Т. Е. Зыль

# Лекция 1. УЧЕНИК-ЧИТАТЕЛЬ. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

## План лекции

1. Особенности восприятия учащимися художественной литературы.
2. Характеристика восприятия художественных произведений читателями разных возрастных групп.
3. Литературное развитие школьников и его критерии.
4. Развивающий характер уроков литературы.
5. Уроки общения с писателем.

## 1. Особенности восприятия учащимися художественной литературы

Художественная литература - это искусство слова. Изучение литературы соединяет две формы познания мира - художественную и научную. В этом специфика литературы как учебного предмета, этим объясняется особый, творческий характер деятельности ученика-читателя. От него требуется эмоциональная отзывчивость, конкретизация литературных образов в читательском воображении, осмысление авторского стиля и позиции, способность идейно-эстетической оценки произведения как явления искусства.

В ныне действующей программе усилена практическая направленность урока литературы, которая проявляется в воспитании читателя, способного разобраться в прочитанном, высказать своё суждение. Этого можно добиться при условии постоянной и последовательной работы с текстом художественного произведения, чтения и обсуждения прочитанного. Литература воспитывает человека, умеющего читать, мыслить, чувствовать, сопереживать, то есть постигать идейно-эстетическую сущность произведения.

Приступая к рассмотрению темы, выясним, что такое художественное восприятие.

Известно, что в педагогической литературе различают восприятие з узком и широком смысле. Термин "восприятие" рассматривается з данном случае как обозначение глубоко содержательного процесса, не ограничивающегося чувственным познанием. Мы гово-

рим о восприятии "в широком его понимании, подразумевая при этом и различные акты мышления, истолкования, нахождения связей в процессе восприятия предмета" (1, с. 12 - 13).

Качественное своеобразие восприятия художественных произведений заключается в том, что оно имеет целью не только познание, но и проявление эмоционально-ценностного отношения, постижение гармонии красоты. Процесс восприятия искусства в научной литературе принято называть художественным восприятием, что позволяет выделить его из общей сферы эстетического восприятия человека.

Проблемы художественного восприятия находятся в центре внимания психологов, философов, педагогов, методистов. Философы В. Ф. Асмус, М. С. Каган, психологи Л. С. Выготский, П. М. Якобсон объясняют "двойственность" природы восприятия художественного произведения: непосредственно эмоциональное его восприятие как "второй действительности" и понимание того, что эта "действительность" создана воображением художника. Л. С. Выготский отмечал диалектичность восприятия художественных произведений, разделяя его на "эмоции содержания" и "эмоции формы". Первые связаны с изображёнными в произведении фактами, вторые возникают у читателя благодаря особой структурной организации материала.

## 2. Характеристика восприятия художественных произведений читателями разных возрастных групп

В трудах методистов (М. Г. Качурина, Н. И. Кудряшёва, В. Г. Маранцмана, Н. Д. Молдавской) на первый план выступает возрастная специфика восприятия.

Естественно, что методисты учитывают достижения психологов по рассматриваемой проблеме. По наблюдениям психологов, ребёнок в своём развитии проходит ряд стадий:

- дошкольный возраст — до 6 лет;
- младший школьный возраст - 6-9 лет;
- младший подростковый возраст - 10-12 лет;
- старший подростковый возраст - 13-14 лет;
- период ранней юности - 15-17 лет.

"Неутомимым исследователем" назвал дошкольника писатель Корней Иванович Чуковский. Малыш постоянно озадачивает взрослых вопросами "отчего?", "почему?".

В замечательной книге "От двух до пяти" Чуковский подметил особую наблюдательность детей этого возраста: "У лысого голова

босиком, от мятных лепёшек во рту сквознячок, гусеница - жена гуся, а муж стрекозы - стрекозёл".

"И весело мне было услышать, - пишет автор, - как трёхлетняя спящая девочка внезапно пробормотала во сне:

- Мама, закрой мою заднюю ногу!"

"Трёхлетний ребёнок уверен, что каждая вещь существует для того или иного точно определённого действия и вне этого действия не может быть понята" [2, с. 94].

Отсюда критика высказываний взрослых:

*- Почему ручей? Надо бы журчей. Ведь он не ручит, а журчит.*

*- Почему ты говоришь: ногти? Ногти у нас на ногах. А которые на руках - это рукти.*

*- Почему ты говоришь: рыба клюёт? Никакого клюва у нее нет.*

Дошкольнику открывается огромный мир. в котором так много интересного. Однако жизненный опыт ребёнка ограничен. Вместе с тем чтение взрослых привлекает детей, развивает их воображение, они начинают фантазировать, сочинять свои "рассказы".

В этом возрасте обнаруживается внутреннее ощущение выразительности художественного слова. Если ребёнок слышал сказку много раз, то любая замена слова вызывает недоумение, так как новое слово несёт какой-то иной оттенок смысла. Эти наблюдения за детьми дошкольного возраста позволяют говорить о развитии наблюдательности, внимания к слову, памяти, воссоздающего воображения как элементах читательской культуры.

Младший школьник за время обучения в начальной школе значительно обогащает свой жизненный опыт. Приобретённые знания способствуют более глубокому осмыслению прочитанного, пониманию взаимосвязи описанных событий и отношений между героями. Вместе с тем для ребят этого возраста характерно наивно-реалистическое восприятие литературы, и книга рассматривается ими как жизненная реальность, где всё происходит на самом деле. Эмоциональные реакции школьников порою неожиданны: они глубоко сопереживают персонажам, нередко пытаясь "переделать" произведение, снять драматические ситуации, привести героев к благополучному концу. Персонажен школьники характеризуют как реальных людей, нравственные оценки часто категоричны.

В младшем школьном возрасте получают дальнейшее развитие элементы читательской культуры, заложенные в раннем детстве. Кроме того, самостоятельно читающий школьник приобретает определённые навыки выразительного чтения, передачи интонацией своего голоса настроения героя, его отношения к событиям. Ребёнок

учится работать с текстом, выделять эпизоды, пересказывать отрывки и т.д.

