



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI
CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
"ION CREANGĂ" DIN CHIȘINĂU
FACULTATEA DE FORMARE CONTINUĂ



**ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К КУРСУ
*МЕТОДОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ
ПРОИЗВЕДЕНИЕМ***

(для учителей русского языка и литературы)

Разработала:

Габриэлла Топор, др., конф.

Кишинёв – 2019

Обсуждено и одобрено на заседании кафедры Язык и общения КГПУ им. И. Крянгэ,
протокол №3 от 21.12.2018

Автор:

Габриэлла ТОПОР, доктор филологии, конференциар

В дидактических материалах освещаются вопросы, актуальные для педагогической практики словесника, а именно вопросы анализа художественного произведения. Автор выделяет пути анализа литературных произведений в школе («вслед за автором», пообразный и проблемно-тематический анализ), излагает основные методы и приёмы работы с текстом, раскрывает специфику работы над произведениями различных жанров (лирическими, эпическими и драматическими). Теоретические положения подкрепляются примерами из произведений русской классической литературы, включённых в модернизированные Куррикулуы.

Хорошим подспорьем в педагогической практике послужат и приложения настоящего пособия.

Дидактические материалы предназначены учителям русского языка и литературы, студентам-филологам, всем тем, кто интересуется анализом и интерпретацией художественных текстов.

СОДЕРЖАНИЕ

Анализ художественного произведения в школе.....	4
Пути анализа литературных произведений в школе.....	5
Методы и приёмы работы с текстом.....	10
Этапы работы над художественным текстом.....	15
Специфика работы над произведениями различных жанров: лирическими, эпическими и драматическими.....	23
Библиография.....	48

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Методика чтения и анализа произведений различных литературных жанров

- Схема работы над художественным произведением.....49

Приложение 2.

Система умений и приёмов анализа художественного текста.....50

Приложение 3.

Примерные схемы анализа литературных произведений:

- Схема анализа лирического произведения.....52
- Схема анализа эпического произведения (рассказа, повести).....52
- Схема анализа драматического произведения.....53
- Схема анализа литературного героя.....54

Приложение 4.

План разбора образа Печорина.....55

Приложение 5.

Анализ стихотворения «Зимнее утро» А.С. Пушкина.....56

Приложение 6.

Вопросы и задания для практических занятий.....58

Анализ художественного произведения в школе

Анализ художественного произведения в школе – это процесс углубленного вчитывания, умного осмысленного чтения текста, который не должен уничтожить того эмоционального впечатления, какое могло возникнуть у школьников при самостоятельном чтении.

В работе над произведением **всегда рассматривается и исследуемая автором жизнь, и элементы художественной формы**, выражающие данное содержание, и личность автора, *авторская художественная концепция*. После того как содержание анализа определено, учителю следует практически осуществить его в конкретных условиях, **придать процессу изучения определенную структуру**. Из чего это складывается?

1. Нужно распределить материал во времени (большая часть произведений школьной программы изучается в течение 1 – 2 уроков).

2. Материал надо сгруппировать (тематически, по проблемам, по сюжетным звеньям), найти внутренние связи между ними в каждом уроке, а так же переходы и линии, соединяющие все уроки между собой в единую систему. Внутри каждого урока следует продумать учебную ситуацию. Важно помнить и о характере разбора текста. Одни произведения *рассматриваются полностью, другие – выборочно; одни – подробно, другие – сжато* и т. д.

Условно можно выделить в качестве **основных разновидностей анализа художественного произведения: детальный разбор текста (или текстуальный), выборочно-направленный и обзорный**. Твердых границ между этими разновидностями нет, но все же различия существуют. Например, при изучении «Кладовой солнца» Пришвина возможна следующая работа. Когда текст изучается обзорно, то произведение рассматривается в общих чертах. Учитель не ставит при этом проблемных, дискуссионных вопросов.

Задача обзорного изучения – осмыслить сюжетную канву, тематическую основу, композицию произведения в целом или его части, чтобы учащиеся могли свободно ориентироваться в тексте.

Выборочно-направленный разбор текста – это изучение его с *известной степенью заостренности на какой-либо проблеме*, как бы под заданным углом зрения. В этом случае вопросы к тексту должны быть емкими и исключающими односложность, *однолинейность ответов*. При выборочно-направленном разборе *ученики вновь и вновь обращаются к тексту, ищут доказательства для тех предположений, какие будут высказаны*.

Иным по характеру является **детальный (текстуальный) разбор**. Объектом его может быть *глава, эпизод или другие компоненты* художественного произведения. То есть текстуальный анализ *предполагает пристальное рассмотрение текста на разных его глубинах и уровнях*. Для подробного разбора обычно берутся *ключевые эпизоды произведения*, где наиболее ярко раскрываются характеры героев. *Например, в «Кладовой солнца» обзорно изучается I глава, выборочно-направленно – II глава и, наконец, детально рассматривается III глава. Автор (М.М. Пришвин) одновременно пользуется как бы двумя принципами изучения: изучая природу, он узнает себя и свой внутренний мир, и свои*

личные мысли переносит на открытие природы (в этой главе Настя и Митраша впервые показаны автором на фоне природы).

При детальном анализе **задания и вопросы предполагают разнообразную деятельность учащихся:**

- пересказ (эпизод: сосна и ель попали на Блудово болото),
- устное словесное описание (утро в лесу и назвать наиболее запоминавшиеся краски, голоса, звуки пробуждающейся природы),
- беседа.

Подробным анализом нельзя злоупотреблять: он требует много времени, может привести к дробности восприятия, может утомить учащегося, вследствие чего школьники потеряют интерес к работе.

Пути анализа литературных произведений в школе

План

- 1. Анализ «вслед за автором» (композиционный путь).**
- 2. Пообразный анализ.**
- 3. Проблемно-тематический анализ.**

Выяснение читательского восприятия необходимо учителю, чтобы определить направление анализа, выбрать основной путь разбора и приемы изучения текста.

В основе школьного разбора произведения всегда лежит литературоведческая концепция. Учителю необходимо учитывать достижения литературоведения на уровне общего осмысления художественного произведения, а не только комментария.

*Путь изучения – это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Обычно выделяют три **пути разбора:***

- **«вслед за автором» (композиционный);**
- **«по образам»;**
- **проблемно-тематический.**

Вместе с тем, многие словесники говорят о *смешанном пути анализа*, в ходе которого рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы или проблемы. Такая точка зрения привлекательна живым разнообразием, отказом от схемы. Однако, чтобы целесообразно вести анализ, необходимо осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции.

Каждый из этих путей обладает своими свойствами, которые определяют процесс анализа, процесс постижения литературного произведения обучающимися. Эти свойства определяют условия выбора того или иного пути: учителю необходимо четко понимать, почему он прибегает к конкретному пути анализа литературного произведения.

Выбор пути анализа литературного произведения мотивируется художественной природой литературного произведения, целями, которые ставятся перед собой учителем, уровнем развития учащихся. Впрочем, каждый из данных путей может быть использован в любом классе, но при соответствующих видоизменениях, так как в полной мере доступными данные пути анализа литературного произведения становятся только на определенном уровне развития учащихся.

Для того, чтобы целостно вести анализ литературного произведения, необходимо осознать каждый из четырех путей анализа в его специфике: изучить его функции и выявить его свойства и особенности.

1. Анализ «вслед за автором» (композиционный путь). 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.

Глава за главой проходит здесь перед учениками. Они 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 – таков характерный путь школьного разбора, названного М.А. Рыбниковой «вслед за автором». Этот путь реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения.

В основе композиционного пути лежит непосредственно сюжет литературного произведения.

Основные положения данного пути:

1. Изучение произведения приближено к первичному читательскому восприятию. Основная цель – усиление эмоционального воздействия на ученика.
2. Привлечение внимания к опорным моментам текста, авторским отступлениям. Каждый этап рассматривается как развитие авторского замысла.
3. В центре опорных моментов ставятся характеры героев литературного произведения, которые раскрываются и прогрессируют в ходе развития сюжета произведения.
4. Пейзажи, внутренние и внешние портреты героев, художественные детали не отделяются от основного восприятия произведения – рассматривается попутно.
5. Проблемы философского типа, нравственного или эстетического типа рассматриваются в связи с конкретными ситуациями, которые их вызывают.
6. Завершением изучения литературного текста становятся выводы о его актуальности и востребованности на сегодняшний день.

Данный путь, по утверждению методистов, полезен в V – VII, т. к. обучающиеся недостаточно литературно развиты и им требуется последовательность в осмыслении литературного произведения, впрочем, такая же ситуация может наблюдаться и в VIII – IX классах, когда при анализе произведений, стиль и направление которых вызывают затруднения у обучающихся при самостоятельном чтении и анализе. Также следует помнить, что литературное развитие должно сохранять ценные качества, приобретенные за предыдущие периоды, а потому смело можно обращаться к данному пути анализа литературного и в X – XII классах. Иными словами, композиционный путь анализа литературного произведения при его видоизменении и усложнении можно применить и в старших классах.

Таким образом, «+» этого пути: естественный порядок разбора, повторение процесса чтения на высшем уровне позволяет следовать за развитием мысли автора и увидеть произведение в единстве формы и содержания.

Однако следует помнить и про то, что у композиционного пути есть свои «ловушки»: велика вероятность «раствориться в тексте», в событиях и потерять основную мысль, или же превращение разбора литературного произведения в повальное комментирование, которое может заменить видение и осмысление произведения учащимся видением учителя.

2. Пообразный анализ – 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 учащихся этого возраста 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.

Основные положения пообразного пути:

1. При анализе охватывается произведение полностью, и его основная идея раскрывается через раскрытие судеб главных героев (главного героя).
2. Персонажи произведения группируются по отношению к главному герою (семья, друзья и т. д.)
3. Идеиная и художественная стороны литературного произведения раскрываются через систему образов.
4. Выбор опорных героев и опорных моментов в художественном тексте.
5. Одним из положений этого пути является также самостоятельная работа с текстом – домашнее чтение.

Данный метод предполагает анализ персонажей литературного произведения, то есть составление характеристики. Характеристика героя состоит из:

1. Биографических сведений о герое.
2. Характер: основные качества личности и их проявление в художественном тексте.
3. Поступки героя: причины и исход.
4. Взаимоотношения с окружающими: взаимодействие с остальными группами персонажей.
5. Внешний портрет героя.
6. Речь героя и ее особенности.
7. Авторская характеристика героя.
8. Отношение читателя к образу героя.

Также возможны следующие дополнения к характеристике:

1. Прототипы героя.
2. Место персонажа в системе образов литературного произведения.
3. Приемы раскрытия образа героя.
4. Образ героя в критической литературе.
5. Значение данного героя в истории литературы и в общественной жизни с соответствующей исторической эпохи по сей день.
6. Современное понимание образа.

Таким образом, пообразный путь – один из тех путей, который соответствует задачам и целям литературы. Этот традиционный анализ способен при правильном построении дать оптимальные результаты. Стремление учащихся к нравственной оценке героев произведения, к объяснению их характера делает рассмотрение системы образов плодотворным.

Вместе с тем и этот традиционный анализ 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 от учителей и учащихся положительные возможности пообразного пути разбора и породило справедливую критику.

3. Если сравнивать **проблемно-тематический путь** с остальными, то необходимо отметить, что путь «вслед за автором» характерен и приемственен для обучающихся V – VII классов, а проблемно-тематический путь – высший путь анализа, рассчитанный для учащихся VIII – IX классов. Если иногда путь «вслед за автором» сводится к рассмотрению характеристики героев, а пообразный путь предполагает в редких случаях анализ определённого эпизода, то для проблемно-тематического анализа материалом может послужить и событие, и характер героя. Его характерным качеством является связь проблемных ситуаций, которая позволяет рассмотреть произведение в общем. Проблемный анализ предполагает, что проблемный вопрос, возникший при чтении литературного произведения, и организует весь процесс изучения и анализа, то есть проблемная ситуация предшествует анализу всего произведения, не ограничивая рамками одного урока, обеспечивая тем самым непрерывность разбора литературного произведения.

Основные положения проблемно-тематического анализа:

1. Вычленение из содержания произведения той или иной социальной, нравственной или иных проблем в зависимости от того, насколько ярко она представлена в тексте.
2. Рассмотрение тематики и проблематики литературного текста в их взаимосвязи.
3. Выбор эпизодов, опираясь на выбранные темы или проблемы.
4. Анализ, опирающийся на проблематику и тематику, не означает отказ от анализа формы 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. 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 единственный факт, а широкий круг материала. Он, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

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.*

Если говорить о **плюсах данного пути**, несомненным достоинством является тот факт, что он, путь, дает общее представление о произведении, охватывая его и рассматривая с разных углов. И методист М.А. Рыбникова, говоря о достоинствах проблемно-тематического анализа, утверждает, что весь разбор литературного произведения можно свести к одному вопросу: когда беседа превращается в спор, можно осуществить всесторонний разбор литературного произведения: учащиеся будут отстаивать свою точку зрения, а учитель будет требовать аргументы. М.А. Рыбникова считает, что подобный путь анализа достаточно «жив и интересен». Действительно, проблемный анализ основывается на связи проблемных вопросов, каждый из которых разрешается только в поединке мнений. Ценность проблемного анализа заключается и в том, что учащиеся в ходе таких поединков учатся высказывать свое мнение и защищать свою позицию.

Проблемный анализ предполагает свободу обращения с текстом, ведь материал здесь объединен ни связью событий, как это происходит в композиционном анализе, ни определёнными образами, как в пообразном анализе, он объединен в соответствии с «логикой авторской мысли». Впрочем, анализ на основе проблемных вопросов возможен только при наличии анализа-переживания, если учащиеся прочувствовали произведение, если они переживают и анализируют действия, события, образы (Например: *Действительно ли Катерина – луч света в темном царстве? Почему Татьяна, любя Онегина, отвергает его?* и т. д.), иначе вопросы и противоречия так и останутся нерешенными.

Вместе с тем в методической литературе выделяют и **минусы этого пути анализа**. Среди этих минусов выступает возможность упущения деталей.

Таким образом, выбор пути анализа литературного произведения определяется уровнем литературного развития учащихся, а также целями, которые ставятся учителем. Для того, чтобы между учащимися и текстом произведения (автором текста) развился диалог, необходимо сделать анализ литературного произведения легким и естественным для учащихся.

Методы и приёмы анализа художественного произведения

Опираясь на совокупность научных способов познания литературы, адаптируя их к своим целям и задачам, творчески трансформируя искания методистов прошлого, современная методика изучения литературы в школе выработала свою **систему методов работы с художественным произведением**, в которой ведущими являются следующие:

- *чтение* литературного произведения;
- *анализ* художественного текста;
- *комментирование* литературного произведения контекстными (внетекстовыми) материалами;
- *претворение* литературных произведений в *других видах искусства*;
- *изучение произведения в контексте* творчества писателя или сравнительно с произведениями других авторов;
- литературное *творчество* по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников.

Если взять за основу классификации способы работы с текстом художественного произведения, то в современной практике преподавания литературы в школе наибольшее распространение получили следующие **методы**:

- *проблемно-тематический*, предполагающий изучение художественных произведений на основе его тематики и проблематики;
- *аналитический*, в основе которого – использование приемов анализа художественного произведения, направленных на выявление его идейного содержания и художественного своеобразия;
- *интерпретационный*, сущность которого заключается в истолковании смысла художественного произведения сквозь призму множественных вариантов восприятия;
- *исследовательский*, имитирующий научное исследование по основному способу деятельности;
- *интертекстуальный*, выявляющий множественные связи данного художественного произведения с другими текстами и явлениями культуры;
- *интегрированный*, в основе которого – изучение произведения с использованием других наук и искусств;
- *синтетический*, соединяющий различные методы и приемы.

Основное внимание в процессе литературного образования уделяется *работе со словом в контексте художественного произведения*, позволяющей сформировать у учащихся представления:

- о литературе как искусстве слова;
- художественном тексте в теоретико-литературном аспекте;

- слове как социокультурном знаке, смысл которого актуализируется в каждом конкретном художественном тексте.

Работа, проводимая в данных направлениях, станет также основой и способом:

- совершенствования знаний, умений и навыков в области языка;
- развития устной и письменной речи;
- развития орфографической зоркости.

Организация работы со словом может осуществляться на всех этапах изучения художественного произведения в рамках системы уроков с использованием самостоятельной деятельности учащихся. Работа со словом может происходить в процессе:

- выразительного чтения учителя, мастеров художественного слова, учащихся;
- историко-культурологического комментария;
- подготовки учащихся к устным ответам на вопросы;
- письменных ответов на вопросы учителя;
- выполнения различных заданий на уроке;
- интерпретационной деятельности учащихся;
- проектной деятельности учащихся;
- написания эссе, сочинения.

