен лирический герой, наполняло его радостью, делало счастливым. И тогда, рассмотрев стихотворение «Зимняя дорога» в контексте других «зимних» стихотворений А.С. Пушкина, мы приведем учеников-читателей не к легковесному выводу о том, что все

хорошо и всегда хорошо кончается, а к пониманию истоков жизненного оптимизма великого поэта и человека, который умел преодолевать невзгоды своей судьбы и нас учил этому:

Если жизнь тебя обманет,
Не печалься, не сердись!
В день уныния смиришь:
День веселья, верь, настанет.

Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило.

Медленное чтение великих лирических произведений, вглядывание в каждое слово художника формирует прежде всего интерес к слову, понимание того, что в слове заключается великий смысл. И это открытие, сделанное в детстве, может и должно остаться у человека на всю жизнь. Как говорил великий русский педагог *К.Д. Ушинский*: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета». Медленное чтение вершинных художественных текстов, осознание учениками-читателями смысла и красоты работы художника слова воспитывает не только вкус, но и желание подражать, создавать, творить по законам красоты.

В анализе лирического произведения очень эффективна работа с **системой образов** произведения или с его **структурной схемой**. Она позволяет соединить несоединимое: объективность системного подхода и свободу интерпретации, казалось бы, не поддающихся анализу чувств, настроений, отношений.

Работу со структурной схемой лирического произведения покажем на примере всем знакомых стихотворений М.Ю. Лермонтова «Утес» и «Парус».

Анализ стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес»

Последовательность анализа этого стихотворения может быть следующей:

1. Первичное чтение.

2. Повторное медленное чтение, уточняющее первичное восприятие; составление системы образов; нахождение слов, рисующих образы тучки и утеса.

3. Осмысление идеи произведения.
4. Выразительное чтение текста.

Покажем фрагмент урока, на котором анализируется это стихотворение.

1. Чтение учителем стихотворения (без особой выразительности, чтобы не подсказывать детям образные характеристики и интонацию и избежать в дальнейшем репродуктивности).

2. Повторное медленное чтение учителя и беседа с учащимися по тексту.

Учитель (*читает первую строку*). Какой образ представился вам и какое слово в этой строке помогает нам его представить?

Дети. Образ тучки и слово *золотая*.

У. Верно. Давайте обозначим образ тучки кружком и под ним напишем слово *золотая*. Скажите, а если бы автор назвал ее *тучей*, изменились ли бы наши представления о ней?

Д. Да. Туча – большая, неповоротливая, грозная, а тучка – маленькая.

У. (*читает вторую строку*). Какой образ появляется далее в тексте, какое автор подобрал к нему рисующее слово?

Д. Образ утеса и слово *великан*.

У. Правильно. Давайте и его нарисуем и подпишем рисующее слово. Вспомните стихотворение, которое вы слушали. В нем есть еще образы или в тексте рассказывается только о тучке и утесе?

Д. Только об утесе и тучке.

У. Верно. Давайте читать дальше. (*Читает третью и четвертую строки*.) Какими словами поэт рисует движение тучки?

Д. «*Умчалась*», «*весело играя*».

У. Какими другими словами можно передать движение тучки по небу? Как вы думаете, изменится ли от этого картина, которую мы представляем?

Д. Конечно, изменится, если, например, сказать, что она уплыла или даже улетела. Тогда мы представим себе медленное, плавное движение.

У. Теперь прочитайте второе четверостишие сами. Какой образ рисует в этих строках автор? Какими словами?

Д. Утес представляется мне...

– (*Другой ученик, перебивая*.) А мне не утес представляется, а человек, который плачет, – старый, очень одинокий.

У. А ты можешь доказать правильность своего видения словами из текста?

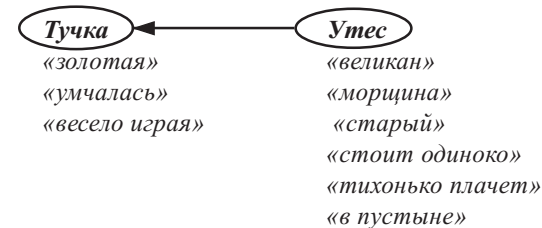
Д. Конечно. «*Влажный след*» – это слезы, а дальше сам автор говорит о морщинах, что он «*старый*», что «*одинок он стоит*» и «*тихонько плачет в пустыне*».

У. Абсолютно верно вы увидели и поняли поэта и доказали свое видение его словами. Только давайте еще подумаем над словом *пустыня*. Может, все это происходит в настоящей пустыне?

