

## **Лекция 8. Речевое развитие учащихся на уроках литературы.**

Развитие речи на уроках литературы: общие понятия

Чтение – основа литературного образования, «как труд и творчество».

Устная речь и её развитие.

Развитие письменной речи: пути и приёмы.

Жанры письменной речи в школьной практике.

### ***Развитие речи на уроках литературы: общие понятия***

Существуют разные точки зрения на содержание уроков развития речи по литературе. Одни методисты (А.Г. Кутузов) считают, что специальных уроков по развитию речи (РР) проводить не надо, так как в системе обучения литературе много уделяется внимания развитию речи. Другие (О.Ю.Богданова, В. Г. Маранцман, В.Я. Коровина и др.) считают, что это проблема связана с общим развитием школьников и нуждается во внимании.

Проблема РР объединяет усилия 2-х предметов – русского языка и литературы. Развитие речи на уроках литературы непосредственно связано с анализом художественного произведения. РР ведётся в 2-х направлениях:

1) систематическое обогащение словаря учащихся образами, изобразительно-выразительными средствами, теоретико-литературной терминологией;

2) обучение созданию связных высказываний разных видов и жанров.

Принципы для обучения РР.

1. Взаимопроникновение воспитательного, интеллектуального, художественно-эстетического и речевого развития школьников.

2. Органичная взаимосвязь уроков по развитию речи со всеми компонентами занятий по литературе.

3. Разнообразие методов и приемов, стимулирующих деятельность учащихся на уроках литературы.

4. Соблюдение преемственности с содержанием и разновидностями речевой деятельности учащихся в начальных, средних и старших классах.

5. Практическое направление работы по развитию речи.

6. Систематический характер работы по совершенствованию речи школьников.

7. Учет межпредметных связей литературы, русского языка, истории и других предметов в процессе организации речевой деятельности школьников.

8. Развитие устной речи.

Развитие устной речи осуществляется на уроках литературы как в средних, так и в старших классах.

3 последовательных этапа формирования речевой деятельности.

1. Зрительно-слуховой: установление эмоционального контакта с собеседником. Учащиеся наблюдают, учатся слушать монологическую речь учителя, сравнивать, сопоставлять чужие высказывания.

2. Этап непосредственного общения. Цель: формирование умения отвечать на вопросы, вести диалог, обмениваться мыслями, мнениями.

Приемы:

– развернутые ответы на проблемные вопросы, пересказы, устное рисование, составление сценария,

– объяснения значения слова, подбор синонимов,

– связь с жизненными ситуациями (когда бы вы применили подобное выражение?),

– составление контекста к данному слову или выражению.

3. Этап самопознания и самоанализа. Цель: обучение навыкам монологического высказывания. Этому способствуют приемы:

– развернутый ответ на вопрос,

– высказывание на заданную тему в определенном жанре.

На данном этапе важно обучить учащихся построению высказывания.

В средних классах диалогические умения формируются с помощью следующих приемов.

1. Формулирование вопросов.

2. Игры (кто правильно сформулирует вопрос, составить вопросы для кроссворда).

3. Устная работа с репродукциями и иллюстрациями.

В старших классах основное внимание уделяется активизации речевой деятельности.

Речевая деятельность школьников нуждается в постоянном стимулировании в виде устных монологов, выступлений. Виды монологических выступлений на уроках литературы.

1. Репродуктивные (пересказ).

2. Продуктивные (доклад, художественный пересказ, публицистические выступления).

Речевая ситуация – один из эффективных стимулов, побуждающих учащихся к говорению. Леонов выделил несколько видов РС:

– учебно-дидактическая (проблемная),

– гипотетическая (представьте, что вы журналист),

– фантастическая (представьте, что вы старая дверная ручка).

Требования к РС. Ситуация должна быть интересна учащимся, должна быть направлена на речевое развитие, разрешение ее должно углублять знания и умения по литературе, она должна соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся, должна учитывать особенности литературного произведения.