Большую роль в организации работы со словом в контексте художественного произведения играет самостоятельная деятельность учащихся, которая:

- способствует развитию сформированных на уроке знаний, умений и навыков анализа и интерпретации художественного текста;
- создает дополнительные ситуации для применения полученных на уроке знаний, умений и навыков анализа и интерпретации художественного текста;
- способствует постижению художественного текста в эстетическом аспекте в соответствии с читательскими и исследовательскими интересами и потребностями учащихся.

Очень эффективным является изучение художественного произведения *во взаимосвязи с другими видами искусства* в целях:

- формирования эстетического восприятия художественного произведения;
- формирования представления о художественном произведении, творчестве писателя, периоде развития литературы в контексте мировой культуры.

Активизация взаимосвязи литературы с другими видами искусства может осуществляться:

- в рамках системы уроков в качестве историко-культурного фона при изучении обзорных тем, биографического материала, а также на всех этапах изучения художественного произведения;
- в рамках системы уроков и как основа самостоятельной деятельности учащихся в качестве учебного задания, построенного на сопоставлении художественного произведения и его интерпретаций в других видах искусства;
- как образец для реализации собственной интерпретации художественного произведения.

Источником информации для работы в данном направлении может послужить также внеклассная работа.

Еще одним важным методом обучения литературе является *изучение литературы в контексте междисциплинарных связей* с целью:

- формирования и развития всесторонне развитой личности;
- формирования и развития представления художественного произведения, творчества писателя, периода развития литературы в историко-культурном контексте;
- создания учебной ситуации, позволяющей применить полученные в рамках изучения какой-либо смежной дисциплины знания, умения и навыки в новых условиях.

Междисциплинарные связи литературы могут осуществляться:

- на уроке при изучении обзорных тем, биографического материала, а также на всех этапах изучения художественного произведения (наибольшей степенью реализации междисциплинарных связей характеризуется интегрированный урок);
- как основа самостоятельной деятельности учащихся.

Приёмы изучения литературного произведения в школе

1. Приемы постижения авторской позиции (литературоведческие приемы).
2. Приемы активизации сотворчества писателя (методические приемы).

Главное назначение литературоведческих приемов анализа – освоение текста, его композиции, стиля писателя, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Рассмотрим их:

1. **Комментарий исторического, бытового, общекультурного или литературного типа** *восстанавливает в глазах учеников реальную действительность, изображенную художником, тем самым проясняется в ходе анализа намерения писателя.* Без определенных знаний по истории культуры и общества в читательском восприятии искажаются или весьма неполно осознаются позиции автора.

Воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к написанию произведения, можно считать одним из приемов комментирования художественного текста.

2. **Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев**, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста – это *основные приемы освоения композиции.*

Рассмотрение композиции далеко не обязательно происходит «по ходу развития действия».

Анализ композиции в условиях школьного разбора может *только частично охватывать материал произведения.*

Внимание к отдельным элементам композиции (сюжет, пейзаж), усвоение учениками общей структуры произведения приводит к *необходимости «методических приемов»:* составлению плана, мысленной перестановке эпизодов и т. д.

3. **Наблюдения над стилем писателя.** Стиль, как и композиция, *проясняет авторскую концепцию, авторское отношение к изображаемому.*

Наблюдения над стилем писателя начинаются с элементарных упражнений. *Нахождение эпитетов или глаголов действия позволяет ученикам заметить тонкость и мотивированность художественной организации произведения.*

4. Сопоставление художественного произведения с его реальной основой.

Сопоставление художественного произведения и жизненного сюжета, реального характера и героя, созданного писателем, несет двойную функцию. Во-первых, при этом обнаруживается, что *искусство – отражение жизни*. Вместе с тем этот прием позволяет показать, что *отражение это не зеркально, что художник преобразует образы действительности, соединяет в искусстве жизнь и свое отношение к ней.*

5. Сопоставление разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения.

6. Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя может быть применен в разных целях. Иногда сопоставление произведений одного писателя способно *раскрыть общие основы его мирозерцания и художественного метода*. Так, сравнивая две элегии В.А. Жуковского – «Вечер» и «Море», ученики начинают понимать, что идеальное для поэта состояние мира – гармония всех начал, что недостижимость этого рождает в нем грусть.

7. Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет и т. д.). В VIII – IX классах оно обычно проводится для *подчеркивания общности нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия.*

В старшем звене школы эти сопоставления приобретают *большую историческую законченность*. Сопоставляются не только герои, но и, как говорил Г.А. Гуковский, *«типы сознания» писателей.*

8. Выразительное чтение: «Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является *основным ключом к пониманию его содержания*. Выразительное чтение ученика включает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения».

Претворять чтение М.А. Рыбникова советовала *«живыми впечатлениями»* самих учеников. Тогда возникает *личностная основа читательского восприятия*. Можно считать, что *оживление личных впечатлений – это своеобразный прием «ввода» в текст*, благодаря которому личный опыт учащихся мобилизуется для чтения и анализа произведения.

9. Сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства. Задача использования смежных видов искусства – *обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства учеников.*

Использование смежных видов искусства при анализе литературного произведения *помогает стимулировать возникновение определенных представлений в сознании писателя.*

Для глубокого осмысления произведения, необходимо, как отмечал, Н.И. Кудряшев, **«найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образа поэта»**. Этому и способствуют **приемы анализа, активизирующие воображение учащегося и сотворчество писателя и школьника:**

Рассказывание. В процессе подготовки к нему *ученики заново переживают и осваивают события произведения.*

Чаще всего в V – VII классах используются такие виды пересказа и рассказывания:

1. **Логически последовательный рассказ.** Он заставляет *вникать в цепь фактов и их внутреннюю связь*, обостряя первоначальные представления школьников.

2. **Выборочный рассказ о впечатлениях от произведения** (что сильнее всего запомнилось, что произвело наибольшее впечатление, что яснее всего представляется). При таком рассказывании школьник *раскрепощен в выборе фактов и поэтому наиболее активен в творческом их освоении.*

3. **Творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов** (от автора, от самого себя, от имени действующего лица и т. п.). Подобное рассказывание *развивает воображение учащихся.* Здесь необходимо *изменить точку зрения на знакомый текст, увидеть его как бы изнутри.* Особенно это относится к пересказу (или рассказыванию) от лица рассказчика.

Для школьников V-VII классов такой пересказ – занятие увлекательное, если герой близок им, вызывает их симпатии.

Творческий пересказ обеспечивает не только развитие определенных читательских качеств ученика, обогащает его речь, но и способствует постижению смысла литературного произведения.

И выразительное чтение, и рассказывание требуют от учеников *активного переживания прочитанного, творческого отклика личности на изученное произведение.*

Но есть в методике литературы такие **приемы, которые направляются заданиями творческого характера и заставляют ученика в какой-то степени «пересоздавать» текст.** Это устное словесное рисование, составление киносценария и инсценирование.

Устное словесное рисование способствует углублению субъективного начала разбора. Введение этого приема требует особого такта педагога. В устном словесном рисовании есть, с одной стороны, опасность простого пересказа текста, с другой - возможность произвольных, внеконтекстных ассоциаций.

Словесное рисование предполагает, что *читатель, опираясь на образы писателя, детализирует свое видение в картине*, которую словесно воспроизводит, описывает. Предлагая ученикам устно создать иллюстрацию к произведению, учитель не должен ставить их в позицию сложного соревнования с художником слова.

Составление киносценария (видеосценария). Киновпечатления школьников изменяют характер читательского восприятия, обогащают и углубляют изучение литературных явлений.

Создание киносценария – своеобразный прием литературного анализа. В ходе его дети не только учатся понимать язык кино, но *глубже и пристальнее всматриваются в литературный текст.* Для того, чтобы написать киносценарий по литературному произведению, надо пережить его, по-настоящему увидеть его героев. Конечно, на уроке литературы киносценарий не претендует на профессиональную завершенность. Но школьники рады игре, отдаются ей безраздельно, потому что в этой игре – творчество.

Киносценарий усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения. Киносценарий оживляет образное видение и помогает видеть деталь в свете целого.

Важно найти *общий мотив сценария, объединяющий эпизоды в одно целое*. В ходе беседы содержание одного – двух кадров выясняется общими усилиями учащихся и записывается. Затем для ускорения работы идет устно. Дома ученики создают письменный вариант сценария и наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно переносить на экран, что есть, вещи, не переводимые на язык кино. Сталкиваясь с претворением литературного текста в киноизображение, ученики начинают понимать, что каждый вид искусства неповторим и не заменим.

Инсценирование. Создание инсценировки даже по отдельным эпизодам произведения – трудный, но издавна практикуемый в школе вид работы. Повествование при инсценировке часто приходится переводить в диалог, это задача для учеников сложна. *Трудности инсценирования побуждают использовать его в основном в старших классах.*

Таким образом, мотивированный выбор приемов анализа создает основу для соединения школьного разбора произведения с читательским восприятием и тем самым способствует глубокому проникновению читателя в художественный текст, в авторскую мысль.

Этапы работы над художественным текстом

План:

1. Основные этапы работы над произведением.
2. Приемы подготовки учащихся к восприятию литературного произведения.
3. Организация первичного знакомства с текстом.
4. Подходы к анализу литературного произведения.
5. Этапы работы над образом-персонажем.
6. Рекомендации по организации «размышления вслух» о прочитанном.

Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия художественного произведения младшими школьниками, а также на собственно методических положениях о чтении художественного произведения в начальных классах, современная методика выделяет три этапа работы над художественным текстом: первичный синтез, анализ, вторичный синтез.

Литературное произведение – это сложное целое, в котором все его компоненты (идейно-тематическая основа, композиция, сюжет, изобразительные средства) взаимодействуют между собой.

В произведении образ не статичен, он дан в развитии. Данная особенность требует начинать работу над произведением с целостного его восприятия, то есть с синтеза (с чтения произведения целиком). Анализ художественного произведения следует за синтезом и делает возможным переход к синтезу более высокого качества.

Таким образом, выделяют **три этапа работы над произведением:**

1. **Первичный синтез.** Основные задачи: ознакомление учащихся с конкретным содержанием произведения, его сюжетной линией на основе целостного восприятия текста. Выяснение эмоционального воздействия произведения.

2. **Анализ.** Задачи:

- устанавливаются причинно-следственные связи в развитии сюжета;

- выясняются мотивы поведения действующих лиц и их ведущих черт;
- раскрывается композиция произведения (завязка, кульминация, развязка);
- проводится анализ изобразительных средств в единстве с раскрытием конкретного содержания и оценкой мотивов поведения героев.

3. Вторичный синтез. Содержания работы:

- обобщаются существенные черты действующих лиц,
- сопоставляются герои, и даётся оценка их поступкам,
- выясняется идейная направленность произведения,
- даётся оценка художественного произведения как источника познания окружающей действительности и как произведения искусства.

Указанные этапы работы над литературным произведением не являются полным аналогом структурных компонентов урока чтения, так как работа над одним произведением может идти несколько уроков. Но в течение всех уроков работа должна идти от первичного синтеза через анализ к обобщению.

Первичному восприятию художественного произведения должна предшествовать подготовительная работа, а после вторичного синтеза необходимо проведение работ творческого характера.

Перед работой над текстом необходима подготовительная работа, так как для правильного восприятия содержания произведения учащихся необходимо иметь определённый жизненный опыт, круг знаний, а этих знаний у учащихся, как правило, недостаточно.

Подготовительная работа направлена на обогащение и уточнение представлений детей.

Задачи подготовительной работы:

- расширить представление учащихся о явлениях, событиях, изображённых в произведении, сообщить новые сведения, которые будут способствовать сознательному восприятию текста;
- познакомить с жизнью писателя, создать интерес к писателю, его творчеству;
- подготовить к эмоциональному восприятию произведения: картины, музыка;
- словарная работа: архаизмы, непонятные учащимся слова (записать на доске труднопроизносимые слова, непонятные). Выписываются только те слова, без объяснения которых не будет понятно содержание текста.

Проводить подготовительную работу или нет, решает учитель, исходя из содержания произведения и уровня развития учащихся.

Для подготовки к первичному восприятию текста используются следующие дидактические формы предварительной работы: экскурсии, демонстрация фильмов, рассказ учителя, беседа, слушание музыки.

Экскурсия: проводится накануне, для более полного, осознанного восприятия. Например, перед чтением произведений о природе проведение экскурсии способствует углублению конкретных знаний учащихся, формированию умения наблюдать и точно описывать явления природы. На экскурсии создаются условия для практического развития у учащихся любви к природе, бережного отношения к ней. В зависимости от содержания произведения экскурсии проводятся не только в природу, а также в музеи, на предприятия, в учреждения, на стройку, к памятным местам. Во время экскурсии учитель сообщает необходимые сведения, без знания которых восприятие произведения будет

затруднено, а также вводит в речь учащихся новые слова и выражения, которые встретятся в тексте.

Требования к экскурсии: знать, что показать на экскурсии, заранее осмотреть место, подготовить учащихся: поставить цель, правила поведения, итог – что наблюдали.

Демонстрация фильмов. Не всегда есть возможность наблюдать явления в природе, не всегда это экономно и удобно организовать. В качестве источника информации могут выступать слайды, фильмы, диафильмы, кинофильмы.

После просмотра фильма проводится беседа. Возможно, в процессе просмотра фильма у детей возникнут вопросы, ответы на которые учащиеся получают из рассказа, который будут читать после просмотра фильма. Такая ситуация повышает интерес к чтению.

Рассказ учителя в комплексе с беседой – 2-3 мин.

Беседа – возможна при условии, если у учащихся имеются знания, личный опыт, представления о том, что им предстоит читать.

Вопросы беседы подбираются так, чтобы все учащиеся могли принять в ней участие. При этом одни вопросы предполагают одинаковые ответы, другие – различные, третьи рассчитаны на сообразительность. В беседе, по возможности, должен быть проблемный вопрос, ответ на который можно будет получать в процессе работы над литературным произведением. В процессе беседы может использоваться наглядность, проводится словарная работа.

Слушание музыки – подготовка к восприятию произведений большой лирической эмоциональной наполненности.

Естественным заключением подготовительной беседы является сообщение учителем темы чтения.

Организация первичного знакомства с текстом.

Первичный синтез различен у деловой статьи и художественно произведения. Деловая статья – подготовительная работа, первичное чтение по относительно законченным частям и анализ. Художественные произведения должны первоначально читаться целиком – целостное восприятие образа – привитие интереса к чтению.

Для правильного восприятия содержания, эмоционального воздействия текста на читателя, важно выразительное чтение произведения. Поэтому произведение читает учитель или заранее подготовленный ученик, может использоваться грамзапись, может чередоваться чтение учителя и подготовленного ученика – комбинированное чтение, некоторые произведения, для усиления эмоционального воздействия, читают на фоне музыки.

В это время дети должны слушать чтение – для воспитания умения общаться, наслаждаться литературой, после чтения необходима пауза.

Цель беседы после первичного чтения – выяснить, какое впечатление произвело на учащихся, заинтересовать детей в анализе текста и тем самым создать условия для активной работы на уроке.

Могут задаваться вопросы: *Что вам особенно понравилось? Почему? Какое настроение? Какие чувства?*

Необходим плавный переход от чтения к анализу. Первые два вопроса не содержат анализа, это оценочные вопросы: *Кто из героев особенно понравился? Что вас привлекло в этом человеке? С кем из действующих лиц вы хотели бы подружиться? Поспорить?*

Первичное восприятие сказки лучше организовать в форме рассказывания учителем, стихотворение – читать наизусть.

Если первичное знакомство с произведением проводится путем чтения детьми про себя, то перед этим учащимся даётся несложное задание, которое помогает проконтролировать целостность восприятия.

Например,

Прочитайте рассказ и подумайте, почему он так называется?

Какие герои стали участниками описанных событий?

После этапа первичного синтеза необходимо задать ученикам вопрос: *Что не было понятно?*

При анализе произведения необходимо учитывать **основные положения, определяющие подход к анализу произведения:**

- взаимосвязь между формированием навыков чтения и умением работать с текстом,
- анализ содержания произведения в единстве с его художественными особенностями,
- комплексное решение образовательных и воспитательных задач в процессе работы над произведением.

Основные направления анализа текста:

- выяснение конкретного содержания (развитие действия, сюжета),
- выяснение композиции произведения, мотивов поведения действующих лиц и их характерных черт, основной мысли произведения.

