

Лекция 5.
Изучение литературы в жанровой специфике.
Изучение эпических произведений в 5–8 классах.

1. Особенности изучения литературы в жанровой специфике
2. Три пути изучения эпических произведений: «вслед за автором» или «целостный»; пообразный; проблемный.
3. Целостное изучение текста в 5–8 классах.

Особенности изучения литературы в жанровой специфике

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра.

Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности понимать произведение искусства, воспринимать его в художественной целостности и значимости.

Во многих исследованиях ставится вопрос о необходимости совершенствования умственной, эстетической деятельности ученика, развитии его эмоциональной сферы, самостоятельности, в основе которой лежит владение способами добывания и применения знаний, – эта концепция чрезвычайно актуальна для решения задач литературного образования в средней школе.

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. Школьный анализ синтетичен по своей структуре, в нем трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Разделение литературы на лирику, эпос, и драму в основном определялось степенью присутствия автора в произведении (Аристотель), характером творческого процесса писателя (Лессинг), временем совершающегося в произведении события (Гете и Шиллер), отношением художника к действительности (Гегель), особенностями поэтического содержания каждого рода (Белинский).

Методика преподавания литературы заинтересована в том, чтобы специфика литературных родов была раскрыта не только через авторское сознание, но и читательское восприятие. Управление читательским восприятием, его совершенствование и углубление оказываются насущными задачами школьного анализа, понимаемого как творческий процесс.

Разделение эпоса, лирики и драмы, с точки зрения деятельности читателя, может быть построено с учетом своеобразных для каждого литературного рода отношений субъекта и объекта изображения.

В эпосе объект изображения (действительность) и субъект изображения (писатель) находятся в равновесии и сложном взаимодействии. События и герои эпического произведения окрашены авторской оценкой, но могут вызвать логикой своего движения иную, чем авторская, оценку читателя. Основная работа читателя при чтении эпоса состоит в сопоставлении сюжета и характеров с авторской оценкой их. Два центра внимания в эпосе: сюжетный материал произведения и автор вовлекают читателя в творческую деятельность воссоздания художественной реальности в своем воображении и диалога с писателем в оценке тех явлений, о которых в тексте идет речь.

В лирике субъект изображения (поэт) является одновременно и объектом художественного произведения, так как материалом лирического стихотворения оказывается душевная жизнь автора. Действительность не представлена в лирике

объективно и самостоятельно, как в эпосе, а растворена в реакции поэта на мир. Совмещение в одном лице творца лирического стихотворения и его художественного материала требует от читателя особой активности ассоциаций. Читатель лирики вынужден сам создавать объективные картины, давшие импульс лирическим реакциям поэта. И, делая это, читатель лирики активно пользуется собственными жизненными впечатлениями. Однако это сотворчество возможно лишь тогда, когда характер и содержание чувств поэта окажутся в чем-то близки читателю. Отсюда следуют два методических вывода.

Во-первых, предлагаемые школьникам стихотворения должны отбираться с особо тщательной ориентацией, как возрастной, так и индивидуальной.

Во-вторых, чтение лирики именно в силу прямого эмоционального контакта поэта с читателем создает опасность подмены одного другим, субъективных читательских ассоциаций, которые должны быть проконтролированы и уточнены анализом.

В драме внешне присутствует лишь объект изображения. Субъект (драматург) скрыт, скрыт за речами и поступками персонажей, растворен в объекте, но внутренне направляет сценическое действие, общей логикой своей проясняющее намерение автора. Наибольшая из всех литературных родов удаленность художника (субъекта) от объекта изображения приводит к замещению автора читателем, хотя качественно иному, чем в лирике. Читатель в драме более свободен, чем в лирике и эпосе, в истолковании происходящего. Оценка изображенного ему не предлагается, а, напротив, утаивается, поэтому интерпретация пьесы, дополнение текста сценическим или читательским истолкованием – необходимый акт восприятия драмы. Читатель сам должен конструировать оценку, вовлекаясь в действие пьесы. Отсутствие посредников усиливает сопереживание читателя. Таким образом, деятельность читателя видоизменяется при восприятии произведений разных литературных родов.

Три пути изучения эпических произведений: «вслед за автором» или «целостный»; пообразный; проблемный.