***Чтение – основа литературного образования, «как труд и творчество».***  
***Механизм и виды чтения.***

Развитие речи обязательно связано с понятием «виды речевой деятельности», к которым относятся: чтение, говорение, письмо и слушание. Существуют разнообразные определения понятия «чтение». Ученые, исследуя феномен чтения в разных аспектах, выделяют ту или иную его сторону. Но все сходятся в одном: невозможно исследовать процесс чтения, не принимая во внимание активность читателя и контекст чтения. При этом все подчеркивают, что «действия» читателя при чтении носят творческий характер и определяются установкой. Американская исследовательница чтения Л. Розенблат описала две установки, с которыми читатель подходит к тексту: эфферентную и эстетическую, и на этой основе выявила два вида чтения. Эфферентная установка направлена на извлечение из текста информации, эстетическая – на «проживание текста». Первая установка превалирует при чтении газет и журналов, научной и учебной литературы, она направлена на поиск нужной информации, идей и выводов, которые нужно сохранить, чтобы «использовать» в дальнейшем. Вторая – при чтении художественной литературы, она обязательно включает и эмоциональную составляющую. При чтении любого текста наличествуют обе установки, но главенствует только одна.

Если мы с точки зрения установки на чтение проанализируем модель детского чтения, то увидим явное преобладание эфферентного чтения, которое распространяется и на чтение художественных произведений. Модель обучения литературе, которая господствовала в отечественной школе практически на протяжении всего XX в., подразумевала трансляцию предметных знаний от учителя к ученику, поддержанную и закрепленную в традиционном учебнике. Таким образом, такая «позиция» ученика по отношению к изучаемому художественному тексту исключала диалогические отношения с ним: от обучающегося требовалось лишь воспроизведение смысла прочитанного, который он «узнавал» со слов учителя и/или автора учебника. В результате из процесса

обучения литературе выпадало главное: создание учеником смысла читаемого текста. Последнее в рамках знаниевой парадигмы образования было принципиально невозможно, потому что «смысл выражает отношение субъекта к явлениям объективной действительности». Никакого выражения собственного отношения к прочитанному от ученика не требовалось – требовалось воспроизведение общепринятой точки зрения на текст. Обучение шло на уровне значений, а не смыслов: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено до нас смысла... Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, т. е. существует только вместе с ним», – эта позиция М.М. Бахтина в процессе обучения игнорировалась. Вследствие такой организации обучения ученику не надо было проживать текст – произведения, включенные в школьную программу (и классика в первую очередь), перешли в разряд так называемого делового чтения.

Знаниевая парадигма литературного образования неадекватна самой природе чтения. Может быть, поэтому собственно задача обучения чтению как особому виду человеческой деятельности на уроках литературы не ставилась достаточно долго. Она была осознана профессиональным сообществом как актуальная на этапе разработки и создания культуросообразной парадигмы образования.

Существенно раньше в поле зрения исследователей попал феномен чтения как диалога. Он был описан философом В.Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество». Статья, написанная в 1961 г., по существу предлагала новую методологию обучения литературе – точнее литературного образования. Рассматривая чтение как акт творчества, который может быть описан триадой АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, В. Асмус прямо указывает: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя».

Из сказанного следует несколько выводов.

1. Чтобы читатель освоил, постиг содержание художественного текста, необходимо, чтобы в его воображении возник художественный образ. Без этого вся дальнейшая работа по освоению художественного текста будет бессмысленной.

2. Этот художественный образ может быть воссоздан только самим читателем: «навязать» его извне невозможно.

3. Если художественный образ воссоздается «по ориентирам», заложенным в тексте, то читатель в первую очередь должен уметь увидеть эти ориентиры (читай: художественные особенности произведения). А это значит, что художественное восприятие невозможно без овладения специфической системой условностей языка искусства. А усвоение этого языка происходит лишь путем формирования в психике художественных ассоциаций, складывающихся на основе опыта постижения художественных произведений.

4. Постигание идеи (как элемента содержания) должно идти вслед за постижением художественных особенностей, так как именно последние – «ориентиры» для «воспроизведения» содержания.

5. Художественное восприятие – это акт познания, переживания и творчества, причем творчества, во многом сходного с творчеством создателя произведения, но не тождественного ему. Конечным «результатом» акта чтения становится постижение той идеальной модели действительности, которую создал автор произведения. Однако авторская модель действительности не адекватна читательской, поэтому читатель в той или иной степени выражает свое отношение к прочитанному. Воплощением этого отношения в разных знаковых системах становится личностная интерпретация. Безусловно, интерпретация создается не только в процессе чтения, но и анализа,

направленного на корректировку и углубление восприятия: «Эстетический анализ должен быть направлен не на произведение в его чувственной и только познанием упорядоченной данности, а на то, чем является произведение для направленной на него эстетической деятельности художника и созерцателя».