Анализ произведения целесообразно начинать с вопросов типа: *О ком говорится в произведении? Кратко скажите, о чём рассказывает автор?*

Ведущей деятельностью учеников под руководством учителя является анализ произведения. Это центральное звено урока классного чтения. Существует несколько подходов к анализу литературного произведения: стилистический (языковой) анализ, проблемный анализ, анализ развития действия, анализ художественных образов. Все направления литературного анализа в той или иной степени присутствуют на уроках чтения, чаще всего в различных сочетаниях. Однако если мы хотим вырастить литературно образованного читателя, необходимо проводить при работе над художественным произведением комплексный лингвостилистический анализ текста, включающий такие виды как смысловой, языковой, стилистический.

Методически грамотно построить анализ конкретного текста учителю поможет знание принципов организации школьного анализа художественного произведения, разработанных М.П. Воюшиной.

В процессе анализа используются разнообразные виды работы с текстом: беседа, выборочное чтение, постановка вопросов учащимися, составление плана и др.

В процессе анализа художественного произведения необходимо помнить, что литература, музыка, живопись – взаимообогащаемые виды искусства, глубоко влияющие на чувства и эмоции. К.Д. Ушинский писал, что ребенок живет красками и звуками. Классики давно заметили, что детям, легче охарактеризовать человека и его поступки цветом, чем словами.

Поэтому, знакомя учащихся с психологическими произведениями И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, А.И. Куприна, можно предложить изобразить героев цветом, а сюжетную

линию – цветовой гаммой. Затем, рассказывая, учащийся раскрывает свои чувства и понимание образа.

Существует несколько **подходов к анализу литературного произведения.**

1. Стилистический (языковой) анализ. Этот вид анализа выявляет, как в подборе слов-образов проявляется авторское отношение к изображаемому. Сложность работы над словом в контексте художественного образа заключается в том, что оно отличается многозначностью (в отличие от познавательных текстов). Поэтому, по мнению Н.Ф. Бунакова, толковаться должны не слова, а образы, из этих слов созданные.

Работа над словом должна быть направлена на то, чтобы помогать детям уяснять образный смысл произведения, мысли и чувства писателя, которые воплощаются в подборе лексики, в ритме фразы, в каждой художественной детали. Поэтому для языкового анализа выбираются те слова и выражения, которые помогают лучше понять образный смысл произведения (рисуют картины природы, выявляют авторские чувства) и в то же время наиболее выразительны и точны.

После выделения слова или выражения осознаётся их роль в тексте, то есть определяется, какие чувства (мысли) заключены в них (*Почему поэт так назвал? О чём это говорит? Какое чувство испытывает писатель, наблюдая картину?*)

Можно провести небольшой стилистический эксперимент по замене авторского слова синонимом. Сделать это помогают вопросы типа: *Как можно сказать по-другому? А как лучше? Почему?*

Также методисты рекомендуют использовать следующие задания:

- Сравнение звучания поэзии и прозы с целью выявления особенностей организации рифмованной речи или стихотворной.
- Сопоставление произведений одного писателя для выявления характерных черт в творчестве или личности автора (чаще рассматриваются произведения на одну тему).
- Сравнение произведений разных писателей на одну тему для определения своеобразия авторской манеры (2-3 вида работы чаще используются на обобщающих уроках).

К частным приемам стилистического анализа можно отнести следующие:

а) стилистический эксперимент – это намеренная «порча» авторского слова, имеющая целью привлечь внимание детей к авторскому слову, показать его незаменимость в тексте. Это может быть пропуск или замена отдельных слов и выражений, изменение конструкции предложения.

Поскольку сами учащиеся редко обращают внимание на авторские слова и выражения, необходимо привлечь к ним внимание детей соответствующими вопросами, т. к. «умение читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, его тончайшим оттенкам» (В.А. Сухомлинский):

- Почему автор пишет: «...»?
- О чем говорит нам выражение «...»?
- Какое выражение использует автор, чтобы ...?
- Какие слова помогают нам ярко представить ...?
- Как вы понимаете выражение «...»?
- Какие мысли и чувства вызывает у вас это выражение?
- В каких словах автор показывает свое отношение к ...?

- Найдите сравнение, в котором наиболее ярко проявилось отношение поэта к ...;
- Какие слова и выражения передают настроение автора?
- Найдите «слова-краски», помогающие нарисовать картину ...

2. Проблемный анализ. По проблемным вопросам и ситуациям. Считаясь с наивным реализмом читателей, проблемную ситуацию нужно строить с опорой на событийную основу произведения, на нравственные коллизии

Характерными чертами проблемных вопросов являются:

- наличие противоречия и возможность альтернативных ответов;
- увлекательность;
- соответствие природе произведения;
- ёмкость, то есть способность охватывать не только единичный факт, а широкий круг материала, что поможет выявить общее в единичном.

Проблемный вопрос, как правило, обнажает связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения. Чтобы превратить проблемный вопрос в проблемную ситуацию, надо обострить противоречие, сопоставить разные варианты ответов.

Постановка вопросов проблемного характера целесообразна при чтении тех произведений, где есть ситуации, предполагающие различное понимание героев, их действий и поступков, этических проблем, затронутых писателем.

3. Анализ развития действия – в основе лежит работа над сюжетом и его элементами – эпизодами, главами.

При этом разбор идёт от поступка к характеру, от события – к смыслу текста. Задача учителя – найти вместе с учащимися черты целостности в каждой части произведения и органическую связь части с целым.

При проведении этого вида анализа важно помнить, что в работе над эпизодом (это композиционная единица текста) нужно стремиться к тому, чтобы в воображении читателей как можно конкретнее, полнее, ярче была воспроизведена картина, нарисованная писателем. И только опираясь на внутреннее видение, следует отыскивать связи между поступками и характером, событиями и смыслом произведения.

Иногда анализ развития действия включает в себя и анализ композиции, раскрывающей логику развития авторской мысли.

Плодотворен, бывает анализ, который начинается с кульминационной сцены, где затронуты главные вопросы, волнующие писателя. Большое значение для понимания содержания текста имеют также завязка и развязка, так как они наиболее полно выражают тему и идею художественного произведения. Именно над этими эпизодами необходимо проводить специальную работу.

4. Анализ художественных образов.

Для эпического произведения основные образы – это действующие лица, пейзаж, интерьер.

Так как в литературе художественным образом, прежде всего, является персонаж, то в первую очередь проводится работа над характером героя с опорой на сюжет (характер проявляется только в действии, и нельзя отрывать анализ характеров от сюжета). Кроме того, героя характеризуют его речь и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц).

Рассматриваются взаимоотношения героев, так как на этом строится любое действие в эпическом произведении. При этом необходимо, чтобы учащиеся поняли мотивацию, причины поведения персонажей (причины могут крыться либо в личных качествах характера, либо в обстоятельствах социальной действительности).

Если в произведении имеются описания пейзажа или интерьера, рассматриваются их роль в тексте.

На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения – то, что именно хотел сказать автор своим произведением.

Поначалу разбор – это общение с произведением и его автором, а ученик также является собеседником. Хорошо, если выявляется личное отношение читателя к описанному (содержанию) и к тому, как это сделано (к форме). Анализ языка художественного произведения непрерывно должен осуществляться на каждом из перечисленных этапов разбора содержания, кроме последнего.

Остановимся более подробно на **основных этапах образного анализа**.

Анализ образа героя учит разбираться в том, как писатель изображает действующих лиц, открывая нам то, что скрыто от глаз: мысли и чувства персонажей, черты их характера. Нужно приучить учащихся судить об основных качествах персонажей, оценивать героя не только по поступкам, но и по мотивам, их вызвавшим.

Согласно школьной программе термин «образ» не вводится и используется термин «действующее лицо».

При анализе «образа – персонажа» необходимо помнить, что в образе типичное и индивидуальное выступают в единстве. Поэтому учитель так организует анализ произведения, что учащиеся воспринимают действующее лицо как представителя определённой общественной группы, эпохи и одновременно как конкретного человека с характерными для него особенностями. В процессе раскрытия характерных черт героя произведения выделяются главные черты, определяющие весь облик.

Этапы работы над образом-персонажем:

1 этап – *эмоциональное, часто не мотивированное восприятие образа*. После первичного восприятия учащиеся высказывают о действующих лицах своё целостное впечатление, чаще всего эмоционального плана. Учитель стремится своими вопросами побудить учащихся к размышлению о мотивах поведения действующего лица и к его оценке.

2 этап – *конкретизация учащимися своего первоначального восприятия*. Осуществляется тщательная работа с текстом, у учащихся формируется умение подбирать материал о действующих лицах.

3 этап – *обобщённое мотивационно-оценочное суждение*. Учащиеся обобщают подобранный конкретный материал и составляют рассказ о герое.

Не нужно в конце анализа каждого произведения спрашивать: «Так что же хотел сказать автор в своём произведении?». Авторское отношение к героям, их взаимоотношениям, к событиям важно раскрывать постепенно.

Это помогут сделать вопросы такого типа:

- *Как в описании внешности героя выразилось отношение к нему автора?*
- *Какие чувства писателя отразились в стихотворении?*
- *Что изобразил автор в этой сцене? Для чего?*

Анализ должен выливаться в свободную непринуждённую беседу в сочетании с комментированием текста.

Рекомендации по организации «размышления вслух» о прочитанном:

1. Удачное начало беседы делает весь анализ произведения целенаправленным и внутренне необходимым для учащихся.

2. Вопросы, составляющие беседу, должны быть целесообразны, то есть нужно знать, зачем, с какой целью задан тот или иной вопрос.

3. По мнению Ильина Е.Н. – вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать.

4. Вопросов и заданий к тексту должно быть немного. По словам Романовской З.И. – их назначение в том, чтобы направить внимание на такую особенность художественной детали произведения, которая может остаться незамеченной.

5. Побуждая учащихся к свободному обмену мнениями, не забудьте о вопросах, выявляющих отношение к прочитанному, типа: Что вам хочется сказать об этом стихотворении? Какие мысли и чувства вызвал у вас этот рассказ?

6. Нужна специальная работа по обучению учащихся обмену мнениями. Они должны не перебивать друг друга, а учиться развивать мысль, высказанную товарищам, отстаивать свою позицию.

7. Беседа не должна состоять из одних вопросов, они должны сопровождаться интересными репликами или высказываниями учителя.

8. Чаще используйте такой вид работы, как постановка вопросов самими учащимися. Этому их нужно научить (сначала анализируются готовые вопросы: «Для чего задан вопрос? С каких слов обычно начинаются вопросы? Какие из предложенных вопросов наиболее интересны?»). Затем следует пояснение о том, что перед тем, как задать вопрос, нужно внимательно прочитать текст, выделить ту часть, к которой хочется поставить вопрос, продумать его формулировку. Затем учащиеся упражняются в постановке вопросов.

9. Беседу по лирическому произведению нужно ориентировать на разговор о лирическом герое, об образе поэта, мире его мыслей и чувств, поскольку идея лирического произведения состоит в воплощении определённых раздумий, настроений.

10. При выполнении самостоятельных заданий учащимся удобнее работать с карандашом в руках. Это помогает лучше организовать работу над текстом.

Вторичный синтез – этап работы, который предполагает обобщение по произведению, его перечитывание и выполнение учащимися творческих заданий по следам прочитанного. В обобщении предусматриваются уточнение идеи произведения и помощь учащимся в осмыслении их читательской позиции. Творческие работы на данном этапе – это: выразительное чтение произведения с последующим обсуждением вариантов прочтения, графическое иллюстрирование, словесное рисование, творческий пересказ, составление диафильма, чтение по ролям, драматизация.

Специфика работы над произведениями различных жанров

План:

1. Анализ эпических произведений.
2. Анализ лирических произведений.
3. Анализ драматических произведений

Анализ эпических произведений.

Эпические произведения составляют значительную часть школьной программы. Эпос представлен в школе разнообразными жанрами: басня, рассказ, роман, эпопея. Но жанровые различия не должны снимать при изучении того общего, что составляет существо эпического рода литературы, – его повествовательности и способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта особенность эпических произведений сказывается на целях, путях и способах работы над ними в школе. При изучении их внимание неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода. В школьных условиях ими обычно оказываются:

1. Тема, проблематика, сюжет. Рассматривая их, ученики осмысливают произведение как эстетическую реальность, как преображенную действительность.
2. Образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов).
3. Автор как творец, как создатель особого художественного мира данного произведения.

На разных этапах обучения в поле зрения учащихся будут находиться не все компоненты, да и вообще полнота анализа больших эпических произведений в школе недостижима. Поэтому важно в каждом случае искать основные линии, доминанты анализа, через которые бы ученик шел к пониманию идейно-художественного смысла произведения на доступном для его возраста уровне.

Чтобы помочь школьникам проникать вглубь произведения, надо научить их перечитывать его. Все богатство художественных впечатлений они должны получить от личного и непосредственного контакта с произведением, а задача учителя – помочь осознать эти впечатления, прояснить авторский замысел, авторскую концепцию жизни (нравственно-эстетический идеал). Это проще сделать при изучении басни, рассказа, где невелик объем текста, характеры действующих лиц раскрываются в каком либо одном событии, столкновении. Когда же речь идет о повести, о романе, то особое значение приобретает отбор материала и акцентировки в его интерпретации, какие эпизоды рассмотреть подробно, какие опустить; что в характерах героев выделить как главное, а что оставить без внимания и оценки; на каких сторонах авторского идеала сделать основной акцент – все эти вопросы приходится постоянно решать, когда обдумывается система уроков по изучению большого эпического произведения. В школе плодотворен историко-функциональный подход, когда при истолковании произведения принимается во внимание жизнь его в читательском сознании разных эпох. Это позволяет остановиться на тех сторонах произведения, которые могли казаться менее существенными во время его появления, но приобрели особое значение сегодня. М. Храпченко пишет, например, о том, что в романе «Отцы и дети» сейчас важен не историко-конкретный конфликт, а философский смысл противоречий между разночинцами и дворянами, который «отнюдь

не ограничивается временем, нашедшим изображение в романе И.С. Тургенева. И в образе Базарова современного читателя привлекают не столько проявление нигилизма... сколько качества натуры деятельной, целеустремленной».

При поиске или выборе трактовки произведения в школе учитывается и психологический аспект – необходимость вызвать интерес учащихся, их потребность в активном соучастии при работе с текстом. Поэтому так существенно для преподавателя знать мнения учеников о произведении, учитывать их восприятие. Как правило, учитель сосредотачивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении. При анализе «Героя нашего времени» может быть идейно-художественное значение романа для 30-40-х гг. прошлого века. Нельзя, конечно, допускать, чтобы многоплановость эпических произведений сильно суживалась отбором материала и концептуальностью его интерпретации: ведь художественное явление всегда шире и больше любого истолкования. Поэтому при изучении «Героя нашего времени» социально-идеологический подход не исключит, а даже обострит интерес к авторскому идеалу и нравственно-философским вопросам, которые ставит М.Ю. Лермонтов: проблеме долга, судьбы, прав и обязанностей личности перед собой и миром и т. д. Избранная учителем концепция явится цементирующим началом анализа, она свяжет и объединит наблюдения школьников, касающиеся различных идейно-художественных сторон произведения.

Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. «Без глубокого анализа формы, – пишет В. Кожин, – произведение неизбежно предстает как сообщение о чем-то, а не как самобытный художественный мир». Надо сказать, что целостность произведения не всегда удается раскрыть даже авторам современных литературоведческих трудов. Тем более трудно осуществить это в школе, где – в связи с «прерывностью» анализа и распределением материала по урокам – неизбежно то или иное расчленение художественного единства. Делать это приходится по разным причинам – из-за невозможности полностью прочитать произведение в классе, из-за ограниченности времени на изучение, из-за необходимости систематизировать знания школьников и т. д. Опасность расчленения меньше ощущается в V-VI классах, где анализ небольших произведений строится как процесс вдумчивого вчитывания в текст с последующим обобщением наблюдений. В старшем звене школы, начиная уже с VII, когда изучаемые произведения становятся большими, а реальное учебное время, напротив, уменьшается, приходится вычленять в анализе и образы-персонажи, и композицию и стиль. При этом может разрушиться не только целостность произведения, но и целостность восприятия, в результате чего, текст в сознании учеников начинает, как бы распадаться на клеточки. Между тем важно, чтобы каждая «клеточка», каждый структурный элемент произведения был понят не в его замкнутости, а в соотносительности с общим замыслом художника, со всей системой образов. Нельзя понять, например, Печорина, если мы не увидим его глазами разных рассказчиков, в разных сюжетных поворотах, в окружении каждый раз по-новому открывающейся природы, т. е. нужно постоянно устанавливать внутренние связи в тексте. Можно назвать несколько условий, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Во-первых, нужно стремиться попеременно фокусировать внимание

школьников на элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте». Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности, «анатомирования» текста. Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления школьников. В-третьих, надо составлять условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора.