Младший подросток как читатель поднимается на новый уровень восприятия литературы. Это связано с тем, что внутренний мир подростка по сравнению с младшим школьным возрастом значительно усложняется, что ведёт к более сложным отношениям с окружающей средой. Подросток начинает ощущать, что он уже не ребёнок, и этим состоянием психологи объясняют особенности поведения школьника и восприятия им окружающего мира. Это трудный возраст в силу своей переходности, отсюда и неустойчивость, лёгкая возбудимость, повышенная эмоциональность, часто неусидчивость, резкость в отношениях с окружающими людьми. Кругозор младшего подростка значительно расширяется, что сказывается на его читательских интересах. Ему нравятся книги с динамичным сюжетом: путешествия, приключения, фантастика, исторические рассказы. Ребят привлекают герои смелые, находчивые, любознательные, с открытой душой и добрым сердцем.

Вместе с тем младших подростков объединяет с младшими школьниками наивно-реалистическое отношение к литературе. Автор в ответах учеников выступает только как рассказчик, его отношение к героям не рассматривается.

"Конкретность детского мышления, - считает психолог Л.И.Божович, - не случайна: она связана с его общей направленностью на окружающий мир, с его потребностью как можно шире и полнее ознакомиться с явлениями действительности, приобрести достаточное количество фактических знаний и навыков" [3, с. 145]. Вместе с тем категоричность оценок поведения героев уступает место более вдумчивому осмыслению мотивов поступков персонажей. Прочитанные произведения обогащают эмоционально-чувственный опыт школьника. Чтение книги доставляет многим ребятам истинное удовольствие, они "погружаются" в выдуманный мир, порою не отделяя его от реального. Эта непосредственность, увлечённость сродни эстетическим переживаниям, часто неосознаваемым ("эмоции формы" учащиеся не объясняют, просто заявляя, что им всё нравится). На уроках литературы необходимо развивать эстетическую восприимчивость. воображение, логическое и ассоциативное мышление. Целенаправленная работа в этом направлении даёт свои результаты.

В старшем подростковом возрасте важные изменения в восприятии художественных произведений школьниками связаны с формированием у них абстрактного мышления, которое сочетается с всё более углубляющимся интересом к своему внутреннему миру, своему "я". Это желание нередко приводит к тому, что анализ произ-

ведения подменяется анализом собственных переживаний. Школьники вдумываются в сложные взаимоотношения героев с окружающей средой. Их волнуют темы любви и дружбы, появляется потребность высказаться по волнующим их вопросам. На этом уровне восприятия литературы важную роль играют теоретико-литературные знания, позволяющие осмыслять произведение как художественное целое. Необходимо стремиться к тому, чтобы личностные оценки сочетались в ответах учащихся с объективной оценкой произведения как явления искусства.

Возраст ранней юности определяется психологами (И.С.Коном, Л. И. Божович) как период интенсивного формирования духовных ценностей личности.

В этом возрасте происходит перестройка всего содержания мышления школьника. Оно становится более гибким. Учащиеся способны схватывать многозначность слов и понятий. Стиль мышления старшеклассника характеризует тяга к абстракции, теоретизированию. Уровень понятийного мышления открывает ему недоступные ранее стороны и области действительности. Характерной особенностью психологии старшего школьника является то. что процесс формирования мировоззрения - обобщённого, систематизированного представления о мире в целом - тесно связан с потребностью самоопределения.

В юности "на первое место выходит ценностно-ориентационная деятельность сознания, поиск смысла жизни, самостоятельное определение всех нравственных, политических, эстетических идеалов" [3, с. 283]. В отличие от подростковых, идеалы старших школьников более самостоятельны, имеют ярко выраженную личностную окраску, что объясняется усиливающимся у них интересом к собственному внутреннему миру, к проявлению моральных свойств личности. Изменения в характере мышления старшеклассника, считает психолог Л. И. Божович, связаны с тем, что "в этот период у него формируется не только обобщённое представление об окружающей действительности, но и обобщённое представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности" [3, с. 387]. Познавательные интересы учащихся направляются настоятельнон потребностью "составить обо всём окружающем своё собственное представление, утвердить своё личное миропонимание, мировоззрение" [3. с. 386 - 387].

В эту пору школьники более глубоко осознают свои эстетические предпочтения. Это сказывается в желании систематизировать свои впечатления от прочитанного, понять произведение как художественное целое.

Все указанные возрастные особенности старших школьников позволяют говорить о качественно ином, чем у учащихся средних классов, уровне восприятия художественных произведений.

Таким образом, возрастная эволюция школьников определяет изменения в их восприятии, отличающемся степенью осознанности художественной условности литературы: наивно-реалистическое восприятие произведений, характеризующее младших подростков (10 - 12 лет); понимание образного характера отражения мира в литературе, присущее средним подросткам (13 - 14 лет); и, наконец, осознание в ранней юности (15 - 17 лет) того, что писатель не только познаёт жизнь, но и оценивает её в свете эстетического идеала.

## 3. Литературное развитие школьников и его критерии

Качественные изменения в восприятии художественной литературы школьниками разного возраста ставят перед методистами задачу определения понятия "литературное развитие" и его критериев, которые в немалой степени должны определять направление и методы изучения художественных произведений.

Исследованию проблемы литературного развития посвящены работы психологов О. И. Никифоровой, Л. Г. Жабицкой, Н. Б. Берхина, методистов Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана. Общепризнанным в методике 70-90-х годов стало определение содержания литературного развития, данное Н. Д. Молдавской: «Литературное развитие - это возрастной и одновременно учебный процесс проникновения в условные формы литературы, в ту условность, которая лежит в самой природе художественного образного познания жизни и составляет язык искусства.

Содержанием этого процесса является диалектика отношений явлений жизненного и литературного ряда в сознании читателя-школьника, непосредственности впечатлений реальной действительности и осознания роли творческого вымысла, роли автора, демиурга художественной действительности" [4, с. 50].

Основными критериями литературного развития учащихся методист считает понимание читателями процессов образного обобщения и образной конкретизации в художественном произведении. Младшие школьники воспринимают и осмысливают литературные произведения на уровне эмпирического мышления. Для маленького читателя деталь не является носителем художественного целого и существует сама по себе как деталь окружающего его предметного мира.

В подростковом возрасте заметно расширяются возможности

отвлечённого мышления, поэтому школьникам средних классов доступно понимание внутренних художественных связей (далеко не всех), что способствует более глубокому постижению художественной условности искусства. "Однолинейная" связь литературного и жизненного рядов, элементарность ассоциаций, которые связывали только отдельные сюжетные ситуации или отдельные поступки героев с данными личного опыта, присущие младшим школьникам, постепенно уступают место возможности создавать более сложные ассоциативные связи и системы.