б. Каждый читатель воспринимает художественный текст по-своему: глубина интерпретации обусловлена уровнем читательской культуры воспринимающего. Эта культура формируется в процессе чтения, и ее высокий уровень достигается «непрерывной работой восприимчивости и углубляющегося мышления». Однако при этом В.Ф. Асмус совершенно верно указывает: «Предуказание направления этой работы, данное автором в самом произведении, может быть неотразимо повелительным. Но никакая повелительность этих предуказаний не может освободить читателя от работы, которую он должен проделать сам». Если «перевести» это высказывание на сухой язык методической науки, то получится: мы должны изменить сам подход к обучению: не выступать «посредником» в общении читателя и автора, т. е. не передавать ученику знание о тексте, а напрямую включить его в диалог с текстом, тогда только в тексте ученик будет искать ответы на интересующие его вопросы, а сам процесс чтения будет ему чрезвычайно интересен. Таким образом, мотивация на чтение будет не внешней, а внутренней.

Безусловно, эта статья была принципиально новаторской, потому что открывала путь к созданию новой методологии литературного образования.

Задача уроков литературы – не научить учеников воспроизводить текст как монолог художника, а сделать так, чтобы «посредством» текста юные читатели вступили в диалог с автором. Действительно, ученик будет заинтересованно читать текст или обсуждать его только в том случае, если увидит, что в художественном произведении автор поднял вопросы, волнующие его, ученика, лично. Это с одной стороны. А с другой, читая текст, он формирует свое мировоззрение, ценностную сферу личности. Ведь общение с искусством, которое современная методика привычно описывает триадой автор – образ – читатель, происходит, с одной стороны, в границах жизненного мира ученика, с другой – в границах жизненного мира автора.

Современная философия культуры считает: сфера художественной деятельности человека располагается на трех уровнях:

- первый – уровень первичного творчества, т. е. собственно создания художественного произведения, сфера деятельности автора-творца;
- второй – уровень опредмечивающего сотворчества, т. е. «материализация» художественного произведения в ином художественном языке, сфера деятельности актера, чтеца, исполнителя музыкального произведения, художника-иллюстратора;
- третий – уровень восприятия, уровень сотворческого «нематериализованного» диалога автора и воспринимающего.

Правильно организованный процесс обучения чтению в первую очередь должен быть направлен на развитие творческого воображения, а воображение «прежде всего жизнедеятельностно» (С. Кольридж).

На основании сказанного можно утверждать, что читатель в какой-то степени идет по тому же пути, что писатель («повторяет» процесс творчества на уровне «сотворчества»), таким образом, читатель находится в позиции «соавтора»: автор (создает) → образ ← (воссоздает и на этой основе воспринимает) читатель.

Безусловно, восприятие – это деятельность, деятельность творческая, но особого рода, она не тождественна акту создания произведения. Ее можно характеризовать следующим образом:

Во-первых, это «досужая», свободная деятельность непринудительного характера, деятельность, которая имеет свою систему установок: эстетических, развлекательных, утешительных, познавательно-психологических, дидактических, компенсаторных. Но это

установки первичного чтения. Другие установки – уже эстетические – действуют при перечитывании.

Во-вторых, любая деятельность сопровождается эмоциями, эмоции, в свою очередь, являются стимулом деятельности.

В-третьих, художественная эмоция деятельность непосредственно не стимулирует. Это «след» – устойчивая эмоционально-ценностная реакция на явление жизни и литературы.

В-четвертых, сопережитая эмоция – «моя» и «чужая». Личностный и общезначимый смыслы сливаются, этот процесс обозначен термином «эмпатия»: переживание, вживание, проживание, но в «категории другого» (М. Бахтин).

Если читатель и автор ведут диалог, то произведение – слово в этом диалоге, который протекает в несколько этапов/фаз: «восприятие до восприятия» – восприятие – анализ – интерпретация. Возможно описание процесса и несколько по-иному: установка – восприятие – интерпретация-1 – анализ – интерпретация-2.

Интерпретация-1 – это по существу первоначальное «впечатление» читателя о произведении. Анализ уточняет, углубляет или опровергает первоначальную интерпретацию. Анализ – это выявление первоначально скрытых (по тем или иным причинам) смыслов, соотнесение их с первоначальным восприятием, построение авторской концепции (видения мира), включение в ее личностный эстетический опыт (отрицательный или положительный). Это корректировка собственного восприятия.