Эпические произведения изучаются на протяжении всех лет обучения. Различия в подходе к ним в разных классах связаны с возрастом и познавательными возможностями детей, подростков, юношей. Но нельзя даже с младшими подростками сводить работу над текстом к пересказу, составлению планов и разговору только о событийной стороне. Анализ эпического произведения в любом классе должен быть содержательным. В V-VI классах главным обычно оказывается осмысление сюжета, а также поступков и переживаний героев в центральных эпизодах произведения. Наблюдения же за композицией, жанровыми особенностями, авторским отношением к изображаемому, накапливаются пока в виде конкретных представлений, но не становятся предметом обобщения. В VII классе сообщающий момент значительно усиливается. В старших классах анализ может строиться на серьезном теоретико-литературном фундаменте.

Так, например, приступая к изучению рассказа А.П. Чехова «Ионыч», можно предложить учащимся предварительно, в качестве домашнего задания, письменно ответить на несколько вопросов, сформулированных учителем. Такая самостоятельная домашняя работа до анализа текста рассказа «Ионыч» в классе вызовет интерес учащихся. Вопросы и задания формулируются следующим образом:

1. *Мое понимание рассказа и судьбы доктора Старцева.*
2. *Какое значение придает А.П. Чехов истории доктора Старцева.*
3. *Как удалось А.П. Чехову в коротком рассказе раскрыть историю целой человеческой жизни?*
4. *В чем вы видите характерные особенности стиля А.П. Чехова?*

В системе предлагаемых учащимся вопросов заложена ориентация на осознание проблематики рассказа. Старшеклассники, как правило, с вниманием относятся к судьбе доктора Старцева, сознательно воспринимают и воспроизводят содержание рассказа. Они и жалеют и осуждают чеховского героя. Труднее для них будет определить авторскую позицию, многие предпочтут в ответе на второй вопрос («*Какое значение придает А.П. Чехов истории доктора Старцева?*») ограничиваются рассмотрением типичности образа.

Ответы на третий и четвертый вопросы свидетельствуют о том, что учащиеся, оканчивающие X класс, могут самостоятельно определить основные особенности стиля писателя (были названы правдивость, краткость, значимость художественных деталей, пейзажа, особая роль подтекста, использование «говорящих» фамилий, ирония, юмор, средства сатирического изображения и другие). Нравственная проблематика рассказа точно и убедительно определяется в тех частях письменных работ, в которых сравниваются доктор Старцев в начале и в конце рассказа.

Так же в XI классе Куррикулум предлагает учителю, помимо рассказов А.П. Чехова «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви», «Ионыч», «Дама с собачкой», обратиться ещё к 1 – 2 рассказам (по выбору). Так, например, можно предложить учащимся провести урок по рассказу «Невеста». Рассказ читается дома, в классе можно пользоваться текстом,

на уроке возможны варианты работы; рассказ анализируется: 1) полностью самостоятельно, 2) по вопросам, 3) в сочетании первого и второго вопроса.

В качестве ориентиров анализа текста рассказа на уроке можно предложить на выбор 8 вопросов.

1. *Почему Надя уехала накануне свадьбы?*
2. *Что изменилось: Надя или окружающий ее мир? Как А.П. Чехов раскрывает это?*
3. *Охарактеризуйте позицию автора: его отношение к изображенной жизни и действующим лицам. Как А.П. Чехов раскрывает это отношение?*
4. *Как построен рассказ? Есть ли в нем завязка, развязка? Какое значение имеет в рассказе пейзаж?*
5. *В чем вы видите основной конфликт рассказа?*
6. *Много ли событий описано в рассказе? Какие вы считаете наиболее значимым?*
7. *С помощью каких средств воссоздает А.П. Чехов характеры и ситуации?*
8. *Какие коренные проблемы русской жизни конца XIX – начала XX в. отразил А.П. Чехов в рассказе?*

Проблемы, поставленные перед учащимися, имеют прямое отношение к формированию и развитию умений целостного анализа художественного произведения в единстве составляющих компонентов. Кроме того, эти проблемы связаны с необходимостью сформировать навыки использования теоретико-литературных понятий в ходе анализа. В выяснении авторского миропонимания, его нравственных и эстетических принципов особое место на уроке должно быть отведено решению вопроса об отношении автора к изображенной жизни и действующим лицам.

Таким образом, различия в работе над эпическим произведением зависят от жанров, возраста школьников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать художественный текст вокруг определенных проблем и рассматривать все компоненты образной системы в их взаимосвязи и сцеплениях неизбежным моментом работы с эпическим текстом оказывается рассмотрение сюжета и анализ конкретных эпизодов.

Анализ сюжетно-композиционной основы произведения и работа над эпизодом.

Читатель, берущий в руки книгу, независимо от того, школьник он или взрослый человек, прежде всего, воспринимает сюжет. **Сюжет** эпического произведения складывается из выстроенных в определенной последовательности событий, происходящих в определенном времени и пространстве; из поступков героев-персонажей; из сцеплений разнообразных обстоятельств, в которых эти герои действуют. События в произведении могут развиваться быстро или медленно, захватывать остротой или казаться монотонными, но они непременно движутся.

Сюжет – это «единство, движущееся во времени». Расположение событий, обусловленность их, взаимодействие образов составляют композиция произведения. «Каждый писатель по-разному строит произведение, по-разному располагает картины событий, сцены и эпизоды, по-разному организует сюжет». Каждое произведение представляет собой неповторимый художественный мир, где существует своя система отношений авторов и героев, свои законы времени и пространства. Вхождение в этот внутренний мир произведения обычно начинается в школе с освоения сюжетно-

событийной основы, но прежде чем объять ее целостно, чрезвычайно важно почувствовать ту авторскую интонацию и художественную атмосферу, которые уже «являются» начальными главами повестей или романов. Сгущенная, насыщенная трагизмом атмосфера Петербурга Ф.М. Достоевского в «Преступлении и наказании» или ненормальность привычного образа жизни города, в котором возможно осуществление чичиковского предприятия в «Мертвых душах», открываются с первых страниц произведения. Поэтому естественно начинать изучение эпических произведений с их перечитывания и эмоционального комментирования (или беседы). Тем самым создается настройка для последующего анализа.

Освоению сюжетно-композиционной основы произведений служит в школе **составление планов** всего повествования или отдельных его частей, а так же **рассказывание**. Если видеть в этих видах работы «не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого» (М.А. Рыбникова), то они, могут помочь освоить авторский текст, будут стимулировать творческую активность. План нужен тогда, когда ученики свободно не ориентируются в событиях произведения.

Освоение сюжетно-композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными его **частями: главами, эпизодами**. При этом нужно стремиться, чтобы в выделенной части присутствовало все произведение. Подобно крупному плану в кино, анализируемый эпизод приближает героя и автора к читателю, позволяет в подробностях увидеть проявление отдельного характера в определенных обстоятельствах и внимательнее взглянуть в сами обстоятельства. Эпизод всегда звено в событийной цепи. Каждый из них связан с другими. В средних классах при разборе их на первый план чаще выступают события, в старших – герои и авторская позиция. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения и чтобы оно не рассыпалось в сознании учеников на несвязанную цепочку эпизодов, нужно,

- строго отбирать их для подробного разбора,
- постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение,
- варьировать приемы анализа при рассмотрении разных эпизодов одного произведения.

Будем иметь в виду, что одна и та же сцена может быть повернута к ученику различными гранями в зависимости от того, в какой путь анализа она включена. Проиллюстрируем это одним примером-анализом эпизода второй встречи Гринева с Пугачевым. Обойти эту встречу при разборе повести невозможно. Но угол зрения на эпизод может быть разным. Так, если мы идем «вслед за автором», то эпизод будет рассматриваться, прежде всего, в событийном ряду. Тогда последовательность вопросов, окажется следующей: *В какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым, какие важнейшие события ей предшествуют? Чем эта встреча внешне и внутренне отличается от первой? Какое значение приобрела она в жизни Гринева и чем была интересна Пугачеву?*

Если изучение «Капитанской дочки» осуществляется пообразно, тогда характер и последовательность вопросов будут иными: *Какие отношения связывали Гринева и Пугачева до второй их встречи? Как раскрываются характеры героев в ходе разговора? Чем по-своему привлекательны оба в момент объяснения (в чем проявляется благородство каждого)? Какое чувство к героям повести можно вызвать у читателя их*

разговор? Как вторая встреча сказалась на последующих отношениях Гринева и Пугачева?

Наконец, если разбор «Капитанской дочки» строится проблемно и если главное – раскрыть понимание Пушкиным идеи долга, чести и внутренней свободы, то анализ эпизода направляется единственным вопросом: *Почему эту встречу Гринева с Пугачевым можно назвать «поединком в великодушии»?*

Так как в реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, то 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. Поэтому для анализа данного эпизода естественна и целесообразна такая последовательность вопросов: *«В какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым и какое значение для каждого из них она имеет? Какие вопросы решают для себя в ходе разговора Гринев и Пугачев? Как каждый из них понимает долг и честь, и чье понимание кажется вам более широким? Почему эту встречу можно назвать «поединком в великодушии»?»*

Работая над эпизодом, надо стремиться сохранить эмоциональное отношение учащихся к героям и событиям. Надо предусматривать такие задания, которые бы создавали установку на эмоциональный отклик и помогали бы проявиться возникающему у школьников переживанию. Наиболее типичными из заданий подобного рода являются следующие: подготовка учащихся к выразительному чтению эпизода в целом или его фрагментов, а также само чтение в лицах диалога Гринева с Пугачевым. Чтобы чтение было осознанным, семиклассникам нужно обдумать и представить, что испытывает в процессе разговора каждый из героев, какие чувства скрываются за произносимыми репликами. *Личная оценка поведения героя в конкретной ситуации.* Например: *«Какое отношение вызывает у вас Печорин во время последней встречи с Максимом Максимычем», готовясь к встрече с Печориным, и что переживает, разговаривая с ним?»*. **Мотивирование слов и поступков действующего лица, необъясненных автором.** Например, представить, что мог перечувствовать Печорин с той минуты, как узнал о похищении Белы Казбичем, до мгновения смерти черкешенки, и объяснить, на основании каких авторских «знаков» (слов, описаний, оценок) мы можем угадать состояние героя.

Выполнение подобных заданий едет к расширению у школьников собственного диапазона чувств обогащает их внутренний мир.

Работа над образом героя эпического произведения. Не менее, чем за событиями повествования читатель любит следить за действиями персонажей, за судьбами героев. Литературный герой – одна из тех художественных реальностей, без которой нельзя понять ни мира произведения, ни авторской позиции. Создавая образ человека, писатель исследует его «как цельную личность» – в единстве умственных, эмоциональных и телесных качеств. Поэтому трудно признать правомерным долго бытовавшее в школе выделение «черт» героя и составление его суммарной характеристики. Такой подход к образу разрушителен для него значительно целесообразнее тот путь изучения, когда рассматривается произведение персонажа в единстве с действием. Причем, поведение, – как пишет Л. Гинзбург, – это не только поступки, действия, но и любое участие в сюжетном движении, вовлеченность в совершающиеся события и даже любая смена душевных состояний».

Для изучения в школе особенно важно, что персонаж всегда несет в себе этическую авторскую оценку и тем самым помогает читателям выработать ценностные ориентации.

В разных классах процесс знакомства с литературным героем не может быть одинаков, так как осваивать образ каждый раз будут школьники разного возраста и разной литературной подготовленности. Известно, что ученики V-VI, а иногда и VII-VIII классов видят в литературных героях живых людей.

Они верят в действительное существование литературных героев. Это не означает, что дети этого возраста совершенно не понимают художественной условности. Они знают, что герой все-таки создание писателя, но продолжают думать о нем, как о реальном человеке, перестраивая такое восприятие, нельзя полностью уничтожить в школьнике драгоценное читательское свойство «узнавать человека» в герое и по-своему принимать его. Ведь, когда идут споры о Базарове или обсуждается вопрос, *как могло случиться, что Наташа Ростова чуть не сбежала с Анатолом Курагиным* в учениках продолжает жить тот же непосредственный, неискушенный читатель, который примеривает героев на себя, соотносит с ними свой личный опыт. Без подробного «эффекта уподобления» общение читателя с искусством обедняется, обесценивается. Поэтому в школе важно постоянно выявлять читательское впечатление о персонаже. В этом плане полезно побуждать ребят мотивировать поведение героев, используя вопросы типа: *Почему пастушок не рассказал белогвардейцам о своей встрече с Метелицей? Что мешало Васе сообщить отцу правду о судьбе куклы?* В конечном итоге подобные вопросы должны помочь увидеть авторскую оценку персонажа и прояснить ученикам собственное отношение к нему.

В старших классах мотивируется и объясняется не столько поведение, сколько нравственная позиция героя, его психология; поэтому усложняются, видоизменяются вопросы. Например: *«Что заставляет Печорина произнести слова: «Да и какое дело до радостей и бедствий человеческих...» и т. д. – и с каким чувством он их произносит? Что вы видите в ответе Онегина Татьяне – исповедь или проповедь?»* и т. д.

Разные стороны личности героя и его поведения отлично обнаруживаются через сопоставление персонажа с другим действующим лицом в аналогичной ситуации. Например, *как относятся к переменам в своем положении после пожара бабушка и дедушка Алеши? («Детство»)*. *Чем отличается поведение у костра Кости, Илюши и Павлуши? («Бежин луг» и т. д.)* Подобные вопросы ориентируют школьников на восприятие изображенного человеческого характера и соотнесение его с собственным жизненным опытом, собственными идеалами. Постепенно следует воспитывать способность к такому восприятию, когда над первичным слоем понимания (герой – это человек) надстраивается второй: это образ, созданный фантазией художника и выражающий авторскую идею. Уже в V классе организуются наблюдения за авторским отношением к герою, которое проявляется в стиле, в портретной зарисовке, в интонации и т. д.

Чем старше становятся школьники, тем глубже осмысливается авторская позиция в отношении персонажа, и она должна становиться на уроках важнейшим аргументом в спорах, прав или не прав герой. Например, в VII классе некоторые ученики считают, что Мцыри не следовало вступать в борьбу с барсом, потому что хоть он и победил, но ослаб и не мог потом достичь родины. Переубедить их невозможно: учащиеся оперируют бытовыми мерками, и на таком уровне их рассуждения правомерны. Поэтому важно,

анализируя бой с барсом, показать, как М.Ю. Лермонтов передает чувства Мцыри, как при этом звучит стих, какое настроение создается у читателя. Восприятие борьбы Мцыри с барсом как таковой, а образа этой битвы, авторского оценочного отношения к ней опровергнет бытовой, наивно-реалистический подход к поведению героя. В VII и особенно в старших классах вопросы об авторской позиции при рассмотрении образа героя становятся уже постоянными (анализируется 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 идею). Большая роль принадлежит здесь обобщающим моментам – они присутствуют в работе над персонажем и тогда, когда он наблюдается в конкретной ситуации, и когда ученику предлагается мотивировать свое отношение к герою.

В старших классах на обобщающей стадии целесообразны задания проблемного характера, ориентирующие ученика на поисковый характер деятельности. Например, для обобщения представлений о Печорине можно рекомендовать такие задания:

1. *Печорин говорит доктору Вернеру: «Из жизненной бури я вынес только несколько идей – и ни одного чувства... я взвешиваю и разбираю собственные страсти и поступки со строгим любопытством, но без участия». Проанализировав несколько частей в «Княжне Мери» и других повестях, докажите или отвергните эти слова Печорина.*

2. *Выберите в «Княжне Мери» и «Тамани» ряд высказываний Печорина о той роли, какую он играл в жизни встретившихся ему людей. С каким чувством произносит он эти слова? Чем он объясняет сам, как объясняете вы, почему герой никому не принес счастья?*

3. *В ночь перед дуэлью Печорин признается себе, что чувствует в себе силы «необъятные». Какие его действия, мысли, поступки могут подтвердить правоту этих слов?*

Подготовленный по данным заданиям материал затем систематизируется учителем, дополняется им, чтобы придать обобщению широкий характер. И если в V-VII классах обобщение в принципе совершается в пределах текста, то здесь преподаватель выходит в развернутый контекст: он покажет, как преломились в натуре Печорина болезни его века – постоянный самоанализ и скептицизм, как приняли герои М.Ю. Лермонтова современные ему критики и что оценил в нем В.Г. Белинский.