В старшем подростковом возрасте главное приобретение школьников - это укрепление и расширение таких качеств психических функций, как произвольность и осознанность.

У старшеклассников восприятие "конкретностей" художественного текста как явлений действительности связано с их эстетическим осмыслением. Школьникам понятны средства художественного обобщения в литературном произведении, что позволяет раскрыть глубокие сущностные связи литературного образа. Постижение художественной условности связано с усвоением основ науки о литературе. Освоение таких понятий, как личность автора и способы выявления авторского сознания в произведениях различных родов и жанров, метод, стиль, выводят школьников на более высокий уровень осмысления творчества художника слова.

Давайте проследим, как осмысляется роль детали в художественном тексте учащимися среднего и старшего возраста.

Младшие подростки в значительной степени рассматривают искусство использования автором детали как точное воспроизведение действительности. Поэтому в работе над текстом необходимо актуализировать их собственные жизненные впечатления, а затем уже подметить, что же новое открывает в привычном автор. Знакомя школьников с рассказом В. И. Белова «На родине», спрашиваем у них: «Какие ваши впечатления от пребывания в лесу выразил в рассказе автор?»

*«И вот опять уводит меня к лесным угорам гибельная долгая гать, и снова слушаю я шум летнего леса. Снова торжественно и мудро шумит надо мной старинный хвойный бор. и нет ему до меня никакого дела. И над бором висит в синеве солнце. Не солнце - Ярило. Оно іцедро. стремительно и бесшумно сыплет в лохматую прохладу мхов свои червонцы, а над мхами, словно сморщенные за пряжей старухи, дремлют смолистые ели; они глухо шепчут порой, как будто возмущаясь щедростью солнца, а может быть, собственным долголетием. Под елями - древний запах папоротника. Я иду чёрной лошадиной тропой, на лицо липнут невидимые нити паутины. с детским беззащитным писком выотся передо мной комары.*

*хотя кусают они совсем не по-детски. Мой взгляд останавливается на красных, в белых накрапах, шапках мухоморов, потом вижу, как дятел, опершись на растопыренный хвост, колотит своим неутомимым носом сухую древесину; в лицо мне хчещут ветки крушины, и вот уже я на сухом месте, и нога едет на скользких иглах...»*

Дети говорят, что им знакомо многое: шум леса и запах папоротника; они ощущали, как ноги скользят на смолистых иглах, как назойливо пищат и вьются комары, видели дятла и красные с белыми точками шляпки мухоморов. Учащиеся подмечают и то, как по-своему писатель рассказывает об этом, как-то особенно торжественно: "торжественно и мудро шумит надо мной старинный хвойный бор"; солнце "мудро, стремительно и бесшумно сыплет в лохматую прохладу мхов свои червонцы"; "древний запах папоротника" и т.д. Однако школьники не замечают, что авторские размышления выходят за пределы детских воспоминаний. Автор думает о безрассудно-расточительном отношении человека к природе, о нарушении гармонии и красоты мира, что придаёт концовке рассказа взволнованно-тревожную интонацию.

В старшем подростковом возрасте уровень понимания соотношения образного обобщения и образной конкретизации более высокий. Так, при изучении в VII классе повести-феерии А. Грина "Алые паруса" мы не только обратим внимание учащихся на ряд выразительных, ёмких деталей, но и выясним их роль в развитии авторской идеи. Необходимость такого уровня осмысления текста объясняется тем, что основная литературоведческая тема курса VII класса - литературное произведение как художественное целое.

В работе над текстом рекомендуем использовать разные виды пересказа, с их помощью формируем у школьников интерес к подробностям текста, его выразительности. Например, мы прослеживаем историю Артура Грэя, выясняем, в чём он был необыкновенным мальчиком, обладающим, по словам автора, "странной, летящей душой". Можно предложить школьникам подробный пересказ "Как Грэй добивался своей цели", пересказ с изменением лица рассказчика "Встреча Ассоль с Эглем" (от лица волшебника) и др.

В работе над текстом находим "ключевые" детали. В детстве Артур неутомимо изучал замок, делая поразительные открытия. Одно из таких открытий он сделал в винном погребе. Внимание Артура привлекли бочки с двойными обручами красной меди. На обручах была латинская надпись: "Меня выпьет Грэй, когда будет в раю". Польдишок объяснил мальчику, что было немало неудачных попыток попробовать вино, но все они заканчивались драматически. Предлагаем школьникам найти в тексте и прочитать ответ Грэя, прокомментировав его:

*- Я выпью его, - сказал однажды Грэй, топнув ногой.*

*- Вот храбрый молодой человек, - заметил Польдишок. - Ты выпьешь его в раю?*

*- Конечно. Вот рай!.. Он у меня, видишь? — Грэй тихо засмеялся. раскрыв свою маленькую руку. Нежная, но твёрдых очертаний ладонь (выделено мной — Т. З.) озарилась солнцем, и мальчик сжал пальцы в кулак.*

*-Вот он, здесь!..*

Эта деталь является характерной для героя, верящего в свои силы. И не случайно она повторяется в описании Грэя-юноши. Выясняем с учащимися, при каких обстоятельствах этот жест повторяется. Школьники вспоминают первую встречу Грэя с Ассоль. Увидев в лесу спящую девушку, Грэй не захотел её будить, а решил разузнать о ней в посёлке. Узнав о её тайне, Грэй решил осуществить мечту Ассоль, в которую успел влюбиться:

*"Дух немедленного действия овладел им. Он опомнился и собрался с мыслями только тогда, когда сел в лодку. Смеясь, он подставил руку ладонью вверх - знойному солнцу, как сделал это однажды мальчиком в винном погребе, затем отплыл и стал быстро грести по направлению к гавани".*

Школьники не просто видят повторяющуюся деталь в тексте, характеризующую героя, но осмысляют её в контексте авторского замысла поэмы, который хорошо сформулировал К. Г. Паустовский: «"Алые паруса" - поэма, утверждающая силу человеческого духа, просвеченная насквозь, как утренним солнцем, любовью к жизни, к душевной юности и верой в то, что человек в порыве к счастью способен своими же руками совершать чудеса" [5] (выделено мною-Т.З.).