Интерпретация-2 – это системное суждение о художественном произведении как явлении искусства, претендующее на объективную оценку авторской концепции, это объяснение своих эмоций по поводу текста. Она субъективно-объективна: субъективна, потому как личная, объективна – так как она аргументирована значимостью текста в системе культурных (художественных) ценностей и соотнесена с авторской позицией.

Это идеальная модель, ее реализация достигается тем, что литературное образование направляет литературное развитие ученика, которое осуществляется последовательно в процессе литературного образования.

### ***Устная речь и её развитие.***

Развитие устной речи – одна из главных задач преподавания русской литературы. Значение этой задачи определяется во многом той ролью, которую выполняет устная речь в современном обществе и в школьном учебном процессе: широта аудитории, мгновенно воспринимающей информацию (через радио, телевидение); способность сохраняться и воспроизводиться; приближение к письменной речи по своей содержательности и языковой нормативности; возможность совершенствования письменной речи через руководство устной речью учащихся и др.

В основе обучения устной речи лежат следующие принципы:

- а) опора на сознательное восприятие и творческое воспроизведение языкового материала информации;
- б) связь с жизнью и литературы как учебным предметом;
- в) взаимосвязь слушания, говорения, чтения и письма (основных видов речевой деятельности);
- г) неразрывность содержания логической, смысловой и произносительной сторон устной речи;
- д) широкое использование ситуативного метода обучения в целях приближения речевого общения учащихся к естественной форме высказывания и создания у них подлинных речевых навыков, необходимых для получения образования;
- е) новизна речевого материала, вызывающего интерес к содержанию и форме речи;
- ж) опережение развитием речи знаний грамматики (развитие речи забегает несколько вперед, тем самым подготавливает усвоение грамматики);

з) включение в «звучащую среду» не только слова учителя, но и основных видов звукозаписи.

Эти принципы подразумевают руководящую роль учителя в процессе обучения учащихся, определяют содержание обучения устной речи, ее материал, методы обучения, учитывают способности родного языка учащихся, интерес детей, указывают на необходимость использования в процессе обучения современных технических средств, требуют, чтобы развитие речи не задерживалось уровнем знания учащимися грамматики.

Развивать устную речь учащихся, - значит, обучать их владению речью в условиях слушания и говорения.

Слушание, или его называют «аудирование, по сравнению с чтением, более трудный способ получения информации», что установлено в физиологических и психологических исследованиях особенностей слуховой рецепции речи: одновременный прием звуков – слов – фраз при слушании, одновременность – при чтении; утомление при слуховом приеме речи больше, чем при зрительном, и др.

На восприятие речи влияет также и темп ее произнесения, наличие или отсутствие зрительной опоры. Если ученик видит говорящего, наблюдает за его артикуляцией, то у ученика собственные органы речи как бы сами собой укладываются аналогичным «образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи слышимые звуки, слова, выражения».

Указанные трудности преодолеваются как через систему специальных упражнений по развитию навыков слушания, так и при осуществлении других, кроме слушания, видов речевой деятельности. Скажем, при чтении: а) если слово усваивается в своем графическом и звуковом образах и одновременно фразируется; б) если совершается хорошее усвоение орфоэпии; в) если идет постоянная работа над увеличением темпа чтения с приближением его к темпу учебного аудирования, а оба они все больше начинают соответствовать темпу живой разговорной речи.

Известно, что умение слушать является основой, на которой создается умение говорить. Слушание (восприятие) не только подготавливает говорение, но и совершается в одновременном акте с ним. Умение слушать означает понимание чужой речи. Последнее же невозможно, как говорит психология, без внутреннего проговаривания чужой речи, т.е. без говорения. Вот почему полезно при слушании упражнять учащихся в шепотном воспроизведении принимаемой информации, не смотря на то, что шепотное иноязычное воспроизведение чужой речи трудный для учащихся вид речевой деятельности, так как школьник при этом имеет дело с новыми для него звуковыми особенностями языка.

Умение воспринимать речь на слух – один из главных критериев владения учащимися языком. Это умение создается и совершенствуется на протяжении всех лет учебы в школе. Система работы в этом направлении осуществляется как на уроках, так и во внеклассной работе.