Таким образом, в обобщении будет показана и человеческая содержательность Печорина, и идея образа и авторская концепция, т.е. заложена основа для полноценного восприятия образа героя.

В работе над образом литературного героя есть еще одна важная сторона: в процессе наблюдений, оценок, обобщений ученик осознает приемы создания образа-персонажа и постепенно овладевает умением самостоятельно его анализировать. М.А. Рыбникова писала: «В эпическом произведении персонаж – это действующее лицо, им движется действие. На него обрушиваются события, он является предметом высказывания о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего, и эти его высказывания характерны и по содержанию, и по языку».

Значит, целостно воспринимая героя, нужно видеть его портрет, взаимоотношения с другими персонажами, поступки, речь, пейзажные зарисовки и т. д.

Не только не обязательно, но и вредно в работе над каждым персонажем «фиксировать» всю систему приемов, однако учить школьников их распознаванию необходимо. *Как изменения во внешности передают процесс превращения Дмитрия Старцева в Ионыча?* Такого рода вопросами преподаватель приучает учащихся обращать внимание на те компоненты текста, которые создают образ героя. Представления школьников постепенно систематизируются, и они учатся видеть, например, *роль психологического портрета в создании характера героя или отражение в речи персонажа в художественной системе произведений разных авторов становятся основными ракурсами анализа.*

Говоря о конкретности характера и поведения, об индивидуальности героя, нельзя забывать, что великие писатели в этих «единичностях» показывают типы и дают им «названия». Так, русские писатели открыли и назвали русскому обществу Маниловых и Базаровых, Рахметовых и Печориных, которые стали, по выражению Ф.М. Достоевского, «действительное самой действительности».

В последние годы в школе по отношению к литературному герою стали избегать слова «представитель» а между тем, пишет современный исследователь, он *«представляет.* Если он тип – он представляет свою среду и себе подобных...». Он «может представлять опыт жизни – мысли и чувства, опыт всех испытаний, страданий и радостей человека». Обогащать наших учеников этим опытом и следует стремиться в работе над образом-персонажем эпического произведения.

Таким образом, произведения эпического рода рассматриваются в школе с многих точек зрения, вбирают работу над разными компонентами художественного текста. Чтобы разносторонне и содержательно проанализировать со школьниками рассказы, повести, романы, полезно помнить слова М.А. Рыбниковой: «Мы ведем работу по многим линиям..., но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытесняет внимание к персонажу, иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно; иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз об эпитетах... так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над усвоением произведения».

Анализ лирических произведений.

Лирика отличается от эпоса и драмы, как своей художественной природой, так и характером эмоционального воздействия на читателя. Она открыто ведет разговор с читателем «об основах человеческих ценностях или о том, что их разрушает, уничтожает». Поэтому она способна активно влиять на формирование личности. Специфике лирики посвящены многие книги и статьи. Для школьной методики существенно то, что в лирике действительность, жизнь, воссоздается в форме непосредственного переживания. Человеческое переживание – это объект (предмет) лирической поэзии, и в каждом стихотворении оно не просто «выражается автором», но как бы создается на наших глазах, становится художественным образом-переживанием. Личность поэта в лирике, писал В.Г. Белинский, «является на первом плане, и мы не иначе как через нее все принимаем и понимаем». Открытость выражения авторского сознания – одно из характерных свойств лирики; им значительной степени определяется тот

эмоциональный резонанс, который возникает в душе читателя при соприкосновении с поэзией. Душевные движения и эмоциональные состояния человека передаются в лирике с определенной степенью сгущенности («лирической концентрации»), которую создает присущий ей особый строй речи, а именно, стих. Важнейшей же особенностью стиха является ритм. Ритмичность, выразительность и многозначность слова в стихе, особая поэтическая интонация являются не просто элементами формы в лирике, но создают ее содержание. Все они взаимодействуют, и нельзя вполне понять смысл стихотворения, не проникнув в его образную структуру. Содержательность формы, присущая любому роду литературы, единство переживания и речи особенно заметны и наглядны именно в лирике. Поэтому так трудно ее анализировать в школе, где школьники приучаются несколько прислушиваться к поэзии, сколько рассуждать о ней. Между тем, чтобы человеку открылся поэтический мир автора, нужно углубленно вчитываться в его стихотворения, прежде чем судить о них. В. Кожин, размышляя о свойствах лирики, пишет, что если «произведения других искусств живут в душах людей как впечатления, как память о встречах с этими произведениями», «лирические стихи сами по себе вырастают в души каждого и всех», и каждый читатель может припомнить минуты, когда чувство выраженной в стихотворении, вдруг совпало с его собственным. Однако совпадение авторских и читательских чувств происходит не всегда. Да и вообще одному человеку никогда не удастся переживать того многообразия эмоциональных состояний, которые ему открывает поэзия. Но взрослый читатель все же обладает немалым эмоциональным опытом. У школьников же этого опыта нет. И, встретившись в стихах с «чужими», не пережитыми лично чувствами, он проходит мимо них; тогда ни о каком эстетическом воздействии поэзии говорить не приходится. Отсутствие у подростков, а иногда и у юношей дара сопереживания, эмоциональная глухота и невнимание к чужому внутреннему миру становится препятствием при работе с поэтическими произведениями. Следовательно, важнейшая задача здесь – стремиться развить у школьников способность к сопереживанию. Если ученик привыкнет с доверием относиться к тем незнакомым душевным состояниям, которые открываются в лирических произведениях, то поэзия сначала расширит его эмоциональный личный опыт, а затем приобщит к миру высоких эстетических чувств. Все это будет способствовать выработке нравственных идеалов, развитию духовности. Как же привить ученикам потребность сопереживать, сочувствовать, эстетически наслаждаться при чтении стихов? Это достигается постепенно. От учителя требуется терпение и душевный такт, чтобы сделать изучение лирики школьниками процессом деятельного, творческого, активного познания самой поэзии в жизни, отразившейся в ней.

Изучение лирических произведений в школе складывается, прежде всего, из работы над конкретным стихотворением, включенным в программу. Естественно, что от V к IX классу эта работа усложняется и в содержательном отношении и в способах анализа. Кроме того, нужно иметь в виду, что чтение отдельного стихотворения является в школе ступенькой к встрече с написавшим его поэтом, а знакомство с «хорошими и разными» поэтами должно постепенно привести учеников к пониманию поэзии как вида искусства.

Характер изучения лирических произведений в V-IX классах. В этих классах школьники встречаются с поэтическими произведениями А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева и других поэтов. В центре здесь – отдельные стихотворения, которые рассматриваются вне контекста общего творческого автора, хотя,

конечно, образ автора, его личность неизбежно присутствует в любом анализе. На данном этапе важно помочь школьникам с возможной для их возраста полнотой воспринять богатство переживаний и мыслей, характерных для каждого стихотворения. Научить их выразительно читать поэтический текст и понимать особенности стихотворной речи. Обычно чтению и разбору стихотворения принято предпосылать эмоциональную «настройку», чтобы подготовить учеников к восприятию текста. В одних случаях это может быть слово учителя об образе поэта или фактах его жизни, связанных с созданием произведения (например, «Тучи» М.Ю. Лермонтова). В других – обращение к непосредственным впечатлениям учащихся, оживляющим их представления и эмоциональную память (например, перед чтением пушкинского «Зимнего утра»).

Нередко восприятие поэзии подготавливается слушанием музыки (романсов, инструментальных произведений), создающей эмоциональный фон для текста или рассматриванием репродукций живописных произведений (к «пейзажным» стихотворениям, лермонтовскому «Бородино» и т. п.). Такими вступительными моментами стихотворение как бы «вводится» в урок. А его живое звучание в классе – это важнейший момент «вхождения» в лирический текст, и лучше всего, если первым чтецом выступит сам учитель: в его чтении и интерпретации осуществляется непосредственно общение с классом, тогда как прослушивание записи чтецов-актеров содержит момент отчужденности, отстраненности при первой встрече с произведением. Запись лучше прослушать в конце, чтобы сравнить свое понимание с трактовкой чтеца. После чтения нужна пауза – та «минута молчания», после которой ученик находится во власти неосознанной эмоции. И лишь после этого можно приступить к анализу.

В сущности, процесс разбора стихотворения в классе можно назвать анализом лишь условно; во всяком случае, нереально требовать его полноты, поскольку даже в литературоведении «полный и всесторонний анализ поэтического текста невозможен из-за неопределимого количества элементов художественной системы и их сочетания даже в пределах небольшого стихотворения». Выбор способов и приемов работы с лирическим текстом зависит в школе от возраста учащихся и от характера стихотворения:

Приемы анализа. В V-VI классах анализ нередко сливается с обучением школьников выразительному чтению. Например, знакомя пятиклассников с «Зимнем утром», учитель в собственном исполнении постарается передать радость бытия, наслаждение яркостью и чистотой зимних красок, задушевность пушкинского обращения к «другу прелестному». Затем ребятам предлагается прочитать стихотворение молча, про себя. И, наконец, даются вопросы для обдумывания: *«Чем будут отличаться настроение, с каким вы прочтете первую и вторую строфы? Как вы прочтаете заключительную строфу – с повышением или понижением интонации? Почему?»*

Вопросы побуждают представить красоту зимнего пейзажа и понять: главное в стихотворении не сами по себе картины природы, а вызванное ими душевное состояние. Это простая для зрелого читателя мысль является для учеников V класса новой: они видят, что, рисуя пейзаж, поэт говорит о человеке: о его счастье, радости, грусти. Такой путь работы (через подготовку к выразительному чтению) приемлем в тех случаях, когда мир авторских чувств близок и понятен ученикам данного возраста. Не менее полезен и эффективен в V-VI классах иной ход работы над лирическим произведением, когда педагог ведет учащихся от накопления и осознания образных впечатлений, от пробуждения конкретных представлений и чувств к пониманию обобщенной

художественной идеи. Проследим этот ход на анализе пушкинского «Узника» в VI классе. Уже после первого чтения шестиклассники ощущают, что стихотворение проникнуто мечтой о вольности, т.е. они интуитивно познают его художественную идею. Прочитав еще раз стихотворение вслух, попросим ребят подумать, одинаковым ли настроением было проникнуто чтение или настроение менялось. Шестиклассники обычно замечают, что в начале заметна грусть, но потом она отступает и появляется «гордость какая-то торжественность», «на душе становится веселее». *Чем объясняется грусть, так открыто выраженная в начале стихотворения?* Всмотримся, вчитаемся в пушкинские строки и постараемся найти те слова, которые вызывают это чувство. Ребята замечают, что грусть рождается и образом «темницы сырой», и тем, что рядом с узником «грустный товарищ», «вскормленный в неволе орел молодой». Дальнейший путь проникновения в произведение – понимание сложности авторского чувства, которое не исчерпывается только грустью. Так как двенадцатилетние дети самостоятельно, а эту сложность затрудняются, ведем их дедуктивным способом: от общего – к наблюдению, к частному открытию. Посмотрим, какие контрастные образы, картины, представления сталкиваются в стихотворении. В коллективном поиске ученики открывают контраст мрачной темницы и тех картин природы, которые возникают в конце: синь моря, белоснежные вершины гор рождают ощущение простора, свободы. Многие пушкинские современники вычитывали в «Узнике» призыв к свободе.

Последовательность беседы подводит учащихся к пониманию пушкинской мысли те открытия, которые ученики совершают в процессе анализа произведения заранее запрограммированы учителем. Но сам ход беседы таков, что пробуждает мыслительную и эмоциональную активность учащихся, не разрушая личного отношения к стихотворению.

Наряду с подобным обучающим анализом возможны и более свободные формы работы над лирикой, когда учитель опирается на читательскую самостоятельность школьников. Помня слова С. Маршака: «Стихи живые сами говорят, и не о чем-то говорят, а что-то», желательно иногда строить уроки по изучению лирики так, чтобы ученики сначала сами, «на свой страх и риск», по выражению В. Асмуса, погрузились в стихотворение и попытались разобраться, что же оно им говорит, а затем рассказали о своих впечатлениях. Примерный или типичный ход анализа при таком подходе к изучению лирического произведения описать нельзя, потому что в нем всегда много импровизации: нельзя предугадать хода ученической мысли и неожиданности им восприятия лирики. Можно только предположить, что школьники V-VI, а иногда и VII классов увидят в стихотворении отражение какого-то реального переживания или события, свидетелем которого был автор. Отсюда вытекает постоянная задача педагога-словесника: терпеливо учить их видеть в единичном переживании – общее, в эмоциональном отношении к конкретному факту – типичное. Важно, чтобы ученики привыкали «входить» в поэтический мир лирического произведения, понимать содержательность элементов формы.

Изучение лирики в старшем звене (лицах) школы. В старшем звене все линии в анализе лирики сохраняются, но усложняется литературный материал, серьезнее становятся теоретические вопросы, раскрывающие ученикам сущность поэзии как особого рода литературы. Если в V-VI классах в центре разбора находилось отдельное стихотворение в его внутренней целостности, то в старшем звене обучения стихотворения рассматривается не замкнуто, а в контексте творчества поэта и отчасти в историко-

литературной перспективе. Каждое лирическое стихотворение вписывается в творчество художника и позволяет открыть ту или иную грань его поэтического мира. Осуществить это бывает порой нелегко, и особенные трудности вызывает изучение лирики в IX классе, когда учащиеся читают А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова. Лирическое творчество этих поэтов адресовано зрелому сознанию, и подростки не всегда готовы к восприятию тех сложных душевных переживаний и философских открытий, с которыми они встречаются в поэзии классиков.

Способ рассмотрения поэтического текста в X-XII классах может меняться в зависимости от его характера. Одни стихотворения – наиболее сложные или наиболее значимые в творчестве поэта (например, «Вновь я посетил ...» и «Пророк» А.С. Пушкина, «Родина» М.Ю. Лермонтова, «Памяти Добролюбова» Н.А. Некрасова) – рекомендуется анализировать целостно, монографически. Некоторые стихотворения целесообразно объединить тематически, останавливаясь на общих, ведущих идеях, переживаниях, выраженных в них (тема поэта и поэзии в творчестве М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, В.В. Маяковского; тема России в лирике А. Блока и др.). Ряд стихотворений может быть предложен учащимся для самостоятельного постижения, либо «программированного», либо полностью свободного. Проиллюстрируем примерами из поэтических произведений А.С. Пушкина. Обзорно изучается обычно его романтическая лирика, представленная двумя стихотворениями – «Погасло дневное светило» и «К морю». При знакомстве с текстом здесь не требуется детализация, а важно выявить романтическое мироощущение поэта и обнаружить некоторые особенности пушкинского романтического стиля. Внимание учеников сосредотачивается на вопросах: *Какое настроение рождает у поэта образ морской стихии в том и другом стихотворении? Что общего в их поэтической лексике? Чем отличаются они по интонации и строю чувств?* Названный круг вопросов раскрывается без стимулирования личностного отношения. Скорее – в познавательном плане, что и характерно для обзорного изучения. Однако само чтение пушкинских стихотворений в классе вносит в урок эмоциональные моменты, а личностность восприятия, которая на самом уроке не стимулируется, формируется в процессе домашней работы школьников, если ее направить соответствующим заданием (например, задание *Подготовить выразительное чтение стихотворения, выучить его наизусть или подобрать к нему музыкально живописные аналоги*).