Методика анализа эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. М.А. Рыбникова: «Методические приемы диктуются природой произведения... Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой главы даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, пословица объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали».

Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет собой роман, позволяет вместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров.

Если роман представляет собой большое эпическое произведение, охватывающее значительное количество событий, действующих лиц, то рассказ основывается на изображении одного или нескольких фактов, характерного для определенных социально-исторических условий. Рассказ – основной эпический жанр, изучаемый в V– VIII классах. Повесть является средней эпической формой, она раскрывает смысл большего количества эпизодов и персонажей, чем рассказ.

Перед учителем стоит задача связать и сюжет, и другие элементы композиции, образы и приемы изображения, которыми пользуется писатель, с проблемами, которые

волнуют его, и выбрать для решения этого наиболее оптимальный методический вариант.

Поскольку основным недостатком восприятия эпических произведений оказывается отсутствие целостности, то одной из задач анализа является воссоздание этой целостности, причем внимание к жанру произведения играет в решении этой задачи немалую роль. Так, вступительное слово к изучению «Кладовой солнца» Н.М. Пришвина в VI классе заканчивается кратким рассказом о своеобразии жанра сказки-были. Учитель отметит, что сказка Пришвина вводит нас в гущу жизни, в жизнь русской природы, и вместе с тем это путь в небывалое, в сказочную страну, где добро побеждает зло, где мужество и находчивость помогают побеждать. Сказка-быль Пришвина соединяет достоверность конкретного факта с поэтическим изображением мира.

Система анализа эпических произведений в старших классах строится на использовании многообразия методов и приемов анализа. В работе со старшеклассниками особое внимание следует уделить выбору глав, эпизодов, описаний и обобщениям после наблюдений над отдельными частями текста, особенно в условиях обзорного изучения.

Проза Пушкина занимает в программе IX класса скромное место. Школьники на уроках биографии осознают, какое значение имеют «Повести Белкина» в творческой эволюции писателя, у них складывается общее представление о работе Пушкина над прозаическими произведениями («Дубровский», «Пиковая дама», «Капитанская дочка»). Оптимальным вариантом организации работы над прозой Пушкина является сочетание трех основных направлений: обзорных лекций учителя, включающих краткий анализ ограниченного количества эпизодов; повторение материала, пройденного в VIII классе и задания для индивидуальной самостоятельной работы по тексту «Повестей Белкина» и «Пиковой дамы». Это поможет избежать перегрузки учащихся и выполнить требования программы. Отсутствие времени на текстуальное изучение пушкинской прозы осложняет задачу, стоящую перед учителем и учащимися.

Беседы и анкетирование, проведенные с учащимися, прочитавшими «Повести Белкина» и «Пиковую даму», показывают, что они не воспринимают прозу Пушкина во всем ее богатстве. Воспринимается в основном сюжет повестей, и то в силу его сжатости недостаточно глубоко. Девятиклассники после самостоятельного чтения не осознают ни авторской позиции, ни художественных достоинств пушкинской прозы.

Важное значение в анализе текста имеет обдумывание авторской позиции, его концепции человеческой личности. Учитель строит эту работу лишь по отдельным ориентирам: характеры и сюжеты, в каждом образе воплощены типические черты современного автору русского общества, в каждом отдельном случае автор, порой почти незаметно, дает нравственную оценку героям.

Выбор пути изучения литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия.

Анализ «вслед за автором» (по М.А. Рыбниковой), в основе которого лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств: естественность порядка разбора, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, рассмотрение произведения во взаимосвязи формы и содержания. Ученики следят за развитием сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо полезно.

Анализ в V–VI классах следует строить, опираясь на событийную основу произведения. От поступка к характеру, от события к смыслу. Этот путь реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения. Например, систему уроков по изучению рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» можно построить таким образом. Первый урок – заочная экскурсия в Спасское-