В старших классах учащиеся осмысливают роль авторской детали в идейно-художественном содержании произведения. С этих позиций рассматриваем мы на уроках литературы образы помещиков в поэме Н. В. Гоголя "Мёртвые души". Типы помещиков, представленные в произведении, отражают различные стадии хозяйственного и нравственного вырождения дворянства, разлагающее воздействие самой системы крепостного принуждения на их характеры. Один за другим предстают герои — Манилов, Коробочка, Ноздрёв, Собакевич, Плюшкин, которые, говоря словами автора, "даром бременят землю". Все "помещичьи" главы имеют строго продуманную композицию, позволяющую полно и всесторонне охарактеризовать героя. Автор пользуется приёмом сатирической гиперболизации, представляя наиболее характерную черту персонажа в гипертрофированном виде. Вспомним, как писатель Изображает скопидомку Коробочку. Как важна здесь каждая деталь: и в одежде, и в интерье-

ре, и в разговоре с Чичиковым. Помещица владеет большой деревушкой, достаточно хозяйственная: "узенький дворик весь был наполнен птицами и всякой домашней тварью", за дощатым забором "тянулись пространные огороды с капустой, луком, картофелем, свеклой и прочим хозяйственным овощем". Однако, подчёркивая её типичность, автор пишет, что она была одной "из тех матушек, небольших помещиц, которые плачутся на неурожаи, убытки и держат голову набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в пестрядевые мешочки, размещённые по ящикам комодов". Бережливая старушка раскладывает по этим мешочкам целковики, полтинники, четвертачки; у неё в комоде и в шкафах всякого хламья напихано.

В беседе с помещицей Чичиков был поражён её ограниченностью, про себя назвав старуху "дубинноголовой". Выезжать она никуда не выезжала, соседей своих толком не знала, замкнувшись в скорлупе собственного хозяйства.

Характеризуя помещиков, учащиеся приходят к выводу, что обилие бытовых деталей в поэме не случайно. Они не просто подчёркивают ограниченность помещиков, их консерватизм, но указывают на полное отсутствие интеллектуальной, духовной жизни. Представляя одного за другим своих героев, автор утверждает: "...хозяйственная ли жизнь или нехозяйственная - мимо них!" От детали - к осмыслению заглавия поэмы "Мёртвые души" - таков путь анализа.

Внимание к детали - главный принцип изучения художественного произведения в методике учителя Е.Н. Ильина. "Увидеть через деталь целое они (учащиеся - Т.З.) зачастую неспособны. Этому их надо учить: шаг за шагом, от вопроса к вопросу ... вести к постижению главного, к прочтению замысла писателя, восприятию его художественного и нравственного мира" [6, с. 15-16].

Таким вниманием к детали объясняется высокая эффективность уроков педагога, его умение привить школьникам любовь к литературе.

## 4. Развивающий характер уроков литературы

В соответствии с принципом единства обучения и развития обучение должно вестись так. чтобы не только вооружать учащихся знаниями, умениями и навыками, но и одновременно с этим целенаправленно развивать их умственные способности.

Теория развивающего обучения в русской педагогике опирается на концепцию Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития - "актуальный уровень умственного развития" и "зона бли-

жайшего развития". "Эта "зона ближайшего развития" определяется содержанием тех задач, которые ребёнок ещё не может решать самостоятельно, но уже решает с помощью взрослого" [7, с. 112]. Причём своеобразие явления умственного развития, как показал Выготский, в том, что при одинаковом уровне актуального умственного развития двух учеников присущая им "зона ближайшего развития" оказывается, как правило, различной.

Введение данного понятия Л. С. Выготским и дало возможность развить принципиально новое решение проблемы обучения и развития, а именно: обучение должно быть развивающим, а стать таким оно может лишь в случае, если будет ориентироваться не на "актуальный уровень умственного развития", а на "зону ближайшего развития".

С этой точки зрения интересна концепция литературного развития, предложенная психологом Н. Б. Берхиным, сделавшим попытку обосновать развивающий характер уроков литературы.

Он утверждает, что содержание уроков литературы должно принципиально отличаться от содержания уроков по другим предметам, целью которых является овладение учащимися научными знаниями. Процесс взаимодействия читателя с художественным произведением психолог называет учебно-художественной деятельностью, которая включает не только познание, но и эмоциональную оценку, вызванную личными переживаниями школьника и определяемую интересами, значимыми именно для данной личности.

Н. Б. Берхин в качестве критериев литературного развития учащихся выдвигает художественные эмоции, которые характеризуют не только правильность понимания замысла автора произведения, но и умение подмечать всё более глубокие, интимные переживания в себе, умение их чётко осознавать, умение говорить о них, ярко, красочно и точно описывать их [8, с. 26, 87 - 88]. Художественная эмоция, в отличие от житейской, отличается произвольностью и контролируемостью.

Такое понимание содержания литературного развития, считает психолог, позволяет осознать развивающий характер учебно-художественной деятельности школьников, ибо она направлена на развитие психологического механизма, определяющего полноценность акта восприятия художественного произведения. Развитым художественным сопереживанием .может считаться таксе, которое. "о\ дучи само вправлено в художественную форму и обретая з той или иной мере выраженные жанровые и стилевые признаки, начинает зысг-пать как развитая специфическая художественная эмоция, как развитой художественный образ переживания" [8, с. 50]. К овладению данным уровнем развития психологического механизма XV -

дожественной оценки оказываются способными учащиеся старших классов, однако понимание природы процесса литературного развития, как показывает Н. Б. Берхин, открывает возможности для целенаправленной работы на всех этапах обучения, ориентируясь на возрастные "зоны ближайшего развития" (Л. С. Выготский).

В младшем школьном возрасте способность сопереживать воображаемому образу начинает носить достаточно стойкий характер. Эту меру развития художественной эмоции можно квалифицировать как актуальный уровень эмоционального развития. Зона ближайшего эмоционального развития младшего школьника определяется тем, что он оказывается ещё неспособным сопереживать художественному образу конкретного явления, выступающему как обозначение авторского отношения к изображаемым событиям.

Для подростка сопереживание авторскому отношению выступает уже как актуальный уровень эмоционального развития. Зоной ближайшего эмоционатьного развития становится для него первоначальное овладение способностью сопереживать обозначенной художественным образом ценности, носящей обобщённый характер.

Актуальный уровень эмоционального развития старшего школьника определяется тем, что он уже обладает способностью сопереживать обобщённой художественной ценности. Однако обладание этой способностью носит в данном возрасте ещё нестойкий характер. Именно более полноценное, уверенное овладение этой способностью и определяет зону ближайшего эмоционального развития старшего школьника.

Таким образом, Н. Б. Берхин считает, что выявление психологического механизма художественного восприятия позволяет решить проблему развивающего обучения.