Д. Нет! Какая же это пустыня, когда в ней есть утес, гора? Это ему так пустынно, одиноко.

У. Верно. Молодцы!

В результате аналитической деятельности в рабочих тетрадях возникают следующие рисунки и записи:



Вектор стрелки, обозначающий отношения главных героев произведения, направлен от утеса к тучке, а не наоборот, что соответствует отношениям героев этой драмы.

Итак, образ тучки нарисован следующими словами: *золотая, умчалась, по лазури весело играя*, – и представляется она нам, как говорят дети, веселой, молодой, легкомысленной. А утес? Сначала, когда тучка была рядом с ним, он – «*великан*». А потом, когда она умчалась куда-то, он остается один, плачет («*влажный след*»), «*задумался глубоко*» и тихонько горюет «*в пустыне*» (своего одиночества, догадываются дети!).

Вот теперь мы можем понять, что хотел сказать нам автор – М.Ю. Лермонтов, зачем он рассказал эту историю. Идея этого стихотворения, как определили ее ученики: «Пока любовь, любимая есть в жизни человека – он великан. Когда ее нет или она уходит, он становится одиноким, несчастным и плачет в пустыне своего одиночества». Возможно еще одно направление в восприятии этого текста: «Автор хотел показать, как мы бываем невнимательны и жестоки по отношению к нашим родителям и старикам».

Еще один способ анализа лирического произведения – через **составление картинного плана и соответствующей ему партитуры чувств**.

Покажем его на примере известного стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро». Мы уже писали о таком методическом приеме, как составление картинного плана. Рассматривая чередуемые картины в стихотворении, мы можем четко проследить, как меняется настроение лирического героя стихотворения и как оно соответствует картине, изображенной поэтом. Мы соотносим, анализируя текст, картинный план и стараемся разгадать, почувствовать душевное состояние героя, стоящее за каждой картиной, то есть получаем в итоге партитуру чувств.

Картинный план

1. «Мороз и солнце...»
2. «Вечор... вьюга злилась...»
3. «А нынче... погляди в окно...»
4. «В комнате»
5. «...поля пустые, леса, недавно столь густые...»

Партитура чувств

1. радость, бодрое настроение
2. тоска, грусть, печаль
3. радость, восторг
4. умиротворение, тихая радость
5. легкая, светлая печаль

В результате анализа партитуры чувств дети увидели изменение, движение чувств в его достаточно резких перепадах. Но это еще не все. Увидев воочию эту «синусоиду», ребята вдруг сами вышли на понимание глубокого философского смысла стихотворения Пушкина, сформулировав его, конечно, по-детски, но абсолютно верно: «Жизнь полосатая, в ней есть все: и радость, и печаль». И учителю осталось только досказать: «Да, в жизни человека радость сменяется печалью, печаль – радостью. Так и идет жизнь человека, и все надо благодарно принимать». И Пушкин учит нас этому.

Так, все более усложняя сами тексты и виды работы над ними, мы развиваем читательские качества и формируем читательские умения работы с лирическими текстами разной направленности и трудности.

Поэзия начала XX века – Серебряный век русской поэзии – сложная, может быть, в чем-то даже непонятная. Этому есть несколько причин. Во-первых, в ней много иррационального, нелогичного, ассоциативного. Во-вторых, эта поэзия – модернистская, ищущая новых способов создания образов, нового языка, новых ритмов. И если

в поэзии XIX века поэт называет, определяет чувство («Я вас любил...», «Я вас люблю, хоть и бешусь...») (А.С. Пушкин), если в этих стихах почти всегда можно найти идею – главную мысль, то в ассоциативной поэзии XX века определенной идеи вообще может не быть. Чувство изображается, «мерцает» сквозь слова-символы, а ассоциации очень трудно разгадать. И воспринимать такой текст, анализировать его достаточно трудно, но это, разумеется, не означает, что человек должен лишиться себя общения со сложной поэзией, да и стихи поэтов XX века включены во все учебники для начальной школы, значит, учитель должен уметь работать с такими произведениями.

Рассмотрим поэтический текст одного из самых сложных поэтов XX века – Б.Л. Пастернака. Будем его анализировать с помощью медленного чтения, с остановкой на непонятных сначала словах:

ЗА ПОВОРОТОМ

Насторожившись, начеку
У входа в чашу,
 Щебечет птичка на суку
 Легко, маняще.

Она щебечет и поет
В преддверье бора,
 Как бы оберегая **вход**
 В лесные **норы**.