Лутовиново (на уроке раскрывается своеобразное отношение И.С. Тургенева к природе) Этот урок поможет ученикам войти в атмосферу тургеневской мысли, развернет перед ними жизнь, виртуально путешествуя по аллеям Спасского парка, ученики заглянут в любимые писателем уголки. Учителю следует показать не только очарование природой, но и грозную силу природы, угрюмое молчание и однообразие жизни. Лишь после этого при чтении рассказа учащиеся заметят в картине июльского дня не только то, что успокаивает человека, но и то, какая грозная возможность таится даже в кротком облике дневной природы. Второй урок – «Встреча с мальчиками» покажет учащимся, что природа как бы уравнивает перед собой всех, не только дети в ночном, но и охотник испытывает тревогу перед таинственностью ночи и часто беззащитен перед нею. На третьем уроке – «Дети и ночь» показываем, что голоса ночи управляют разговорами мальчиков, как несходно каждый из них чувствует и передает свое отношение к таинственным происшествиям, как в облике, манере двигаться и говорить проступают своеобразные характеры крестьянских ребят. На последнем уроке – «Кто же герой рассказа: мальчики, охотник или природа» устанавливается связь сюжетных линий: охотник и природа, дети и природа, охотник и крестьянские мальчики. При таком построении системы уроков центральной проблемой рассказа является вопрос о человеке и природе, об их связи и вечном, по мнению автора, поединке. Одним словом, школьники приходят к выводу: природа щадит только покоровшихся ей, потому и погибает Павлуша. Он не боится природы, пытливо отгадывает ее загадки, смеется над страхами «предвиденья», спокойно возражает боязливым предположениям товарищей. Смерть Павлуши автор связывает и с социальным неблагополучием русской деревни, и с суровым законом природы.

Анализ образов-персонажей – самый привычный путь разбора произведения в школе. Он способствует утверждению взгляда на литературу как на человековедение. Рассмотрение образов литературных героев часто оказывается непременным условием анализа в 5-6 классах. Однако законченное воплощение пообразный анализ получает обычно в 7-9 классах, когда ученикам становится доступно рассмотрение системы образов произведения.

Учитывая этическую ориентацию ребят 7-9 классов в их отношении к искусству, полезно строить анализ так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии. Это не значит, что анализ ограничивается нравственным содержанием произведения, постепенно в него включаются и эстетические, и социальные мотивы. Основными оказываются вопросы типа: «Сломлен ли Мцыри неудачей побега?», «Отчего беспощадный к дворянам Пугачев помиловал Гринева и помог ему?», «В чем правы и в чем несправедливы друг к другу Печорин и Максим Максимыч?» и т.п. Подобные вопросы и оказываются основой анализа и побуждают строить разбор как рассмотрение системы образов произведения. Традиционный разбор по образам вызывает в методической литературе много возражений. Деление героев на главных и второстепенных, «представителей» и «одиночек», сведение разбора к называнию черт героев и иллюстрированию черт цитатами – все это заслонило положительные возможности пообразного пути разбора и породило справедливую критику. Стремление же учащихся к нравственной оценке героев произведения, к объяснению их характера делает рассмотрение системы образов плодотворным.

Таким образом можно построить систему уроков по изучению поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».

1-ый урок – «Поэма о небокоптителях» – раскрывает историю замысла и писания поэмы. Формулирование учениками центрального вопроса: «Почему Гоголь назвал «Мертвые души» поэмой?»

2-ой урок – «Город никак не уступал другим губернским городам» – сопоставляет отношения автора и Чичикова к губернскому городу. Этого можно достичь, используя стилистический анализ текста.

3-ий урок – «Порядочная глушь» – сопоставление характеров Манилова и

Коробочки путем композиционного анализа глав и выразительного чтения.

4-ый урок – «Хозяйственная ли жизнь или не хозяйственная » мимо их!» создает проблемную ситуацию с помощью вопроса «Почему Ноздрев и Собакевич – мертвые души».

5-ый урок – «И до какой ничтожности, мелочности, гадости мог снизить человек!» – создает проблемную ситуацию – «Как и почему «трудлюбивый хозяин» превратился в «прореху на человечестве?».

6-ой урок – «Видный миру смех и незримые, невидимые ему слезы» – предполагает дать понятие о комическом и трагическом конфликте поэмы, сопоставление «мертвых душ» с народными силами, изображенными в произведении.

7-ой урок – «Озирать всю громадно несущуюся жизнь» – дает понятие о типизации и раскрывает связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине». Методическим приемом является инсценирование.