На всех этапах литературного образования ученик-читатель приобретает необходимые знания и умения, что позволяет говорить о развитии эстетического вкуса и читательской культуры старших школьников. Критериями уровня литературного развития учащихся методист В. Г. Маранцман считает следующие:

- начитанность школьников:
- объём теоретико-литературных знаний;
- способность к выявлению актуальной социально-нравственной проблематики;
- развитость восприятия литературных произведений на 4-х уровнях: эмоциональная отзывчивость, активность читательского воображения, постижение содержания произведения, осмысление художественной формы:
- умения анализировать текст художественного произведения:
- умения, связанные с литературно-творческой деятельностью

школьников.

Содержание литературного образования одиннадцатиклассников в соответствии с данными критериями позволяет говорить об их готовности к самостоятельной исследовательской работе на уроках литературы.

Таким образом, психологи и методисты отмечают большие возможности для литературного развития старшеклассников.

Развивающий характер уроков литературы в выпускном классе позволяет создать условия для освоения понятия "стиль писателя", для формирования у школьников умений стилевого анализа. Возможности глубокого осмысления проблемы стиля писателя на заключительном этапе среднего образования объясняются наличием у школьников необходимых теоретико-литературных знаний, таких, как мировоззрение писателя, художественный метод, литературное направление, стиль. Кроме того, направленность познавательных интересов учащихся, связанная с самоопределением, стимулирует их интерес к индивидуальности художника слова. Возможности глубокого осмысления проблемы предопределяются и уровнем самостоятельности учеников одиннадцатых классов, их способностью к исследовательской работе.

### 5. Уроки общения с писателем

Важным компонентом современного урока литературы является искусство организации совместной деятельности учителя и учащихся при изучении художественного произведения.

Атмосфера творчества и сотрудничества на уроках создаётся учителем увлечённым, хорошо профессионально подготовленным, умеющим поставить волнующие детей нравственные, психологические. эстетические проблемы, поднятые в произведении, и подвести их к правильным выводам.

Нередко на уроках литературы учитель стремится "навязать" ученикам ту или иную литературоведческую трактовку изучаемого произведения. Школьники усваивают предлагаемый им материал, но в результате такого "изучения" произведение не оставляет "следа" в их сознании. Слушая ответы абитуриентов, часто замечаешь, что у них нет собственных наблюдений над текстом, не сформ; тированы критерии эмоционально-ценностного отношения к произведению.

Между тем ориентацией на простое накопление информации, формирование умений анализа художественного текста не исчерпываются задачи урока литературы. Не менее важно расширить нраз-

ственный опыт формирующейся личности, определить систему её жизненных ценностей.

В современной методике принято рассматривать "чтение как труд и творчество" [9]. А это значит, что в школьном анализе важен сам процесс постижения художественного произведения, в результате которого у учащихся активизируется мыслительная деятельность и эмоциональная сфера, когда им интересен мир чувств героев и важны поднятые писателем проблемы.

На уроках литературы важен сам процесс общения школьника с книгой и её автором. В общении с писателем можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. Отношение к автору вызвано потребностями школьников, их мотивами, интересами. Взаимодействие предполагает процесс сотворчества с писателем, эмоциональное восприятие воссозданной им действительности, осмысления авторского видения мира.

Возможности такого общения предопределяются возрастными особенностями восприятия учащихся и уровнем их художественной образованности. Системность курса литературы способствует накоплению у школьников на протяжении всех лет обучения художественных впечатлений, знаний, что позволяет достичь на завершающем этапе литературного обучения (X-XI классы) концептуального осмысления произведения. У старших школьников понимание художественных образов связано с постижением авторского замысла, авторской концепции мира и человека. Эмоционально воспринимаемые картины вызывают у читателя различные мысли о судьбах людей, об отношениях между ними, о себе самом, о борьбе сил добра и зла в этом мире. Если писатель побуждает читателя к глубоким размышлениям, философским обобщениям, то результатом общения с ним является обогащение духовного мира человека. В процесс постижения художественного произведения включается личность читателя с её взглядами и чувствами, нравственным миром. Писатель заставляет ученика по-новому взглянуть на то или иное явление, выразить собственное отношение к нему.

Идеалы старших школьников имеют ярко выраженную личностную окраску, что объясняется усиливающимся у них интересом к собственному внутреннему миру, к проявлению моральных свойств личности. Успех работы над художественным произведением зависит от того, насколько его изучение активизирует внутреннюю нравственную работу ученика, связанную с оценкой собственных переживаний. оценкой своих поступков и действий других людей. Таким образом, можно сказать, что читатель находит близкое для себя в художественном произведении. Присутствие автора учащиеся долж-

ны ощущать на каждом уроке, в чём-то соглашаться, а может, и спорить с ним, учиться у него жизненной мудрости.

**Литература**


1. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. - М.: Искусство. 1964.
2. Чуковский К. И. От двух до пяти // Собр. соч.: В 2 т. Т. 1. - М.: Правда, 1990.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М., 1968.
4. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1976.
5. Паустовский К. Г. Жизнь Александра Грина // Паустовский К. Близкие и далекие. - М.: Молодая гвардия, 1967. - С. 286 - 301.
6. Ильин Е. Н. Искусство общения. - М.: Педагогика. 1982.
7. Психологический словарь. - М., 1983.
8. Берхин Н. Б. Литературное развитие школьников. - М.: Прометей, 1989.
9. В. Ф. Асмус. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. - М„ 1969.


## Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Как вы понимаете смысл фразы "Чтение - труд и творчество" (В.Ф.Асмус)?
2. Охарактеризуйте качественные изменения, происходящие в восприятии художественной литературы школьниками на каждом из возрастных этапов.
3. Проанализируйте представленные точки зрения на проблему литературного развития учащихся и обоснуйте, какая из них вам кажется наиболее убедительной.
4. Прочитайте одно из программных эпических произведений для средних классов, найдите в нём "ключевые образы". Продумайте педагогическую концепцию изучения данной темы с учётом возрастных особенностей восприятия художественной литературы школьниками данного возраста.
5. Составьте два-три вида пересказа (подробный, с изменением лица рассказчика, выборочный) по повести-феерии А. Грина "Алые паруса".
6. Определите проблематику одного из программных эпических произведений для старшего возраста. Продумайте индивидуальные задания для учащихся.