Монографическое изучение предполагает внимательное прочтение текста, проникновение в мир настроений и лирических раздумий автора. Методические «ходы» при монографическом анализе могут быть различны: наблюдения за движением авторского переживания от начала к концу стихотворения («Вновь я посетил...»); вхождение во внутренний мир произведения через осмысление его жанровой природы («К Чаадаеву»); сопоставление стихотворения и музыкальной его интерпретации в романсе («Я помню чудное мгновенье...» А.С. Пушкина и М.И. Глинки). Общим остается одно – организация внимательного и неторопливого перечитывания поэтического текста, в процессе которого ученикам предоставляется возможность «думать, чувствовать, догадываться, воображать» (С. Маршак) покажем это на примере изучения стихотворения «Вновь я посетил...». При первом чтении оно не всегда открывается ученикам, а его глубокая философская мысль мало волнует школьников. Вечные вопросы о неодолимости времени и неизбежной смене поколений если и существует для них, то чисто умозрительно, вне контекста собственной личности. И поэтому не часто можно встретить

эмоциональный отклик на это удивительное пушкинское творение. Чтобы пробудить его, сосредоточим внимание учащихся не только на постижении художественной идеи, столько на личности автора, так открыто сказавшееся здесь. Интерес школьников к самому А.С. Пушкину рождает интерес к тем движениям души и тем философским открытиям, с какими они встречаются в стихотворении. Как же складывается ход работы над ним? Вступлением явится рассказ о Михайловском, о его роли в судьбе поэта (используются строки «Деревни», передающие восхищение поэта природой этих мест). Затем стихотворение читается учителем, а после этого ученики прочитывают его про себя с целевым заданием:

а) мысленно представить картины природы, вызывающие волнение поэта, увидеть настроение, каким они окрашены;

б) определить, в какой последовательности и в каких ситуациях происходят сдвиги в душевном состоянии поэта;

в) высказать мнение о том, почему, начав с грустных размышлений о неумолимости времени, поэт кончает стихотворение приветствием «молодому племени».

Свободная беседа по этим вопросам (или другим, какие возникнут импровизационно в ходе разговора) составит следующий шаг на уроке. Причем беседа не должна строиться по типу «вопрос-ответ» – пусть каждый из высказывающихся учеников раскроет свой взгляд на стихотворение, свое понимание его образов и финала. Завершится разбор сообщением учителя, сопоставлением текста стихотворения и его концовки с письмом А.С. Пушкина жене, где он пишет о досаде при виде молодой поросли деревьев возле старых сосен (Это напомнило ему об уходе своей молодости).

Монографический анализ лирических стихотворений может соединяться с обучением школьников выразительному чтению, а оно всегда приближает к кругу авторских переживаний. Тогда и рисунок урока, и сами задания становятся другими. К тому же стихотворению «Вновь я посетил ...» они будут сформулированы так:

1. *Представьте поэта, обходящего «владения дедовские». Обратите внимание на последовательность картин, открывающихся взору (рощи, домик няни, холм лесистый, озеро с мельницей и убогим рыбаком, сосны).*
2. *Определите настроение, каким окрашена каждая картина воспоминания.*
3. *Как будет меняться характер, темп вашего чтения от начала к концу стихотворения? Какие слова и мысли вы интонационно выделите как особенно важные, значительные?*
4. *Что будет для вас главным, когда вы станете читать заключительную часть - «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: мысль о будущем, сожаление об уходе молодости или само приветствие «младому племени»?*

Обычно школьников привлекают такие задания, как высказать о стихотворении собственное мнение, выразить свое суждение и оценку. Поэтому нужно чаще предоставлять им право самостоятельного общения с поэтическим текстом. Чтобы оно не было беспредметным, полезно выдвигать несколько вопросов-заданий. Каждый ученик обдумывает одно из них, а из совокупности ответов сложится общее коллективное знание-переживание.

Методические рекомендации работы над стихотворением

Трудно переоценить значение чтения стихов учащимися, серьезной и вдумчивой работы над лирикой на уроках литературного чтения в школе. И не только потому, что

при изучении лирических произведений идет очень мощное развитие читательских качеств: воображения, эмоциональной сферы, мышления, памяти. Лирика может оказывать очень сильное воспитательное воздействие на личность читателя или слушателя, поэтому так важно 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. Специфика этого литературного рода такова, что именно при изучении лирики на уроке должна царить атмосфера свободы, импровизации, творчества, простор для личностной читательской интерпретации текстов.

Главные задачи изучения лирики как особого литературного рода:

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

Стихотворение – небольшое лирическое или лиро-эпическое произведение, имеющее особую ритмико-звуковую структуру.

Стихотворения делятся на следующие группы:

- *лиро-эпические* (наличие сюжета – Н.А. Некрасов «Дедушка Мазай и зайцы»);
- *лирические* (предмет изображения – переживания, чувства человека – Ф.И. Тютчев «Зима недаром злится»).

Анализ *эпического* стихотворения совпадает с методикой чтения рассказов и направлен на выяснение сюжета, раскрытие особенностей действующих лиц, идеи произведения, художественного своеобразия. Можно делить стихотворение на части, составлять его план, пересказывать.

При анализе *лирического* стихотворения:

- Проводится подготовительная работа (использование музыкальных произведений, иллюстраций, биографические сведения, как правило, не сообщаются).
- Стихотворение читается учителем наизусть.
- Беседа. Задаются вопросы, направленные на выяснение его первичного восприятия.
- Вторичное чтение стихотворения.
- Анализ (содержания, языковых средств),
- Подготовка к выразительному чтению (определяются интонация, паузы, логические ударения).

Однако к лирическому тексту может быть применим универсальный путь анализа любого художественного текста – **через систему образов**, поскольку и мысль свою, и чувство автор передает читателю с помощью создаваемых им образов: героев, либо картин природы, либо образа-переживания, как в лирике.

Покажем, как применить такой анализ на уроке, на примере всем знакомого 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;
 - выяснение отношения между главными образами произведения, обозначение его на схеме.
3. Осмысление идеи произведения.
4. Выразительное чтение текста.
Выразительное чтение стихотворения учащимися – итог анализа.

Примерный фрагмент урока анализа стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утёс»

Учитель читает стихотворение (без особой выразительности, чтобы не подсказывать детям образные характеристики и интонацию и избежать в дальнейшем репродуктивности).

Повторное медленное чтение учителя и беседа с учащимися по тексту.

Учитель (читает первую строчку). Какой образ представился вам и какое слово в этой строке помогает нам его представить? (образ тучки и слово «золотая»).

Учитель. Обозначим образ тучки кружком и под ним напишем слово «золотая». Скажите, а если бы автор назвал ее тучей, изменились бы наши представления? (да, туча – это большая, неповоротливая, грозная, а тучка – маленькая).

Учитель (читает вторую строку). Какой образ появляется далее в тексте, какое автор подобрал к нему рисующее слово? (образ утеса и слово «великан»).

Учитель. Обозначим и его кружочком и подпишем рисующее слово. Вспомните стихотворение, которое вы прослушали. В нем есть еще образы? (нет, речь в стихотворении идет только об утесе и тучке).

Учитель. (Читает третью и четвертую строку). Какими словами поэт рисует движение тучки? («Умчалась», «весело играя»).

Учитель. Какими другими словами можно передать движение тучки по небу? Как вы думаете, изменится ли от этого картина, которую мы представляем? (да, изменится, если, например, сказать, что она уплыла или даже улетела. Тогда мы представим себе медленное, плавное движение).

Учитель. Прочитайте второе четверостишие сами. Какой образ рисует в этих строчках автор? Какими словами?

Ученик. Утес представляется мне...

Другой ученик. А мне не утес представляется, а человек, который плачет, старый, очень одинокий.

Учитель. Докажите правильность вашего видения словами из текста?

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

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

Ученики. Нет, речь идёт не о пустыне, потому что в ней есть утес, гора! Это ему так пустынно, одиноко.

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

Тучка

- «золотая»
- «умчалась»
- «весело играя»

Утес

- «великан»
- «морщины»
- «старый»
- «одиноко он стоит»
- «тихонько плачет»
- «в пустыне»

Вектор стрелки, обозначающей 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 учащиеся, 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 («остался влажный след в морщине»), «задумался глубоко» и тихонько горюет («в пустыне») (своего одиночества).

Вот теперь можно понять, что хотел сказать 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 нет ее 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 часто бываем невнимательны и жестоки в отношении к нашим родителям и пожилым людям». Обе эти интерпретации текста имеют право на существование, ведь их авторы проанализировали весь текст, все тропы, поняли каждое значимое слово и осознали главную мысль поэта: любовь делает человека великаном.

Лирические произведения курса как бы выманивают из «запаса» учащегося те или иные образы, воскрешают их, актуализируют, по-новому структурируют, соотносят с читаемым. Тут и начинается влияние произведения на его личность. В связи с этим в процессе работы над произведением очень часто использую игру «Путешествие вглубь строки», направленную на творческую самореализацию школьника как читателя художественной литературы и построенной на основе дивергентного подхода к восприятию. Читая произведение, он находится не только перед текстом, следя глазами за строчками, но и внутри текста углубляясь во внутренний мир героев и одновременно в самого себя и выходя оттуда творчески обогащенным новыми мыслями и новыми чувствами.

Таким образом, ход коллективной игры заканчивается на самораскрытии читателей, их субъективных переживаниях.

Примерный фрагмент урока анализа стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро»

- Как вы думаете, какое настроение хотел передать поэт, назвав своё стихотворение «Зимнее утро»? (Высказывания учащихся.)

- Послушаем стихотворение и постараемся почувствовать то настроение, которое хотел передать поэт (Звучит аудиозапись. Видеоряд).

Обмен впечатлениями.

- Поделитесь своими впечатлениями об услышанном.

весёлое

восторженное

грустное

мечтательное

печальное

радостное

спокойное

тоскливое

шутливое

Словарь настроений

бодрое

тревожное

- Какое настроение хотел передать поэт? (Высказываются различные точки зрения).

- Какие же настроения испытывает герой А.С. Пушкина? От чего зависят его чувства? Попробуем разобраться в этом сложном вопросе.

Самостоятельное чтение стихотворения учащимися.

- При чтении обратите внимание на слова, которые требуют разъяснения.

(Чтение учащимися про себя.)

Словарная работа.

- Какие слова требуют разъяснения?

Возможные варианты:

Нега – (устаревшее) блаженство, приятное состояние, иногда – сон

Мгла – непрозрачный воздух от тумана, сумерек

Нынче – сейчас

Бурый – оттенок коричневого

Вечор – чтение в толковом словаре

Предадимся – чтение в толковом словаре

Северная Аврора: Аврора - древнеримская богиня утренней звезды. Имеется в виду наступление утра на севере.

Северная звезда – так называют планету Венеру.

Анализ лирического стихотворения:

- Прочитайте самые красивые, на ваш взгляд, строчки.

- Стихотворение делится на части – строфы. Сколько строф в стихотворении? (5)

- В каких строфах герой-рассказчик обращается к героине?

- Прочитаем первую строфу ещё раз и выделим слова, с которыми герой обращается к своей собеседнице (*Чтение про себя.*)

- Как герой обращается к своей собеседнице? («Друг прелестный», «красавица», «звезда севера»)

- Как вы думаете, а как герой относится к этой красавице? (Восхищается ей, относится к ней с любовью и нежностью.)

- Какие настроения испытывает герой А.С. Пушкина? (Настроения радостного ожидания, бодрости.)

- Прочитаем вторую строфу. Каким настроением она окрашена?

- Каким настроением окрашена вторая строфа? (Печальное, тревожное).
- Докажите словами из текста («Вьюга злилась», «Тучи мрачные», «И ты печальная сидела»).

Настроение

радостное печальное
бодрое тревожное

- Как называется этот приём, используемый автором?
- Герой наблюдает за природой из окна. Прочитаем следующую строфу (*Читает ученик.*)

- Какое настроение у героя? (Радостное, весёлое).

- Какие приёмы использует автор, чтобы передать состояние природы. (Олицетворение, сравнение).

- Приведите примеры.

Чтение учащимися вслух 4 и 5 строф.

- Что можете сказать о настроении героя? (Мечтательное, восторженное).
- Мы заметили, что в одном стихотворении могут ужиться разные настроения, не только близкие, но и противоположные, контрастные.
- Как понимаете «янтарный блеск»? (Тёплый, уютный, жёлтый свет).
- Можно ли услышать, что происходит в доме? Послушайте:

Весёлым треском

Трещит затопленная печь...

- Какие согласные помогают передать треск дров в печи? (тр, т, ч)
- Кто помнит, как называется этот литературный приём? (Звукопись)
- Считает ли герой, что красотой нужно любоваться именно из окна? (*Ответы учащихся*)

- Волнует ли героя то, что чувствует героиня?

- Хочет ли он все свои впечатления и переживания делить с героиней?

- Так какое настроение хотел передать поэт, назвав своё стихотворение «Зимнее утро»? (Преобладают счастье, восторг, которые рождены влюблённостью поэта. Он восхищается контрастными проявлениями природы. Пушкинский герой любит весь мир).

- Какой вывод можно сделать:

- это стихотворение о красоте зимнего утра;
- это стихотворение о том, как приятно разделить переживание красоты с близким человеком?

Работа над выразительностью чтения.

- С одинаковой ли интонацией и настроением будем читать каждую строфу?
- Что надо передать при чтении первой строфы?
- А второй строфы?
- Следует помнить, что на словах: «А нынче... погляди в окно...» настроение резко меняется. С каким настроением читаем далее?

(*Выразительное чтение у доски 5 учащихся.*)

- Кому из ребят, на ваш взгляд, удалось наиболее точно передать настроение главного героя?

Игра «Художники»:

Работа в парах.

- Перед вами палитра и краски. Представьте, что вы художники и вам надо нарисовать иллюстрации к этому стихотворению. Ещё раз вернитесь к тексту, чтобы правильно выбрать цвета.

Проверка выполнения работы. Палитры вывешиваются на доске.

- Почему выбрали именно эти цвета?

1 строфа: «Мороз и *солнце!*» (солнечный цвет), «навстречу северной *Авроры...*» (Аврора – богиня зари в римской мифологии; заря – розовый цвет)

2 строфа: «на *мутном* небе», «как *бледное* пятно», «сквозь тучи *мрачные желтела*» (грязно-желтые, коричневые, мутные цвета)

3 строфа: «под *голубыми* небесами», «*прозрачный* лес один *чернеет*», «ель... *зеленеет*», «речка...*блестит*» (чёрный, голубые, зеленые, блестящие цвета)

4 строфа: «*янтарным* блеском» (теплый желтый цвет), «*кобылку бурую*» (коричневый)

5 строфа: «по утреннему *снегу*», «поля *пустые*», «леса, недавно столь *густые*» (белый, серый цвета и – пустота)

IV. Комментирование домашнего задания.

- Какое домашнее задание вам хотелось бы выполнить?

- Предлагается на выбор:

- 1) подготовить выразительное чтение стихотворения, передавая настроение героя;
- 2) выучить наизусть;
- 3) нарисовать иллюстрацию;
- 4) сочинить своё стихотворение или написать эссе «Зимнее утро».

V. Рефлексия.

- Покажите карточкой, с каким настроением вы уходите с этого урока (Учащиеся выбирают карточку и показывают).

- Чем запомнился урок?

- Что показалось вам важным?

Анализ драматических произведений.

Драма как род литературы и ее специфика состоит в том, что она предназначена для постановки на сцене. Да и литературная форма драмы, где характеры действующих лиц создаются речевым языком, а не описательным. Позиция автора в ней еще более та и ее выявление требует от читателя внимание и размышления. Читатель должен без помощи автора-писателя вообразить место действия. Время, обстановку, где живут герои, представить их внешность, манер говорить и слушать, движения и жесты. При этом надо понять и почувствовать, что скрывается за поступками и словами каждого из действующих лиц.

В центре драматического произведения стоит жизненный конфликт, разрешение которого идет в напряженной борьбе персонажей друг с другом, с обстоятельствами, с самими собой. Драматург создает сюжеты, в которых жизненные конфликты представляют с наибольшей остротой.

Работе над драмой в классе предшествует самостоятельное чтение ее. Перед чтением желательно дать один-два вопроса типа: «*Что вам особенно понравилось? Как вы поняли название пьесы? Кого вы считаете главными героями?*» и т. п. На первых порах полезно организовать чтение пьесы вслух во внеурочное время: текст может читать сам учитель,

иногда привлекая грамзапись или видеозапись. При чтении педагог обращает внимание на ремарки, перечень действующих лиц, т. е. показывает, что надо читать драму, а иногда обратиться даже к театральным мемуарам.

Вступительные занятия могут быть различными в зависимости от своеобразия пьесы.

На вступительных занятиях:

1. предварительный комментарий к пьесе;
2. рассказ об эпохе;
3. исторические сведения о тех вопросах, которые волновали людей определенного времени и нашли отражение в пьесе;
4. репродукции картин художников, рисующих жизнь людей прошлых лет;
5. рассказ о жизни драмы в театре.

Например, «Горе от ума» было впервые поставлено в 1831 году. Но она была настолько искажена и сокращена цензурой, что Никитенко отмечал в своих дневниковых записях: «Некто остро и справедливо заметил, что в этой пьесе осталось только горе, столь искажена она была ножом бенкендорфовой управы».