8-й урок – «Великая тайна нравиться» – предполагает творческую работу учащихся: сообщения о меняющемся поведении Чичикова в общении с разными людьми, а также причины успеха Чичикова и краха его предприятия.

9-ый урок – «Русь! Чего же ты хочешь от меня?» – является заключительным и способствует выявлению авторской позиции на происходящее.

Таким образом, система уроков, построенная на рассмотрении системы образов, обнаруживает центральные для произведения связи, которые подчеркиваются естественным переходом от анализа характера одного героя к другому, сопоставлением их.

Иногда изучение композиции художественного произведения выделяют как особый путь школьного разбора. Если под композиционным анализом подразумевается последовательное изучение литературного произведения от его начала до его последних страниц, то, в сущности, он тождествен разбору «вслед за автором». Неточность термина «композиционный анализ» состоит в том, что композиция художественного произведения – понятие широкое. Оно включает в себя и сюжет, и внефабульные моменты (авторские отступления, описания и т.д.), и систему образов произведения. Так или иначе, термин «композиционный анализ» скорее содержит указание на материал, чем определяет последовательность изучения литературного произведения.

Для того чтобы охарактеризовать проблемный анализ, необходимо уточнить такие понятия, как проблемный вопрос и проблемная ситуация.

Создание проблемной ситуации требует, прежде всего, найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме. Проблемный вопрос иногда требует альтернативной формы, которая оказывается естественным способом выражения противоречия. В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности, но он предполагает неоднозначные ответы. Или, «Почему обитатели ночлежки дразнят друг друга?», «В чем сказалось их раздражение?» («На дне» А.М. Горького). Важно, чтобы вопрос создавал возможность неоднозначных ответов, вел к поиску и развернутому доказательству решения. Проблемный вопрос должен быть одновременно задачей, увлекательной для школьника, отвечать его потребностям, «входить» в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки и литературе. При верно поставленном проблемном вопросе поиск истины объединяется с личной заинтересованностью ученика и ситуация затруднения, когда дети не могут разрешить проблему, вызывает потребность в новых знаниях, в более глубоком осмыслении материала.

Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала. Он, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Из сказанного следует, что нельзя любое задание, требующее от ученика

умственных усилий, считать проблемным. Вообще в учебном процессе реально сосуществуют элементы, как проблемного обучения, так и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний.

На уроках литературы проблемная ситуация приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства:

1. Многозначность художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста, и выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса далеко не всегда может быть доведен до категорического разрешения.

2. Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополнительности, когда одна позиция дополняется другими.

3. В изучении литературы эмоциональная деятельность учащихся играет столь же значительную роль, как интеллектуальная, ибо художественное произведение требует сопереживания.

Таким образом, проблемные ситуации могут создавать и при рассмотрении эпизодов в рамках анализа «вслед за автором» и при изучении образа персонажа в системе пообразного анализа. Материалом проблемного анализа в рамках уроков может оказаться и событие, и характер героя.

Целостное изучение текста в 5–8 классах.

Эпические произведения составляют большую часть школьной программы, поэтому именно изучению эпоса уделяется наибольшее внимание в методической литературе. Рассмотрим традиционный подход к изучению эпических произведений, основные принципы которого изложены в учебниках по методике преподавания литературы З. Я. Рез и О. Ю. Богдановой.

Основные эпические жанры, изучаемые в школе – басни, рассказы, повести, романы, романы-эпопеи. Общей особенностью работы над эпическими произведениями является «необходимость группировать текстовый художественный материал вокруг каких-то тем, проблем или компонентов образной системы». При изучении произведения любого жанра нужно помнить о существенной черте эпоса как рода литературы – способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Поэтому внимание учащихся в любом случае будет концентрироваться на существенных для эпоса компонентах художественного текста:

1) теме, проблематике, сюжете (рассматривая их, ученики осмысливают отраженные в произведении жизненные события);

2) образах героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов);

3) образе автора, индивидуальности авторского видения, которая сказывается в композиции произведения, его стиле, характере отбора материала и т. д.

При изучении крупных эпических произведений существенную роль играет правильный отбор материала, в интерпретации которого учитель опирается на объективную литературоведческую трактовку.