7. Продумайте вопросы для ориентировочной беседы по самостоятельно изученному школьниками произведению из рекомендованных для дополнительного чтения.

О. И. Царева

## Лекция 2. ИЗУЧЕНИЕ ОБЗОРНЫХ ТЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ

### План лекции

1. Специфика уроков обзорного типа, их роль и место в курсе истории литературы.
2. Методика проведения уроков-обзоров.
2.1. Обзорное изучение историко-культурного периода.
2.2. Обзорное изучение творчества писателей и отдельных произведений.

### 1. Специфика уроков обзорного типа, их роль и место в курсе истории литературы

Обзорные темы в курсе литературы разнообразны по содержанию и по принципам, на основе которых они выделены. Обзор — это изложение обозрения, т. е. видного со всех сторон, рассмотренного в общем виде, краткое, сжатое и обобщенное сообщение о ряде однородных явлений. В теории и практике школьного преподавания литературы закрепилось употребление понятия "обзор": 1) для указания на степень "развернутости" рассмотрения объекта (историко-литературные сведения, творчество писателя, художественное произведение); 2) для характеристики уроков особой структуры.

**Н. И.** Кудряшев определяет **обзоры** как уроки особого вида, требующие сложного сочетания лекции учителя, сообщений учащихся и чтения полностью или в извлечениях художественных произведений. т.е. репродуктивного. эвристического и исследовательского методов. Обзорная тема включает краткий синтез художественных текстов, сведений о развитии культуры и/или литературы определенного периода, а также об отдельных авторах. При обзорном изучении историко-культурного или художественного явления з нем раскрываются лишь наиболее важные особенности.

Структурно курс литературы в 8 - 11 классах включает уроки монографического и обзорного изучения историко-культурных и историко-литературных сведений. , ;Как показывает анализ методической литературы и опыт учителей-практиков, типичными недостатками уроков-обзоров являются: механическое перенесение на обзорное занятие принципов монографического многопланового изучения; информативная перегруженность; приобретение знаний на уровне абстрактных понятий без опоры на художественный текст, на эмоциональные впечатления; уменьшение доли текстуального анализа; отсутствие концепции обзора, а также "сквозных" линий, связывающих монографические и обзорные темы в целостную картину.

Монографическому изучению творчества виднейших представителей определенного периода в истории литературы предшествует обзорное рассмотрение данного этапа. В таблице 1 представлена взаимосвязь в школьном курсе обзорных разделов и тем, посвященных ""персоналиям".

**Типы уроков-обзоров:**

1) урок-пролог к целостному изучению многоуровневого литературного явления, прогнозирующий систему в "неразвернутом виде" (*Идейные и жанровые поиски в литературе конца XXвека")-,*

2) концептуальные обзоры этапов развития литературы:

а) обзор с акцентом на теоретико-литературном понятии *(Модернизм как художественная система):*

**Таблица 1**

**Соотношение монографнческих п обзорных тем в школьном курсе литературы**

| Обзор истсрнке-литературной ситуации первой половнны; XIX з. | Монографическое изучение творчества писателей первой половины XIX **в.** | Обзор историко-литературной ситуации второй половины XIX в. | Монографическое и обзорное изучение творчества Писателей (Тургенев. Дее-тоезскиП. Тол.топп др.> | Обзор историко-литературной ситуации последующих этапов | Монографическое и обзорное изучение творчества писателей XX в. (Б\нпн, Горький. Блок др.) |
|---|---|---|---|---|---|
| | Гри-боедов ! Пущкин | Лермонтов Гоголь | | | |
| | Биография | | | | |
| | урока анализа | | | | |
| | ;Критика | | | | |
| | **: Теория** литературы | | | | |
| | I Общая характерногака творчесгва | | | | |
| | Традиция | | | | |

б) обзор-веха, характеризующий узловые этапы в развитии истории литературы (*Поэзия периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных десятилетий)-,*

в) проблемно-тематический обзор (*Тема родины в современной поэзии);*

3) итоговое обзорное занятие, дающее обобщенную панорамную картину историко-культурного явления как целого и намечающее перспективы дальнейшего самостоятельного постижения его учащимися (*Обретения и потери "серебряного века ").*

Чрезмерная насыщенность обзорных тем материалом, множеством фактов, идей, событий и ограниченность часов, предназначенных для их усвоения, рождают проблему отбора сведений, четкой их систематизации, применения приемов мобилизации уже имеющихся у учащихся знаний, заблаговременной подготовки докладов, сообщений, выразительного чтения произведений и фрагментов, которые включены в урок. Цель уроков-обзоров нельзя ограничить воссозданием "фона", на котором потом выступят творческие индивидуальности крупнейших писателей: не описание, а выявление закономерностей должно определять целенаправленность обзорного занятия.

Пути повышения эффективности уроков обзорного типа:

1. Определение центральной проблемы, ведущей идеи обзора.

2. Четкое определение принципов организации обзорного изучения:

1) соотношение главных положений и материала, его развивающего, аргументирующего и иллюстрирующего;

2) обязательная конкретизация основных положений литературным материалом;

3) привлечение элементов "впечатляющего метода" (Л.Выготский) - синхронистических таблиц, выставок, стенгазет; обращение к другим видам искусства.

3. Установление связей между обзорами, обзорными и монографическими темами:

1) создание в обзорах фонового представления об эпохе, эмблемных литературных явлениях:

2) установление проспективных и ретроспективных взаимодействий между матеоихтами обзоров;

3) обозначение "сквозных" содержательных линий в обзорах (традиции - новаторство, национальное - общечеловеческое, идейно-тематические и жанровые предпочтения)

## 2. Методика проведения уроков-обзоров

### 2.1. Обзорное изучение историко-культурного периода

Эффективность обзоров во многом зависит от своевременной активизации имеющихся у школьников знаний и впечатлений с ориентацией на инварианты в структуре учебного материала. **В** старшем школьном звене возрастает роль ретроспективных связей, осуществление которых позволяет организовать повторение, в какой-то мере переосмыслить знакомые факты заново. Полезно познакомить старшеклассников с последовательностью изучения обзорных тем, с примерным планом, используя который ученики могли бы самостоятельно работать над темой на уроке и дома.

Примерный план изучения обзорной темы:

1. Определение хронологических границ эпохи и обоснование этой периодизации.

2. Исторические предпосылки, вызвавшие к жизни и определившие характер и особенности данного периода.