Говорение предполагает две формы речи – монологическую и диалогическую. В методической науке наиболее разработаны вопросы обучения учащихся монологической речи (пересказы, сообщения, доклады и др.), значительно меньше освещен процесс обучения учащихся диалогической речи. Как бы не были отличны методы работы учителя, по развитию устной речи учащихся, все они (методы) в конечном итоге должны развивать содержательную, логически стройную, лексически богатую и интонационно выразительную речь школьников. А сами критерии оценки устных выступлений учащихся должны включать проверку содержательности и логичности речи, фонематического слуха учащихся, богатство словаря, стилистической и интонационной культуры их устной речи.

Условием развитием содержательной диалогической речи учеников является умения отвечать на вопросы и самостоятельно их ставить. С создания таких умений и начинается процесс научения диалогической речевой деятельности.

Умение отвечать на вопросы – важный вид речевого общения, которое проявляется в различных ситуациях.

Обучая учеников умению давать ответы на вопросы, учитель работает над содержательностью ответов, лексико-грамматической их структурой, лексическим качеством и произносительной стороной, используя литературный текст, произведения живописи и др.

При постановке вопросов следует помнить совет крупного методиста: «каждый вопрос учителя должен быть задачей, но задачей удоборазрешимой; каждый вопрос должен вызвать в учащемся работу головы, а вместе с нею и работу языка».

Иногда приходится ставить дробные вопросы, чтобы облегчить понимания фактического содержания текста. При этом возникает опасность распада целостности текста и его восприятия. Чтобы это не произошло необходимо вслед за вопросами по содержанию отдельного предложения ставить вопрос по общему содержанию части текста, которая подвергалась дроблению. Трудность состоит в нахождении формулировки вопроса – обобщения.

Беседа по содержанию текста должна развивать умения учеников воспринимать речь со слуха. Воспитание таких умений отрабатывается постановкой вопросов на одну и ту же тему, но в разной словесной формулировке.

В каждом последующем классе содержание вопросов становится сложнее. В беседе вырабатывается умение понять авторский замысел, сказать о своем отношении к герою, событиям. Обучая учеников отвечать на вопросы, учитель озадачен не только структурой ответа, сколько его содержательностью, точностью выбора слова. Это работа над продуктивной речевой деятельностью учеников.

Очень важно определить содержательность такого вида речевой деятельности учеников, как постановка ими вопросов. Эта содержательность связана с общими задачами изучения русской литературе в школе. Поэтому стоит задача создания у учеников навыков и умений постановки вопросов:

- 1) по фактическому содержанию прочитанного текста;
- 2) по анализу прочитанного текста;
- 3) по содержанию и анализу иллюстраций к учебнику;
- 4) по материалу жизненного опыта учеников.

Решение этих задач достигается системой обучения, начиная с создания навыков постановки вопроса в одно предложение.

### ***Развитие письменной речи: пути и приёмы. Жанры письменной речи в школьной практике.***

Письменные работы в школе носят учебный характер, т.е. имеют цели привить учащимся навыки письменной речи во всех отношениях: умение правильно строить фразу, грамотно записать ее, передать содержание прочитанного произведения, расположив связно и последовательно содержащиеся в нем факты, и уметь самостоятельно построить свое сочинение, верно отражающее чувства и мысли, или изложить в письменном виде материал своих наблюдений. Эти задачи многообразны, различны по степени трудности и, конечно, не могут быть разрешены в школе сразу. Развитие письменной речи идет постепенно, с каждым годом усложняясь и расширяясь в объеме и разнообразии форм.

Особенностью школьных письменных работ является то обстоятельство, что в каждой из них задачи грамотности и внутреннего содержания находятся в неразрывной связи. Поэтому можно сказать, что разделение работ учащихся на работы чисто грамматически, стилистические и работы по литературе следует считать в известной мере условным.

Одним из главнейших условий постановки всякой письменной работы является ее отчетливая целенаправленность. Учитель должен ясно представлять себе цель предлагаемой учащимся работы и те результаты, к которым она должна привести учащегося:

1) Предлагаемое учащемуся задание для письменной работы должно быть подготовлено учителем, т.е. просмотрено и продуманно.

2) Ученики, выполняющие письменную работу, должны отчетливо понимать задание и знать пути и приемы, при помощи которых выполняется задание. Иначе говоря, ученики должны быть подготовлены к выполнению письменной работы. Ей должна предшествовать аналогичная работа в устном исполнении, обеспечивающая конкретное понимание того, что и как нужно делать.

3) Должны быть учтены результаты письменной работы, т.е. работы учащихся должны быть тщательно проверены, и учитель должен сделать выводы, определяющие дальнейшее направление его преподавания.