Следующим этапом при любом пути анализа произведения является рассмотрение его образной системы. При вычленении образов важно не нарушить целостность впечатления учащихся, восприятия ими произведения и отдельных его сторон. З. Я. Рез называет несколько условий сохранения более или менее целостного представления о произведении:

1) попеременно фокусировать внимание школьников на отдельных элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте»;

2) избегать схематизма, отвлеченности, «анатомирования» текста. Анализ должен

постоянно сопровождаться синтезом;

3) создавать условия для появления и сохранения эмоциональных реакций школьников в процессе разбора.

З. Я. Рез отмечает, что существуют различия в методике работы над эпическими произведениями в среднем и старшем звене (в 5-8 и 9-11 классах). В любом классе нельзя сводить работу над текстом к пересказу, составлению планов и обсуждению лишь событийной стороны. «В 5-7 классах при изучении рассказов и повестей главным обычно оказывается осмысление сюжета, а также поступков и переживаний героев в центральных сценах (эпизодах) произведения. Наблюдения же за композицией, жанровыми особенностями, языком, авторским отношением к изображаемому накапливаются пока в виде конкретных представлений, но не становятся предметом обобщения. В 8 классе обобщающий момент значительно усиливается. В старших же классах, когда меняется характер курса (он строится на историко-литературной основе) и растут интеллектуальные возможности школьников, изучение эпических произведений затрагивает больше вопросов, требует более сложной деятельности учащихся». О. Ю. Богданова отмечает, что система анализа эпических произведений в старших классах строится на использовании многообразия методов и приемов анализа. Особое внимание уделяется отбору материала, увеличению творческой самостоятельности учащихся и усложнению заданий (с целью формирования умений и навыков). Одна из разновидностей итогового урока в старших классах – итоговый урок-семинар или урок-зачет по произведению. Подготовка к такому уроку предполагает выразительное чтение и художественное воспроизведение сцен, описаний, раздумий писателя, подготовку рефератов, работу с учебником и дополнительной литературой, формирование обобщений.

О. Ю. Богданова считает, что в совместной деятельности учителя и ученика следует уделять внимание и решению задач нравственно-эстетического воспитания учащихся. Особенно важно, чтобы состоялось «общения искусством». Для этого «в первую очередь следует обратиться мыслями и чувствами к автору произведения, к его мировосприятию, к его художественному мировоззрению. Ведь в какой-то степени процесс воссоздания художественного образа читателем близок процессу его создания художником слова».

З. Я. Рез отдельно освещает работу над анализом эпизода, анализом образа и рассмотрением других компонентов эпического произведения. «Анализ отдельного эпизода и взаимодействия его с остальными важен для уяснения сюжета и композиции произведения. В средних классах при разборе на первый план в эпизоде выступает, как правило, событийная сторона, в старших – герои и авторская позиция».

З. Я. Рез отмечает, что текстуальный анализ эпизодов обычно гарантирует конкретность восприятия текста и предотвращает возможность схематизации. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения или чтобы оно не рассыпалось в сознании учеников на несвязанную цепочку эпизодов, по мнению З. Я. Рез, нужно:

1) достаточно строго отбирать эпизоды для подробного разбора (останавливаться на ключевых, наиболее значительных);

2) постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение (это помогает сохранить цельность восприятия);

3) варьировать приемы анализа при рассмотрении разных эпизодов одного произведения. Одна и та же сцена может предстать перед учениками по-разному в зависимости от того, каким путем она анализируется («вслед за автором», пообразным или проблемным). В реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, поэтому «в разборе эпизода почти всегда реализуется множественность подходов: рассматривается и как он включен в сюжет, и как в нем раскрываются характеры героев, и какие проблемы решаются».

Работая над эпизодом-сценой, как пишет З. Я. Рез, «нельзя забывать о пробуждении эмоционального отношения учащихся к героям и событиям. Надо предусматривать такие вопросы и задания, которые бы создавали установку на эмоциональный отклик и помогали

бы проявиться возникающему у школьников переживанию». Наиболее типичными из подобных заданий являются следующие:

- 1) подготовка учащихся к выразительному чтению эпизода в целом или его фрагментов, а также само чтение. Чтобы чтение было осознанным, перед учениками нужно поставить задачу представить состояние и чувства героев и т.п.;
- 2) личная оценка высказываний и переживаний героя;
- 3) мысленное воспроизведение психологического состояния персонажа;
- 4) мотивирование слов и поступков действующего лица, не объясненных автором.