3. Общая характеристика литературы и искусства эпохи, картина литературного движения, основное содержание историко-литературного процесса:

а) веду щие литературные течения на данном этапе истории литературы;

б) основные темы и проблемы, выдвинутые писателями;

в) новые герои, изменение отношения к героям предшествующих эпох;

г) крупнейшие прозаики, поэты, драматурги, критики, их основные произведения;

д) литературный стиль эпохи, изменения в области литературных жанров.

4. Более подробное изложение материала об отдельных художниках и произведениях, наиболее характерных для данного периода.

5. Значение периода для нашего времени, вклад эпохи в историю литерату ры, в решение общечеловеческих проблем. Сильные и слабые стороны литературы данного периода.

Приведём пример планирования занятия по обзорной теме "I Ieозоначальное представление о классицизме" (9 класс):

1. Исторические условия происхождения классицизма и его развития з Европе и России. Выражение в классицизме идеи единства государстза. служения государственному долгу, подавления личного *чувства во* имя общих интересов, высоких нравственных идеалов.

2. Исходные принципы классицизма: подражание классикам (античным образцам), следование природе, правде жизни, голосу разума, культ строгих правил.

3. Драма — один из основных родов литературы. Комедия и трагедия как виды драматургии.

4. Драматургия — ведущая форма литературного творчества классицизма. Жан Расин и Пьер Корнель — корифеи французской классицистической трагедии. Жан Батист Мольер — великий комедиограф эпохи классицизма.

Многостороннюю и подробную характеристику искусства классицизма в пределах обзорной темы дать трудно, поэтому следует ограничиться постановкой перед учащимися нескольких вопросов:

1. Что надо знать о литературном направлении?

2. С какими историческими изменениями в жизни общества связано появление классицизма как направления искусства?

3. Какие требования предъявлялись теорией классицизма к литературе?

4. Какие герои прославлялись и какие осуждались в трагедиях и комедиях XVII — XVIII веков?

5. Что ценного, неумирающего оставил классицизм мировому искусству?

Удачно включатся в лекцию подготовленные учениками художественные пересказы фрагментов одной из трагедий классицизма, например "Сида" Корнеля. Это позволит завершить урок выводом о непреходящем значении искусства классицизма.

Изолированный подход к изучению творчества авторов определенной литературной эпохи в воспитательном отношении малопродуктивен: необходимо концептуально-целостное рассмотрение тематических блоков.

Покажем на примере раздела "Духовно-культурная ситуация рубежа XIX - XX вв." взаимосвязь обзорных и монографических уроков.

Важнейшие задачи изучения данной темы в 11 классе: показать обу словленность развития модернизма в России общественной жизнью, историческими событиями; познакомить с основными положениями эстетики русского модернизма, проследить развитие иденно-худсжественкых. эстетических, философских проблем в литературных декларациях течений; выявить общестилевые традиции в творчестзе авторов, поззоляющие объединить их в литературное течение: определить творческую индивидуальность поэтов, избранных в качестве представителей данного течения; установить связи эпохи с русской и мировой культу рой: способствовать формированию цело-

стного представления о своеобразии и месте периода в истории литературы; помочь постичь идеалы поколения, их общечеловеческий смысл.

Цель урока-пролога к системе уроков - дать общее представление о социо-культурной ситуации на рубеже веков; ввести в историко-культурный контекст, в котором развивалось творчество писателей как реалистического, так и модернистского направлений.

В ходе лекции "Литература на рубеже XIX - XX вв. как особый этап истории художественного развития России" актуализируются полученные ранее знания об отличительных чертах литературы "классического" XIX века, а также о "стадиальности" в развитии искусства. В истории русской литературы времена преимущественного развития прозы и поэзии сменяют друг друга с измеряемой регулярностью: первая треть XIX в., первая половина 1860-х, последнее десятилетие XIX в. и первая четверть XX в.; начало 60-х XX в. - времена торжества поэзии, когда она выдвигается на первый план читательского интереса. В остальные периоды господствует проза. Данная "пульсация" четко соотносится с социально-историческими событиями (восстание декабристов, крестьянская реформа, эпоха войн и революций, хрущевская "оттепель").

Далее в ходе проблемного повторения и лекции учителя составляется таблица (таблица 2), отражающая характер исканий, мироощущение художника новой эпохи в сравнении с мировидением художника "золотого века".

Назначение вводного урока - определить направление и последовательность предстоящей работы на занятиях всего цикла, вызвать мотивацию к изучению духовно-культурной ситуации рубежа веков, пробудить интерес к урокам по этой программной теме.

Таблица 2

**Духовные искания художников "золотого" и "серебряного века"**

| **XIX век** | **Конец XIX - начало XX вв.** |
|---|---|
| Цельность сознания, эпичность | "'Разорванность'" сознания, релятивизм (нет абсолютной йдейі |
| Проповедь этических идеалов (альтруизм. самоотречение, сочувствие "маленькому человеку . самопожертвование) | Отказ от этической проповеди, утверждение права сильной личности, индивидуализм |
| Вера з ?водкчшю. прогресс | Псторичосляй г.гссамизм. трагичность мирооиг-тления |
| Приоритет жизни над искусством | Вера з действенность искусства (пскусстзоцейтгачм') |
| Монокультура | Полифонизм, полпкульгуга |

Деятельностный подход в работе над обзорными темами конкретизируется разнообразием методических форм и приемов, стимулирующих творческую деятельность учащихся на материале темы, соблюдением преемственности с содержанием и разновидностями деятельности учащихся, осуществляемыми при изучении обзорных тем; практической направленностью работы.

На обзорных лекциях активно используется дифференциация заданий по степени сложности, типу восприятия и эстетическим предпочтениям. Дифференцированные задания направлены на активизацию мыслительной деятельности школьников, они позволяют учащимся выполнять посильную работу, получая при этом удовлетворение. Так, учащиеся слабого и среднего уровня познавательных возможностей составляют тезисный конспект лекции учителя, опираясь на предложенный план. Сильным учащимся предлагается выявить основные идеи лекции, сформулировать проблемные вопросы по ее содержанию. Отдельные разделы лекции учащиеся этой группы готовят самостоятельно.

Возможны различные формы проведения исторического комментария к рассматриваемому периоду литературы. В слабом классе ученики, прослушав лекцию учителя или выступление подготовленного ученика, составляют хронологическую таблицу, дополняя ее дома по учебнику литературы и другим источникам (учебник истории, справочники).