Трудности проникновения на сцену драматических произведений повлекли за собой позднее знакомство с такими шедеврами мировой литературы, как «Ревизор», «Недоросль» и др. пьес. Поэтому рассказ о первых постановках пьес, об эффекте, произведенном ими, о борьбе, разыгравшейся вокруг них необходим. Можно рассказ сопровождать рассказом фотографий сцен спектаклей и отдельных актеров в ролях изучаемой драмы.

Драматические произведения анализируются в основном «вслед за автором», т.е. последовательно работать над действиями пьесы.

Работу над драмой желательно начать с обращения школьников ко всей пьесе, помочь ее осмыслить, почувствовать ее основной конфликт, возникновение его. Это может быть вопрос о названии пьесы. Если же и получается исчерпывающий ответ, почему пьеса называется «Гроза» или «Ревизор», все же прокладывается путь к пониманию конфликта драмы в дальнейшем.

Конфликт в пьесе развивается и оформляется в процессе борьбы, движущей действием.

Борьба эта нередко понимается учениками как осознанная действующими лицами борьба друг с другом. Поэтому могут прозвучать ответы: «Катерина борется против «темного царства», «Чиновники борются с Хлестаковым» «Ученики не задумываются над тем, что Катерина не борется против Кабанихи, она просто не может существовать в «Темном царстве». Или чиновники борются с коварным ревизором, созданным их воображением: комический эффект же в том, что Хлестаков ничего общего с Ревизором не имеет.

На начальном этапе изучения драматического произведения одновременно с выяснением главного конфликта происходит первое знакомство учащихся с действующими лицами, с тем, какую роль они играют в борьбе. Можно поставить вопрос об их группировках. Путь к прояснению основного конфликта прокладывает, и установление границ пьесы – с чего началось и чем кончилось, что способствует прояснению общего взгляда на пьесу.

Большое внимание играет обращение класса на время, охваченное пьесой. Время зрителя и время действия пьесы как бы совмещаются, но между явлениями проходят дни, недели, даже годы.

Например, действие «Горе от ума» охватывает время от утра до вечера, хотя в театре оно сжимается до нескольких часов. Между III и IV действиями «Грозы» проходят две недели. Учащихся следует учить, что в драме важно не только то, что происходит в самом действии, но и в перерывах между действиями.

Для анализа в классе учитель должен отобрать опорные явления, определяющие развитие действия. Нельзя забывать и разъяснение непонятных слов; и исторический и театральный комментарий, предварительно выбрать то, что прочесть самому, а когда включить проигрыватель.

Методы и приёмы работы над драмой разнообразны:

1. «Точка зрения из зала», установка на зрительное восприятие. Школьники должны вообразить себя мысленно видящими пьесу, с этой целью полезно использовать фрагменты воспоминаний о спектаклях.
2. Важно побудить учеников ПРЕДСТАВИТЬ происходящее на сцене с этой целью предложить ситуацию: «Представьте себе, вы сидите на сцене» (перед началом 1 действия «Грозы»).

Возможный вариант ответа: широкие дали Заволжья, Просторы Волги, которые заставляют Кулигина воскликнуть: вид необыкновенный, красота – душа радуется!» или *«Каким вы себе представляете городничего в тот момент, когда он входит в номер Хлестакову?»*

Еще одним из приемов, побуждающих учеников проникнуть в текст пьесы, является *создание воображаемых мизансцен*, т. е. школьникам предлагается продумать, как бы они расположили персонажей в определенный момент действия, представить их положения, жесты, движения.

Например, перед началом IV действия «На дне» М. Горький указывает, где, в каком положении находится каждый из персонажей в тот момент, когда открывается занавес. Но в процессе развития действия меняется расположение действующих лиц на сцене, в каких случаях, почему и как это происходит? Наметьте эти сцены.

Стержнем работы над каждым актом является последовательное наблюдение за развитием действия, за внутренней логикой этого развития в данном акте. Наблюдения учеников за развитием действия должно быть неотрывно от проникновения в характеры действующих лиц. Этому способствуют вопросы: *«Тихон и Варвара обращаются к Кабанихе на «вы», а Катерина на «ты». Почему?»*

При анализе драмы предметом постоянного внимания является **речь** персонажа, ее своеобразие, так как характер персонажа, его социальное лицо, душевное состояние выявляет речь. Прислушиваясь, например, как рассказывает Катерина о своей жизни матери, мы сможем судить и о ней. «Я жила... точно птичка на воле... здесь все как будто из-под неволи». Мы понимаем, как ей было хорошо, как она поливала цветы, как нежно вспоминает все это. В ее речи и много слов и выражений, связанных с религиозными представлениями и бытом: храмы, молось, ангелы, кипарисом пахнет, ведь росла она в патриархальной семье, иной она не может быть.

В том, как звучит речь, большую роль играет и то, к кому она обращена. По-разному звучит речь Городничего, когда он обращается к Ляпкину-Тяпкину, к Землянике, или Хлопову.

Надо помнить, что отбор слов и их звучание – интонация непосредственно связывается с ПОДТЕКСТОМ. Раскрыть подтекст – это значит вскрыть сущность пьесы, взаимосвязь между причинами поступков персонажа и их внешним проявлением. Если учеников научить понимать подтекст, значит, мы воспитываем хорошего читателя и зрителя.

Не следует забывать, что при анализе пьесы большое значение имеет речь действующих лиц, да и ремарки авторов, афиша и замечание к ней (это часто ученики пропускают при чтении) С этой целью важны такие задания: *Дайте замечание для актеров по примеру того, как Н.В. Гоголь делает это в «Ревизоре» или «Что говорит ремарка во втором действии «Грозы» в сцене прощания Катерины с мужем».*

Большое значение в работе над пьесой имеет **выразительное чтение**. При этом ученик с позиции зрителя переходит на позицию исполнителя.

Автор, его отношение к происходящему – главный вопрос, когда стоящий перед изучением любого произведения. В драматическом произведении позиция автора скрыта более, чем в произведениях другого рода. учителю предстоит с этой целью: привлечь внимание учеников к замечаниям, сделанным автором для актеров и предложить подумать, как писатель относится к своим персонажам? Или предлагает ответить на вопрос: *«Как А.Н. Островский заставляет зрителя, смотрящего 3 действие оправдать Катерину?».*

В процессе анализа полученные наблюдения учитель должен обобщать с этой целью важные суммирующие вопросы, типа: *«Что мы узнали о жизни уездного города? Какими предстали перед нами чиновники города?»* или *«Что общего в характерах Дикого и Кабанихи, и в чем их различия? Почему неизбежен конфликт между Катериной и миром Кабановой?»*

На заключительных уроках в обобщенном виде встают те вопросы, на которые искали ответа ученики в процессе анализа драмы.

Итоговое занятие, по сути, начинается уже с работы над последним действием пьесы, когда разрешается конфликт и автор-драматург как бы подводит итог. С этой целью особое значение имеет выразительное чтение учащихся: это проверка глубины понимания ими характеров действующих лиц.

Чтение по ролям – так же показывает степень понимания школьниками драматического произведения. Учитель по-разному может подойти к распределению ролей. Домашним заданием к такому уроку может быть письменное или устное составление характеристики героя, чью роль будет исполнять ученик.

На заключительных занятиях – конкурсы чтецов отдельных сцен, сценическая история драмы, просмотр экранизации, его обсуждение.

В связи с изучением драмы, ученик должен овладеть рядом теоретико-литературных понятий. Ряд их должен войти в активный словарь школьников: акт, действие, явление, монолог, диалог, перечень действующих лиц, ремарки. По мере проникновения в драму, словарь школьников пополняется: конфликт, сюжет, экспозиция, завязка кульминация, развязка, жанры: комедия, драма, трагедия.; пьеса, спектакль. Спектакль – это не

иллюстрация в пьесе, а новое художественное произведение, созданное театром, по своему трактующим пьесам драматурга.

Таким образом, в анализе пьесы А.Н. Островского «Гроза» учащимся следует овладеть такими важнейшими понятиями и навыками, как речевая характеристика персонажей, выяснение авторской позиции, выразительное и комментированное чтение текста и др. Вводная лекция об А.Н. Островском подготовит понимание проблематики, идейной направленности пьесы, написанной незадолго до крестьянской реформы и отразившей нарастание протеста против деспотизма и духовного рабства.

Начинается работа над текстом с комментированного чтения афиши и первого явления первого действия, являющегося экспозицией пьесы. Учащиеся обдумывают следующие вопросы:

Как воспринимает красоту природы Кулигин?

Что мы узнаем из первого явления о действующих лицах драмы?

Эмоциональное восприятие драмы углубится в ходе выполнения задания воссоздать картину первого действия. На фоне прекрасной волжской природы, красоту которой чувствуют Кулигин и Катерина, показана полная противоречий жизнь купеческого города. Вдумываясь в реплики действующих лиц, решаем, что автор увидел в медленной неторопливой жизни купцов-самодуров боязнь перемен. Поэтому так кричит и бранится Дикой, так охраняет свою власть Кабаниха.

Какое впечатление производит на учащихся Катерина? Они видят в ней женщину эмоциональную, непохожую на окружающих ее людей. Необходимо помочь учащимся понять причину страха Катерины. Прежде всего, она боится не Кабановой. Катерина боится своего чувства, боится «греха», боится надвигающейся грозы. Но вместе с тем в ее репликах угадывается большая внутренняя сила: она не терпит «напраслины» и возражает свекрови, вспоминает, какой «резвой» была у «маменьки».

Обращаем внимание на значение образа грозы в пьесе. Гроза пугает Катерину, но не только в силу ее религиозности – она ждет беды, может быть, предчувствует трагическую развязку своего конфликта с «темным царством». Освежающему действию грозы радуется Кулигин, обыватели относятся к ней с суеверным страхом.

Анализ пьесы показывает, что характеры действующих лиц, взаимоотношения между ними, нравы обитателей города отчетливо намечены в первом действии. Комментируя реплики персонажей из различных явлений первого действия, учителю надо раскрыть особое значение речи героев в драме. В диалогах раскрывается личность героя, его прошлое, его внутренний мир. Эмоциональная взволнованная речь Катерины в разговоре с Варварой, ее короткие реплики в сцене с Кабанихой помогают читателю и зрителю воспринять образ женщины поэтической, глубоко несчастной, но не приниженной, не смилившейся. Такой вывод по итогам анализа первого действия важен для понимания идейного смысла драмы, ее оценки Н.А. Добролюбовым.

В работе над II-V действиями стремимся сочетать более подробный анализ узловых сцен с развернутыми обобщениями по содержанию каждого действия. Можно предложить материал для домашних заданий и работы на занятии.

Действие второе

Явление второе. Какими вы представляете себе Катерину и Варвару?

Явление шестое. Как характеризует Кабаниху ее слова о старине и молодости?

Действие третье

Сцена первая, явление первое. Сравните рассказ Феклуши с рассказом Кулигина в первом действии о нравах Калинова. С какой целью автор ввел в драму образ Феклуши?

Явление третье. Что нового о нравах «темного царства» узнаем из диалога Кулигина и Бориса?

Действие четвертое

Явление второе. Сравните отношение к грозе Кулигина и Дикого. Какие понятия о добродетели, нравственности, общей пользе сталкиваются в этом диалоге?

Явление четвертое, шестое. Как удастся драматургу передать настроение калиновцев?

Явление шестое. Как ведут себя участники кульминационной сцены? В каких репликах автор с наибольшей силой раскрывает характер каждого из них?

Действие пятое

- *Какое эмоциональное впечатление производит сцена развязки?*
- *Как вы понимаете самоубийство Катерины: признак это силы или слабости?*
- *В каких словах Бориса раскрыта суть его характера?*
- *Как вы оцениваете поведение Кабанова в седьмом явлении и его последние слова: «Хорошо тебе, Катя! А я-то зачем остался жить на свете да мучиться!»?*

Учителю важно в процессе работы над текстом пьесы научить старшеклассников вдумчивому чтению, чуткому отношению к слову, эстетическому восприятию образов и событий драматического произведения. Отдельные сцены целесообразно прочитать по ролям, использовать прием устного рисования, обратиться к сценической истории пьесы или использовать аудиовизуальные средства.

Дальнейшее совершенствование читательского восприятия учеников связано с увеличением их творческой самостоятельности в ходе идейно-стилистического анализа литературных произведений. Важно постепенное усложнение заданий старшеклассникам, целенаправленное формирование умений и навыков: от наблюдений над особенностями стиля русских писателей, от первоначальных выводов и обобщений, касающихся отдельных компонентов стиля, – к владению теоретико-литературным понятием стиля в конкретном анализе художественного текста.

Библиография

1. Андреев А.Н. Целостный анализ литературного произведения. Мн.: НМЦентр, 1995.
2. Ветловская В.Е. Анализ эпического произведения: проблемы поэтики. М.: Наука, 2002.
3. Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа. М., 1991.
4. Гиршман М.М. Литературное произведения: теория художественной целостности. М., 2002.
5. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. М., 1998.
6. Зотов С.Н. Основы анализа системы персонажей литературно-художественного произведения. Таганрог, 1991.
7. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М., 1972.
8. Краткий словарь литературоведческих терминов / Под ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. М., 1985.
9. Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2016.
10. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
11. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. М., 1996.
12. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. С. 14 – 285.
13. Магомедов Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения. М., 2004.
14. Маймин Е.А. Опыты литературного анализа. М., 1973.
15. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьника. Л., 1974.
16. Маслова В.А. Филологический анализ художественного текста. М. : Изд-во Юрайт, 2018.
17. Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста. Петрозаводск: Изд-во Карельского государственного педагогического университета, 2007.
18. Методология анализа литературного произведения / Отв. ред. Ю.Б. Борев. М., 1989.
19. Новиков Н.А. Художественный текст и его анализ. М., 2007.
20. Примеры целостного анализа художественного текста: Учебное пособие. Томск, 1988.
21. Проблемы анализа художественного произведения в школе: Методические рекомендации для студентов. М., 1996.
22. Пропедевтический курс русской литературы / Под ред. З.С. Смелковой и М.В. Черкезовой. – 2-е изд. Л., 1986.
23. Рябинина Н. Основы анализа художественного текста: учебное пособие. М.: ЛитРес, 2015.
24. Сырица Г.С. Филологический анализ художественного текста. Учебное пособие. М.: Флинта, 2017.
25. Тюпа В.И. Анализ художественного произведения. М., 2009.

Методика чтения и анализа произведений различных литературных жанров

Схема работы над художественным произведением

Этапы работы и задачи	Приёмы работы
<p>1. Подготовка к восприятию произведения <i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • возбудить у детей интерес к читаемому; • эмоционально настроить на восприятие читаемого; • помочь правильно воспринять произведение; • актуализировать знания учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> • Беседа • Рассказ или слово учителя • Прослушивание подготовленных учениками сообщений на определённую тему • Прослушивание музыкальной записи • Рассматривание картины и беседа по ней • Чтение учителем текста по аналогичной теме, но более эмоционального по содержанию • Создание проблемной ситуации
<p>2. Первичное (целостное) восприятие произведения (первичный синтез) <i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • сформировать умение осознанно, прочувствованно воспринимать текст произведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Первичное чтение учащимися • Чтение учителем • Комбинированное чтение • Прослушивание музыки • Просмотр фильма <p><i>Виды чтения:</i> вслух, про себя</p>
<p>3. Проверка первичного восприятия прочитанного <i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • проверить, как учащиеся поняли фактическое содержание прочитанного 	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2 вопроса, выясняющих представление о прочитанном • Словесное рисование
<p>4. Вторичное чтение и анализ произведения <i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • углубить понимание смысловой и эстетической сторон произведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Деление текста на части и озаглавливание их • Выборочное чтение • Анализ отдельных картин, смысловых частей текста • Словесное рисование отдельных картин • Подготовка к пересказу • Подготовка к выразительному чтению
<p>5. Вторичный синтез произведения. <i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • уточнить идею произведения и осмыслить авторскую позицию 	<ul style="list-style-type: none"> • Обобщающая беседа • Выразительное чтение • Творческие работы

Система умений и приёмов анализа художественного текста

Читательские умения	Литературно-творческие умения	Приёмы анализа
воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении	отбирать и использовать для реализации своего замысла языковые средства, аналогичные изученным	<ul style="list-style-type: none"> • выделение изобразительно-выразительных средств языка (нахождение, подчеркивание, объяснение); • подбор синонимов с целью осознания авторского выбора; • стилистический эксперимент; • сравнение первоначального и окончательного варианта текста; • словесное рисование по одному слову (выражению); • словарь (карта) настроений.
воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем	передавать свои жизненные впечатления с помощью словесного художественного образа	<ul style="list-style-type: none"> • рассматривание готовых иллюстраций, соотнесение текста и иллюстрации, подписывание строчками из текста; • анализ иллюстрации с целью выявления позиции писателя и художника (сравнения средств, которыми они пользуются); • графическое, словесное, музыкальное иллюстрирование; • сравнение разных иллюстраций к одному тексту; • цветопись (цветовые пятна) для определения эмоциональной тональности образа (картины); • сочинение по наблюдению, по картине, сочинение-зарисовка.
устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпическом произведении, динамику эмоций в лирике	выстраивать композицию собственного высказывания, исходя из авторского замысла и избранного типа речи (повествование, описание, рассуждение)	<ul style="list-style-type: none"> • деление текста на части с опорой на элементы сюжета, составление плана; • составление модели «тропинка» или пространственно-временной модели; • составление графического или словесного диафильма; • пересказы: полный, выборочный, сжатый; • перечитывание по частям с выделением главной мысли каждой части; • составление опорных вех, установление связей между ними (вычленение ключевых эпизодов); • составление плана собственного высказывания.
целостно воспринимать	раскрыть авторский замысел через	<ul style="list-style-type: none"> • выяснение мотивов, обстоятельств, последствий поступков героев (почему?)