Под нею – сучья, бурелом,
 Над нею – тучи,
 В лесном овраге, **за углом**, –
 Ключи и кручи.
 Нагроможденьем пней, колод
 Лежит валежник.
 В воде и холоде болот
 Цветет подснежник.
 А птичка верит, как в зарок,
 В свои рулады
 И не пускает на **порог**
 Кого не надо...

Вопросы для анализа

1. Есть ли противоречие в образе птички в начале стихотворения? Какое, если оно есть?
2. Обратите внимание на странное словосочетание *вход в чащу*. Можно ли так сказать? Найдите еще подобные слова в тексте (разберите по составу слово *преддверье*). Почему их употребляет автор?
3. Как ведет себя птичка? Нет ли здесь противоречия?
4. Найдите ключевые слова, которыми автор рисует чащу. Какой образ вам представляется? Какое настроение при этом возникает?
5. Вспомните свои ощущения при первоначальном чтении текста. Был ли неожиданным образ цветка? Каким он вам представился? В каких еще произведениях вы встречались с образом цветка, растущего в дремучей чаще?
6. Кто оберегал цветок в сказках «Аленький цветочек» и «Маленький принц»? А у Пастернака кто это делает? (Знаете ли вы такое прекрасное русское слово – *берегиня*? Каково его значение?)
7. Как вы понимаете смысл слова *рулады*? Почему они – *зарок*? Зарок чего?

Подобная работа с лирикой не только формирует читательские навыки, но и способствует развитию ведущих читательских качеств: развивает воображение, мышление, способность эмоционально отзываться на чужое чувство, чужую мысль, оценивать себя и других, а главное, преобразовывать нравственный урок художественного произведения в личный жизненный опыт. В этом основное воспитательное значение чтения и анализа лирических текстов с детьми, которое просто трудно переоценить. Конечно, такие яркие и мудрые стихи и сами воздействуют на читателя, но без глубокого анализа текста, без осмысления произведения в литературном контексте мы не уясним всего смысла, не увидим всей глубины его, не поймем мудрости, а значит, не полностью обогатим себя. Особенно такая работа нужна детям, ведь они только учатся постигать великие литературные тексты – достояние Культуры.

Надо сказать особо и о роли такого методического приема, как **выразительное чтение**. Им должна начинаться и заканчиваться работа над каждым стихотворением. Учитель предваряет анализ текста своим чтением стихотворения, передавая свое внутреннее видение, а выразительным чтением учеников работа над лирическим текстом заканчивается. И вся работа над образами: уточнение картины, нарисованной автором и возникающей во внутреннем видении читателя, проникновение в переживания лирического героя и осознание своего сопереживания – по сути дела для того, чтобы **правильно** прочитать текст после его анализа. Что значит – правильно? Это значит – понимая автора, адекватно представляя себе картину, которую он видел и передает нам, читателям, в тексте,

и разделяя его отношение к тому, что он изображает, его чувства. И если ученик сумеет сделать это – значит, духовное содержание текста остается в его сознании, приобщается к его духовному опыту, помогает формирующейся личности в самопознании и, главное, в самовоспитании, самотворении по вечным нравственным образцам.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем своеобразие лирики как особого литературного рода?
2. Чем объясняется воспитательное воздействие лирических произведений?
3. Какие существуют виды анализа лирических произведений? Оцените их достоинства и недостатки.
4. Каковы этапы анализа лирических произведений?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Баевский В.С. История русской поэзии. М., 1996.
2. Беляева Н.В. Уроки изучения лирики в школе. М., 2004.
3. Введение в литературоведение / Под ред. Л.В. Чернец. М., 2004.
4. Вишневский К.Д. Мир глазами поэта. М., 1979.
5. Гинзбург Л.И. О лирике. М.–Л., 1964.
6. Карсолова Е.В. «Стихи живые сами говорят...» М., 1990.
7. Непомнящий В.С. Лирика А.С. Пушкина как духовная биография. М., 2001.
8. Поспелов Г.Н. Лирика. М., 1976.
9. Рез З.Я. Изучение лирики в школе. Л., 1968.
10. Тодоров Л.В. Работа над стихом в школе. М., 1965.

Содержание

Лекция 1. Цели и задачи современной школы, роль «Литературного чтения» в нравственном воспитании учащихся3

Лекция 2. Художественный текст, его образная природа. Способы художественного изображения, особенности читательского восприятия21

Лекция 3. Деление художественной литературы на роды и виды. Эпос. Лирика. Драма. Предмет и способы изображения, существенные особенности35

Лекция 4. Анализ лирических произведений на уроках литературного чтения.....49