По мнению З. Я. Рез, выполнение подобных заданий требует от школьников размышлений, что обогащает их внутренний мир.

Автор отмечает, что, отбирая сцены для разбора, нужно «пытаться найти к каждой из них свой ключ анализа. Особенно важно это в тех случаях, когда приходится в течение одного-двух уроков разбирать несколько сцен одного произведения».

З. Я. Рез намечает следующие этапы работы над эпизодом:

- 1) выяснение впечатления, которое производит данная сцена (эпизод) на ученика (чем она ему интересна, какие мысли вызывает);
- 2) определение места данной сцены в сюжете произведения, ее композиционная роль, раскрытие ее значения в характеристике персонажа (в 5-7 классах все это делается в несколько упрощенной форме);
- 3) перечитывание сцены и ее текстуальный анализ. Он может иметь разный характер (от наблюдений – к образным обобщениям или, наоборот, идти от обобщений к конкретизации). Важно, что это всегда сопровождается вчитыванием учеников в текст, вживанием в него, личностным и объективным его осмысливанием;
- 4) новое, более глубокое вторичное восприятие сцены как звена в целостной структуре произведения.

З. Я. Рез добавляет, что характер постановки вопросов и глубина анализа зависят от возраста и подготовленности школьников.

Анализ образа персонажа, по мнению автора, нельзя подменять составлением его характеристики, потому что «именно через постижение литературного героя ученики приучаются видеть в жизни и литературе богатство человеческих индивидуальностей и типов, понимать развитие характеров и отношений между людьми». Одним из главных условий работы является «необходимость заботиться о непосредственном, конкретно-чувственном восприятии образа-персонажа школьниками». Автор предостерегает от полного уничтожения «драгоценного читательского свойства» «узнавать человека» в герое и по-своему принимать или не принимать его. Постепенно же нужно воспитывать в учениках способность к двойному восприятию персонажа: пониманию его и как реального человека, и как образа, созданного фантазией художника. При этом двойное восприятие не должно разрушать первого впечатления о герое. З. Я. Рез рекомендует уже с 5 класса организовывать наблюдения за авторским отношением к герою (оно проявляется в стиле, в портретных зарисовках, в интонации и т.д.). Выполняя такие задания, «школьники постепенно приучаются видеть за героем автора. Чем старше они становятся, тем серьезнее и глубже должна раскрываться авторская позиция в отношении персонажа, и она должна все чаще быть на уроках важнейшим аргументом в спорах: верно ли поступает и думает герой, прав он или не прав?

В 8 и особенно в 9-10 классах вопросы об авторской позиции при работе над образом героя становятся уже постоянными (рассматривается авторский замысел, авторская концепция характера). В результате у старшеклассников появляется способность воспринимать героя и в его реальном содержании (как человека), и в художественно-условном (как создание автора, несущее в себе определенную идею). Формируется такой подход постепенно. Большая роль принадлежит здесь обобщающим моментам в осмыслении образов-персонажей».

Обобщающие моменты есть уже в 5-7 классах, когда учащиеся мотивируют свое

отношение к персонажу. В старших же классах обобщение заставляет «осмыслить идею и авторское отношение к ним...». Обобщение достигается с помощью одного направляющего вопроса или системы вопросов, побуждающей учеников «по-новому осмыслить ранее воспринятый материал. В 5-7 классах программировать обобщение рекомендуется часто, в старших же классах нужно больше рассчитывать на самостоятельность учащихся и предлагать на обобщающей стадии задания проблемного характера». З. Я. Рез предлагает такие задания поискового характера:

–доказать или опровергнуть слова персонажа, проанализировав несколько ситуаций в тексте;

–выбрать в тексте ряд высказываний персонажа об определенной проблеме и проанализировать их;

–доказать правоту суждения персонажа его действиями, мыслями, поступками. «Самостоятельные поиски учащихся затем систематизируются учителем, дополняются им с тем, чтобы придать обобщению более широкий характер. Это особенность работы над образом-персонажем в старших классах» [57. С. 227].