Письменные работы, связанные с развитием речи учащихся, можно разделить на две основные группы:

- 1) работы вспомогательного характера;
- 2) работы, имеющие самостоятельное значение (основные виды письменных работ).

К работам первой группы относятся уже рассмотренные нами планы работы по цитированию, письменные ответы на вопросы; ко второй группе относятся изложения, сочинения по картине, творческие сочинения различных видов, характеристики, описания.

**Изложение** является основным видом письменной работы в средних классах, так же, как сочинение в старших классах. Термин «изложение» нередко заменяется словами «пересказ», «переложение». Некоторые методы различают эти наименования, придавая (разумеется, условно) этим терминам следующие значения:

**Пересказом (переложением)** называют передачу, близкую к прочитанному тексту.

**Изложением (извлечением)** – сокращенную задачу текста, при которой излагаются главные факты или мысли прочитанной статьи.

Вообще следует иметь в виду, что в обычном словоупотреблении термин «изложение» – широкое понятие, охватывающее целый ряд письменных работ, начиная от почти дословной передачи прочитанного отрывка и заканчивая свободной передачей содержания нескольких произведений, близких по теме.

Сущность изложения заключается в том, чтобы ученик, который выслушал текст прочитанного произведения или отрывка, сумел решить три задачи, которые ставятся:

1. Уяснил содержание, т.е. понял мысли;
2. Усвоил логический порядок событий, фактов, содержащихся в произведении;
3. Отразил в своей работе стиль прочитанного текста, т.е. особенности словесной формы, которым отличается предложенный текст. Когда ученики упражнениями в составлении плана, устными пересказами приобрели навык вдумчивого отношения к прочитанному, только тогда можно приступить к самостоятельному письменному изложению.

Система изложений зависят от характера материала. Уже одна возможность варьировать тесты для изложений в отношении содержания, размера, стиля и т.п. делает этот вид работы интересным для учителя и богатым в отношении разнообразия форм.

Изложение, правильно поставленное, содержит в себе творческих возможностей для учащихся не менее, чем иные формы письменных работ. Творчество учащихся опирается на целый ряд данных, помогающих учащимся в развитии письменной речи. Таким образом, изложение является видом письменной работы, обучающей учеников и сохраняющей для них возможность творческих проявлений.

Пересказ близкий к тексту:

1. Учитель выбирает небольшой рассказ повествовательного характера и после краткой вступительной беседы вводного характера читает его.

2. После чтения идет разбор и запись неизвестных или малоизвестных слов и оборотов речи.



3. Затем учитель вместе с классом составляет план рассказа. Учитель записывает план на доске, учащиеся – в своих тетрадях.

4. Вторичное чтение рассказа проводится в связи с планом. Прочитав первую часть рассказа, учитель указывает в плане заголовок следующей части и продолжает чтение. Можно обсудить с учащимися, как озаглавить рассказ и выделить несколько лучших вариантов. Учащиеся, имеющие навык в подыскивании заглавий, сумеют сделать это самостоятельно.

При такой детальной подготовке ученики не могут затрудняться письменным пересказом. Опыт показывает, что даже слабоуспевающие дети вполне справляются с заданием.

От изложения близкого к тексту, учащиеся отходят по мере того, как увеличиваются размеры текста, т.е. чтение дается только один раз, учащиеся самостоятельны в составлении плана и т.п.

В целях разнообразия видов письменных работ и расширения самостоятельности учащихся следует применять пересказ с изменением формы.

**Пересказ с изменением формы** - этот вид изложения состоит в том, что работа ученика осложняется дополнительным заданием, например, при пересказе изменить 1-е лицо, от которого ведется рассказ, на 3-е или дать изложение от лица другого персонажа (например, встречу Метелицы с пастушонком передать от лица последнего). Этот вид изложения явится прямым переходом к сочинению творческого характера.

Работы этого вида требуют некоторого навыка, поэтому их можно предлагать для письменного исполнения только после устных упражнений, при которых учащиеся практически уясняют, как это нужно сделать.

**Сокращенное изложение** – наиболее популярный вид письменной работы в средней школе. Виды его очень разнообразны и тесно связаны с особенностями книжного текста. Если текст обширен, представляет собой, например, повесть, новеллу, роман, то сокращенное изложение является нелегкой работой. Главной задачей в ней явится выделение центрального эпизода, костяка произведения, называемого фабулой. Готовя такой пересказ, ученик, возможно, напишет его не сразу; в начале у него может получиться сравнительно распространенный пересказ, но, сжимая его до минимума, вычеркивая все, без чего можно обойтись, он доведет его до самого краткого размера.