<p>образ-персонаж в эпосе, образ-переживание в лирике, как один из элементов произведения, служащий для раскрытия идеи</p>	<p>введение в текст персонажа, пейзажа</p>	<p>как? зачем?);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● сопоставление размышлений (переживаний) героев с их поступками; ● расшифровка эмоциональных знаков в диалогах; ● моделирование с целью фиксации отношения героя к другим персонажам; ● вычленение в тексте ключевых слов для характеристики героя; ● драматизация; ● составление рассказа о герое, от лица героя, рассказ по аналогии (те же герои попадают в другую ситуацию и действуют в ней по аналогии с исходным текстом); ● деформация текста; ● проектирование судьбы героя.
<p>видеть авторскую оценку, отношение, позицию во всех элементах произведения</p>	<p>подчинить авторскому замыслу все элементы текста</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● выявление авторского отношения, авторской позиции; ● сопоставление авторского отношения с собственным; ● сопоставление позиции автора и рассказчика; ● сопоставление фольклорного источника с авторским текстом; ● разных произведений одного автора; ● анализ заголовка, эксперименты с заголовками; ● озаглавливание собственных текстов.
<p>осваивать художественную идею произведения</p>	<p>определить авторский замысел</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● формулирование основной мысли (ответ на проблемный вопрос); ● подбор пословиц к тексту; ● написание отзыва; ● анализ кинофильмов, спектаклей по изучаемым произведениям; отзывы на них; ● творческое подражание (интуитивное, аналитическое); ● итоговое выразительное прочтение; ● сопоставление художественных произведений разных авторов; ● рисование обложки книги (словесно, графически); ● создание синквейна.

ПРИМЕРНЫЕ СХЕМЫ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

СХЕМА АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

1. Элементы комментария к стихотворению:
 - Время (место) написания, история создания;
 - Жанровое своеобразие;
 - Место данного стихотворения в творчестве поэта или в ряду стихотворений на подобную тему (с подобным мотивом, сюжетом, структурой и т. п.);
 - Пояснение неясных мест, сложных метафор и прочие расшифровки.
2. Чувства, выраженные лирическим героем стихотворения; чувства, которые вызывает стихотворение у читателя.
3. Движение авторской мысли, чувства от начала к концу стихотворения.
4. Взаимообусловленность содержания стихотворения и его художественной формы:
 - Композиционные решения;
 - Особенности самовыражения лирического героя и характер повествования;
 - Звуковой ряд стихотворения, использование звукозаписи, ассонанса, аллитерации;
 - Ритм, строфика, графика, их смысловая роль;
 - Мотивированность и точность использования выразительных средств.
5. Ассоциации, вызываемые данным стихотворением (литературные, жизненные, музыкальные, живописные).
6. Типичность и своеобразие данного стихотворения в творчестве поэта, глубинный нравственный или философский смысл произведения, открывшийся в результате анализа; степень «вечности» поднятых проблем или их интерпретации. Загадки и тайны стихотворения.
7. Стихотворение в оценке литературной критике.

СХЕМА АНАЛИЗА ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (РАССКАЗА, ПОВЕСТИ)

1. История создания произведения:
 - факты из биографии автора, связанные с созданием данного произведения.
 - связь произведения с исторической эпохой его создания;
 - место произведения в творчестве автора.
2. Жанр произведения. Признаки жанра (жанров).
3. Название произведения и его смысл.
4. От чьего лица ведётся повествование? Почему?
5. Тема и идея произведения. Проблематика.
6. Сюжет (сюжетные линии) произведения. Конфликт. Ключевые эпизоды.
7. Система образов произведения:
 - персонажи произведения (главные, второстепенные; положительные, отрицательные);
 - особенности имён и фамилий персонажей;
 - поступки персонажей и их мотивация;
 - предметно-бытовые детали, характеризующие персонажа;

- связь персонажа с общественным окружением;
- отношение к герою произведения других персонажей;
- самохарактеристика персонажей;
- авторское отношение к персонажам и способы его выражения.

8. Композиция произведения:

- деление текста произведения на части, смысл такого деления;
- наличие прологов, эпилогов, посвящений и их смысл;
- наличие вставных эпизодов и лирических отступлений и их смысл;
- наличие эпиграфов и их смысл;
- наличие лирических отступлений и их смысл.

9. Как выражена (и выражена ли) авторская позиция? Присутствует ли авторское видение решения поставленных в произведении проблем?

10. Художественные средства, приёмы, раскрывающие идею произведения.

11. Особенности языка произведения.

Драматическое произведение

Родовая специфика, «пограничное» положение драмы (Между литературой и театром) обязывает вести ее анализ по ходу развития драматического действия (в этом принципиальное отличие анализа драматического произведения от эпического или лирического). Поэтому предлагаемая схема носит условный характер, она лишь учитывает конгломерат основных родовых категорий драмы, особенность которых может проявиться по-разному в каждом отдельном случае именно в развитии действия (по принципу раскручиваемой пружины).

СХЕМА АНАЛИЗА ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

- 1. Общая характеристика драматического действия** (характер, план и вектор движения, темп, ритм и т. д.). «Сквозное» действие и «подводные» течения.
- 2. Тип конфликта.** Сущность драматизма и содержание конфликта, характер противоречий (двуплановость, внешний конфликт, внутренний конфликт, их взаимодействие), «вертикальный» и «горизонтальный» план драмы.
- 3. Система действующих лиц,** их место и роль в развитии драматического действия и разрешения конфликта. Главные и второстепенные герои. Внесюжетные и внесценические персонажи.
- 4. Система мотивов** и мотивочное развитие сюжета и микросюжетов драмы. Текст и подтекст.
- 5. Композиционно-структурный уровень.** Основные этапы в развитии драматического действия (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка). Принцип монтажности.
- 6. Особенности поэтики** (смысловой ключ заглавия, роль театральной афиши, сценический хронотип, символика, сценический психологизм, проблема финала). Признаки театральности: костюм, маска, игра и постситуативный анализ, ролевые ситуации и др.
- 7. Жанровое своеобразие** (драма, трагедия или комедия?). Истоки жанра, его реминисценции и новаторские решения автором.

8. Способы выражения авторской позиции (ремарки, диалогичность, сценичность, поэтика имен, лирическая атмосфера и др.)

9. Контексты драмы (историко-культурный, творческий, собственно-драматический).

10. Проблема интерпретаций и сценическая история.

СХЕМА АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ

1. Определение места героя среди других персонажей.
 2. Степень участия и его роль в конфликте.
 3. Анализ имени.
 4. Портрет. Внешний облик, как он дан автором и в восприятии других персонажей.
 5. Речевая характеристика.
 6. Описание предметов быта, жилища, одежды, условий жизни как средство самовыражения героя.
 7. Семья, полученное воспитание, история жизни. Род занятий
 8. Черты характера. Эволюция личности в процессе развития сюжета
 9. Поступки и мотивы поведения, в которых герой проявляет себя наиболее ярко
 10. Прямая авторская характеристика. Отношение к герою других персонажей произведения
 11. Сопоставление с другими персонажами или литературным героем другого автора
 12. Оценка литературного персонажа его современниками.
 13. Герой как порождение своей эпохи и выразитель определенного мировоззрения.
- Определение типического и индивидуального в литературном герое
14. Ваше личное отношение к персонажу и такому типу людей в жизни.

План разбора образа Печорина

- I. Печорин – герой переходного времени, основным признаком которого было отсутствие высоких общественных идеалов.
- II. Безверие, индивидуализм, сомнение как система взглядов Печорина.
 1. Нравственные принципы, выведенные из этой системы взглядов:
 - а) «Из двух друзей всегда один раб другого», отсюда неспособность Печорина к дружбе;
 - б) счастье – «насыщенная гордость», отсюда убеждение: «Быть для кого-нибудь причиной страданий и радостей, не имея на то никакого положительного права, – не самая ли это сладкая пища нашей гордости?»;
 - в) «...я смотрю на страдания и радости других только в отношении к себе, как на пищу, поддерживающую мои душевные силы», отсюда эгоизм и равнодушие.
 2. Отрицание высшей силы, предопределяющей судьбу человека; признание самого себя единственным творцом своей судьбы, единственным судьей над самим собой:
 - а) он дорожит своей свободой, как высшей ценностью: «...двадцать раз жизнь свою, даже честь поставлю на карту... но свободы своей не продам»;
 - б) он абсолютно свободен в выборе действий по отношению к другим;
 - в) совершая жалкие поступки, он ни разу не погрешил против своих убеждений, ни разу не нарушил своей железной логики в размышлениях о них.
- III. Трагизм судьбы Печорина – в ясном понимании им своей противоречивости «между глубиной натуры и жалкостью действий» (В.Г. Белинский): «Зачем я жил? Для какой цели я родился?... А, верно, она существовала, и, верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе моей силы необъятные...»
- IV. Печорин ли виноват в том, что он стал «лишним человеком»:
 1. Печорин – представитель дворянской молодежи, вступившей в жизнь после разгрома декабристов.
 2. Противоречивость «между глубиной натуры и жалкостью действий» – основной признак Печорина как «лишнего человека».
 3. Невозможность примириться с действительностью и неумение подняться до правильного понимания смысла жизни – основная причина противоречивости людей печоринского типа:
 - а) свободолюбивые идеи, воспринятые ими в ранней юности от декабристов, сделали их непримиримыми по отношению к действительности;
 - б) николаевская реакция, наступившая после разгрома декабристов, не только лишила их возможности действовать в духе свободолюбивых идей, но и поставила под сомнение эти идеи;
 - в) уродливое воспитание и жизнь в светском обществе не позволили им подняться до правильного понимания смысла жизни.
- V. Почему Печорин, несмотря на то, что он – «портрет, составленный из пороков» своего поколения, вызывает наше горячее сочувствие и даже сострадание?

(по Е.И. Богомоловой)

Анализ стихотворения «Зимнее утро» А.С. Пушкина

Стихотворение «Зимнее утро» А.С. Пушкин написал 3 ноября 1829 года. В тот период поэт пребывал не в лучшем душевном состоянии, его жизнь была полна печали и одиночества. Поэтому яркое и восторженное стихотворение «Зимнее утро», воспевающее красоту русской зимы, стало приятной неожиданностью для критиков и друзей Александра Сергеевича.

Творчество Пушкина буквально пронизано лирическими произведениями. Поэт неоднократно признавался, что не только с трепетом относится к легендам, мифам и народным традициям, но и не перестает восхищаться волшебством русской природы. «Зимнее утро» без преувеличения можно считать одним из самых удачных стихотворений Пушкина на эту тему.

Литераторы относят это произведение к **жанру пейзажной лирики**. Романтично звучит уже его название. В воображении читателя тут же возникают прекрасные картины русской природы, деревья в ослепительном снежном убранстве.

Структурно «Зимнее утро» разделено на пять строф, каждая из которых представляет собой шестистишие. В первой строфе поэт передает свое восхищение русской морозной зимой и нежно призывает возлюбленную проснуться. Во второй строфе настроение автора меняется. Пушкин вспоминает хмурый и ненастный вчерашний вечер, который был заполнен буйством и негодованием стихии. Поэтому лирический герой восхищен замечательной погодой в утренние часы. **Антитеза** во второй строфе придает всему произведению особый колорит.

Четвертая строфа, после описания погожего утра, возвращает читателя в теплую комнату, где раздается веселый треск поленьев в печи. Последняя часть произведения вновь приглашает читателя любоваться зимними пейзажами, совершив прогулку в санях. Динамично сменяющие друг друга картины природы Пушкин насыщает яркими и точными деталями: янтарный блеск огня, великолепные ковры снега, блестящая река подо льдом.

«Зимнее утро» написано мелодичным **четырёхстопным ямбом** со смешанной рифмовкой (ААВССВ), которая придает произведению особую легкость. Четыре строки с женской рифмой (первая и вторая, четвертая и пятая) разбавлены в каждой строфе двумя строчками с мужской рифмой (третья и шестая).

Существительные в стихотворении создают яркий **образ зимнего морозного утра**: солнце, небо, лед, иней, речка, ель, мороз. Столь же удачно Пушкин использует глаголы, которые насыщают текст динамикой жизни: явись, лежит, проснись, блестит, чернеет, зеленеет.

Чудесный день, великолепные ковры, прозрачный лес, янтарный блеск, веселый треск, милый друг – такие положительные **эпитеты** пробуждают в душе читателя радостное настроение. А вот для изображения вечернего ненастья Пушкин использует словосочетания и сравнения с негативной окраской: «луна, как бледное пятно», «на мутном небе», «тучи мрачные». Для вьюги и мглы поэт применяет **олицетворение**, придает им свойства, характерные для человека: «мгла носилась», «вьюга злилась».

Своеобразна в «Зимнем утре» и синтаксическая структура языка. В начале произведения автор использует повествовательные предложения. Они читаются спокойно.

Затем сюжет меняется, становится взволнованным, что отражается в восклицательных предложениях. Имеются также вопросы, один из которых – риторический.

Пушкин широко использует **обращения** (красавица, друг прелестный, друг милый), вводные слова и прямую речь, что создает у читателя ощущение причастности к событию. **Аллитерация** с помощью шипящих и звонких согласных, а также удачное созвучие гласных (ассонанс) передают и скрип снега, и топот лошадиных копыт. В первой строфе часто слышится звук холодного зимнего утра – «эс», а во втором шестистишии повторяется звук «эль», передающий ощущения от морозного воздуха. Эффект *«янтарного блеска огня»* и потрескивания сухих поленьев подчеркивают твердые согласные «т» и «р». Той же цели служит намеренная тавтология – *«треском трещит»*.

Лирический герой произведения предстает перед читателем человеком поэтичным, тонким, любящим родную природу и умеющим разглядеть красоту. Бодрый и радостный тон стихотворения создает ощущение чего-то светлого и праздничного.

В наследии А.С. Пушкина есть немало произведений с зимними пейзажами, но «Зимнее утро» отличается от других особым мастерством и жизненной силой.

Вопросы и задания для практических занятий:

1. Какие условия должны быть приняты во внимание при отборе методических приемов на каждый этап урока?
2. Как вы думаете, всегда ли нужно готовить учащихся к восприятию текста? При чтении каких текстов это не обязательно? Приведите примеры.
3. Разработайте свой вариант подготовки к восприятию (по группам): рассказа, лирического стихотворения.
4. Составьте перечень способов подготовки учащихся к восприятию литературных произведений.
5. К разработанным вами вариантам подготовки к восприятию произведения подберите примеры установок, направляющих восприятие учащихся при первичном чтении.
6. Дополните разработанные вами фрагменты уроков (подготовка к восприятию, установка на слушание) адекватными способами организации знакомства с текстом.
7. Проведите литературоведческий анализ художественных произведений из учебной программы (по выбору): рассказа, лирического стихотворения, художественного описания.
8. Основываясь на литературоведческом анализе выбранных произведений, определите воспитательные возможности уроков, на которых будет происходить чтение и анализ произведений.
9. Определите круг литературоведческих понятий, которые могут стать средством углубленного обдумывания (анализа) выбранного произведения.
10. Продумайте работу над лексикой и другими формальными признаками выбранных произведений.
11. Определите задания для творческой работы учащихся в связи с чтением каждого выбранного произведения.
12. Составьте по материалам лекций 3-4 вопроса для экспресс-опроса.