«В работе над героем эпического произведения есть еще одна важная сторона: в процессе наблюдений, оценок, обобщений ученик постигает приемы создания образа-персонажа и постепенно овладевает умением самостоятельно его анализировать». Преподаватель сопровождает работу над образом-персонажем вопросами, что приучает учащихся обращать внимание на те компоненты текста, которые создают образ героя (его портрет, взаимоотношения с другими персонажами, поступки, речь, пейзажные зарисовки и т. д.). «Представления учащихся постепенно систематизируются, и они приучаются видеть роль психологического портрета в раскрытии характера героя или отражение в манере речи персонажа его убеждений».

Чтобы помочь школьникам выработать умение практически осмысливать приемы создания образа-персонажа, З. Я. Рез предлагает записать тематический план:

- а) портрет;
- б) обстановка, в которой живет или появляется герой;
- в) наиболее характерные его поступки и т. д.

Цель такой записи – научить учеников сознательно подходить к процессу работы над произведением, научить «читать приемы изображения».

З. Я. Рез пишет и о необходимости изучения других элементов образной системы произведения: описаний природы, языка произведения, сюжетно-композиционных особенностей и др. «Особое внимание в школе уделяется пейзажу, так как через описание природы учащиеся отчасти познают саму природу, обогащаются нравственными переживаниями и представлениями. Роль пейзажа в эпическом произведении видится им в следующем: он помогает проявиться характеру героя, понять его душевные переживания, настроение». Однако автор подчеркивает необходимость следить за тем, чтобы у учащихся не возникло ложного мнения, что природа всегда отражает настроение героя. «Поэтому вначале следует добиваться, чтобы ученики увидели, представили ту картину или то настроение, которое рождается у читателя под влиянием авторского описания природы. Часто пейзаж в художественном произведении служит одним из способов выявления авторского мировосприятия. Зарисовки природы в произведении всегда отличаются по характеру видения ее писателем, по месту, какое она занимает в произведении, по богатству ассоциаций, какими художник связывает ее с человеческой жизнью. Поэтому работа над пейзажем оказывается существенным моментом в постижении авторской концепции жизни, в понимании образа автора. А само это понимание является одним из условий полноценности художественного восприятия учениками эпического произведения».

З. Я. Рез отмечает, что со словом «автор» школьники знакомятся уже в 5 классе, но почти полностью отождествляют его с биографическим лицом. В 8 классе дети получают представление о повествователе, рассказчике, и постепенно «у школьников формируется

представление об авторе как особом образе, об авторе – носителе художественной концепции. В 10-11 классах изучение эпических произведений включает в себя постижение образа автора именно в этом его значении. И тогда особую роль приобретает стилистический анализ текста, наблюдения за языком писателя».

Таким образом, в методике преподавания литературы существует традиционный подход к изучению эпического произведения, который во многом отражает общие принципы анализа литературного произведения.

- целостность анализа, сохранение целостности восприятия и впечатления;
- цементирующее начало анализа - литературоведческая концепция;
- анализ образной системы произведения (образ литературного героя, пейзаж, образ автора и др.);
- анализ эпизода как звена в цепи событий произведения;
- выявление авторской позиции;
- отбор и группировка текстового материала вокруг каких-то тем, проблем, компонентов образной системы (особенно в старших классах);
- нравственно-эстетическое воспитание учащихся в ходе анализа произведений.

Кроме того, анализ произведения базируется на его первоначальном, «наивно-реалистическом», восприятии. Г. А. Гуковский считал: «Мы не только обязаны сохранить живое читательское восприятие искусства нашими учениками. Мы обязаны строить самое изучение произведения с учетом этого восприятия, опираясь на него, исходя в некоторой части и из него». Постепенно, от класса к классу, нужно углублять, усложнять, уточнять восприятие учениками произведений, вести их от «наивно-реалистического» восприятия к художественному.

Для более полного рассмотрения темы (с множеством интересных примеров анализа произведений, в том числе и кратко представленных выше текстов «Бежин луг», «Мертвые души») рекомендую изучить

Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов. / под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – С. 203-251.

<http://cs3.a5.ru/media/19/f1/de/19f1de3219a29e15cba04ec7ca130e59.pdf>

(Этот материал можно будет использовать в дальнейшей педагогической деятельности!)