Из сказанного ясно, что работа такого характера учит избегать многословия, стремится к выразительной сжатости и вместе с тем, заставляет ученика очень близко познакомиться с содержанием излагаемого текста.

Особый интерес представляет эта работа в том случае, если кроме общей задачи – пересказать кратко содержание – дается задание выдвинуть в передаче ту или иную черту характера действующих лиц или особенности драматического характера и т.п.

Готовясь к пересказу, ученик может сократить то, что ему кажется для поставленной задачи менее существенным, но подробно передаст то, что подчеркнет нужные стороны характера или ситуации.

При выборе текста для пересказа и изложения нужно иметь в виду не только размер и содержание, но и язык рассказа или отрывка. Синтаксический строй должен быть таким, чтобы учащиеся могли усвоить его и ввести в свое изложение новые фразы, как сознательное приобретение. Поэтому текст должен быть не только по содержанию, но и по синтаксическому и по стилистическому построению по силе для учащихся. Доступен должен быть текст и со стороны орфографической, так как в противном случае он будет насаждать ошибки. Если в художественном тексте встречаются трудные обороты речи, то нужно или отказаться брать такой текст, или предварительно разъяснить ученикам эти неизвестные им обороты речи. Наблюдающиеся нередко обработки художественного текста в смысле его упрощения нужно признать неудачными, так они снижают художественное значение текста, являются прямой порчей его, что недопустимо.

В средних классах материалом для пересказа должны быть несложные и короткие рассказы или эпизоды с динамически развивающимися действиям.

Работа по изложению продолжается в старших классах, где задача осложняется необходимостью сохранить стиль рассказа, своеобразную манеру писателя.

**Сочинения** являются одной из важных форм работы по развитию речи, и уроки чтения дают для них достаточно богатый материал. Устные сочинения и подготовка к письменным чаще всего проводится на уроках чтения. Читаемые тексты позволяют учителю знакомить детей с особенностями языка художественных произведений и деловых статей, работать над планом, над логической стройностью текста, над некоторыми литературоведческими понятиями, необходимыми для сочинения.

Однако работа над сочинениями страдает некоторыми существенными недостатками. Наблюдается однообразие типов и тематики детских сочинений. Очень распространены темы «Как я провел каникулы», «Осень», «Зима», «Весна». Значительно реже проводятся сочинения на материале производственных экскурсий, сочинения-описания, сочинения на общественные темы, сочинения-рассуждения, сочинения по пословице.

К рассмотрению типов сочинений ученые подходят с различных точек зрения. Классификация:

- 1) По жанрам: а) повествовательные; б) описания; в) рассуждения.
  - 2) По стилю: а) эмоциональные, образные, приближающиеся к художественным произведениям; сочинения типа деловой статьи.
  - 3) По методам подготовки: а) коллективные, требующие общей подготовки; б) индивидуальные.
  - 4) По источникам, из которых почерпнут материалы для сочинений: а) сочинения на материале наблюдения или иных форм живого опыта учащихся; б) сочинения на книжном материале: в связи с прочитанным, характеристики, работы типа рефератов, типа рецензий; в) сочинения по картине, по серии картин, кинофильму, спектаклю и пр.; г) сочинения, объединяющие материалы наблюдений самого ученика со сведениями, почерпнутыми из книг или других источников; д) сочинения-«Фантазия», построенные на вымышленном материале.
  - 5) По форме передачи содержания: а) письменные; б) устные.
  - 6) По целям проведения: а) обучающие; б) контрольные;
  - 7) По месту написания: а) домашние, б) классные.
- Отметим несколько общих требований к темам сочинений:  
во-первых, тема должна заинтересовать ученика, должна быть ему близкой;  
во-вторых, тема должна быть четко сформулирована, быть вполне определенной; в-третьих, тема не должна быть слишком широкой.

Виды письменных работ на уроках литературы и примеры работы:

*Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов. / под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. часть 2.*

Стр. 222 (со слов: « Письменные работы по литературе..») – стр. 233 (до слов: «Сравним прежде две работы...») <http://padaread.com/?book=49360>

Введите в адресную строку:

<http://padaread.com/?book=49360&pg=223>

Это нужная страница.