Составление исторического комментария к эпохе может стать фронтальным заданием для всего класса: учащиеся составят рассказы-информации об исторической дате. Этот прием помогает школьникам представить отразившиеся в произведениях изучаемого периода события общественной жизни (три русские революции, русско-японская и первая мировая войны) в контексте времени, объяснить их, а также особенности личности, мировоззрения, политических убеждений, поведения людей, живших и действовавших в то или иное время. В рассказе о дате происходит наполнение этой даты конкретным содержанием эпохи, на фоне которой разворачиваются сюжеты произведений, развиваются переживания героев.

Пользуясь синхронистической таблицей, учащиеся составляют маленькие рассказы-информации, материал для которых собирается в определенной последовательности: обращение к соответствующему разделу учебника истории или другим историческим источникам: отбор материала из учебника литературы; привлечение отрывков из воспоминаний современников и фрагментов литературных произведений. Так. широкая историческая панорама предстает в отрывках из поэмы А. Блока "'Возмездие", в цикле стихов о войне и революции М.Волошина "Неопалимая купина", стихотворении А. Ахматовой

"Чем хуже этот век предшествующих?", в произведениях о революции 1905 - 1907 гг. (поэма Б. Пастернака "1905 год", стихотворения "Гимн рабочих" Н. Минского, "Грядущим гунам" В. Брюсова и др.), в примерах стихотворений о первой мировой войне: Н. Гумилева ("Война"), А. Ахматовой ("Июль 1914", "Памяти 19 июля 1914"), И.Бунина ("Слово"), В. Маяковского ("Война объявлена"), П.Соловьевой ("В лазарете"), Ф. Сологуба ("Гимн", "У Босфора"), И.Северянина ("Благословение войне") и др. Звучащие тексты и имена представителей различных литературных направлений имплицитно подводят старшеклассников к пониманию общности литературного процесса рубежа веков.

Создавая на вводном занятии "фоновое" представление об эпохе позднего XIX века и начала XX столетия, отмечаем особенности, которые сближают художников различных направлений:

1. Это была *эпоха "непрерывной неуверенности"*. Все свершившееся воспринималось как предвестие, представлялось двусмысленным (к данной характеристике эпохи обратимся в связи с изложением целостной концепции "серебряного века", раскрывая причины антиномичности сознания писателей рубежа века).

2. Художнику переходного периода присущ *трагизм восприятия жизни*. Это были "люди катастрофических путей И трагического сознания" (Ф. Степун). Судьбу творцов той эпохи надо рассматривать как личную трагедию и трагедию художника. В разговоре о судьбах поэтов "серебряного века" в советское время проводим параллель с судьбой писателей "золотого века", подводя учащихся к обобщению о трагической "участи русских поэтов" (В. Кюхельбекер) всех времен.

3. Создатели литературы мучительно переживали стихию измельчения жизни, предощущали близость всеобщей гибели. А.Чехов на рубеже двух столетий поставил вопрос о трагизме "мелочей жизни", увидев в них отражение закономерностей исторической эпохи.

4. Писатели всех направлений искренне верили в возможность *нравственного преображения человека с помощью искусства* (спасение "изнутри"). В их произведениях звучит призыв "к пересозданию себя" через самоуглубление с помощью философии и искусства. Литераторы разной эстетической ориентации поистине сближались в своем волевом стремлении к преображению скудной действительности, к духовной гармонии.

5. Это была *"поэтическая эпоха"*. Происходила лиризация всех видов искусства. Проза тяготела к субъективно-экспрессивным способам изображения действительности.

6. Произошло "безмерное расширение личности" (Л. Гинзбург). Обостренное чувство личности, до предела доведенный *индивидуа-*

*лызм* выливались в активный поиск художниками новых выразительных возможностей. Существовавшее в литературе большое количество эстетических систем - свидетельство направленности авторов на максимальное выражение субъективных переживаний.

7. Важнейшая особенность эпохи - *сближение философии и литературы* в осмыслении роли духовного начала в жизни общества.

В работе над обзорными темами ориентируемся на личностное постижение истории и культуры, мира другого человека, другой эпохи. Отбирая и конструируя материал для обзорного занятия, учитываем критерий интереса, для чего устанавливаем аналогии между "порубежными" ситуациями - стык XIX - XX вв. и XX - XXI вв. Покажем проблемы, поднятые в начале XX века как актуальные ныне. Религиозные поиски, абсолютизация субъективного восприятия свойственна, с одной стороны, людям порубежной эпохи, с другой - современной молодежи. Искания начала XX в. во многом созвучны настроениям сегодняшнего дня.

Намеченные на вводном занятии содержательные линии будут в центре внимания в проблемной лекции "Поиски обновления" о развитии русского реализма в XX веке. На стыке XIX - XX вв. пришло осознание исчерпанности основных линий, определявших развитие русской литерату ры в XIX веке, четко обозначились кризисные явления и быстрая смена вкусов, пристрастий, на первый план выдвинулись писатели иного крута.

Наступление новой эпохи признавалось представителями самых различных идейных и художественных течений. В творчестве "живых классиков" - Л. Толстого, А. Чехова, В. Короленко - и писателей 90-х годов возникает новое художественное восприятие действительности. Отстаивая принципы и традиции реалистического искусства, они стремятся "обновить" реализм. В ходе углубленного проблемного повторения (Л. Толстой, А. Чехов, В. Короленко, М.Горький, А. Грин) и знакомства с новым материалом (А. Куприн, И. Бунин) учащиеся получают представление о тех традициях русской классической литературы, которые были развиты литературой XX века. Определяем единую линию изложения материала и оформляем ее в качестве вопроса, который предлагаем учащимся в начале урока: "Что из творческого наследия писателей-классиков было использовано в литературе XX в.?" Обзорная лекция преподавателя может сочетается с работой по учебнику и наблюдениями над стилем писателей.

Чаще всего обзорная тема раскрывается в ходе урока-лекции. Специфика школьной лекции состоит в том, что деятельность учителя здесь неотделима от деятельности учеников: читая лекцию,

учитель одновременно руководит работой слушателей. Лекция способна не только сообщать информацию, но, выстраивая систему знаний, убеждая, может формировать мировоззрение, помогает становлению личности. Обзорные лекции предполагают активную самостоятельную работу учащихся, требуют совместного творчества учителя и учеников. Лекция предполагает участие учеников в решении проблемы, позволяет им продолжить ее исследование. Это делает необходимой систему активных форм обучения. Одиночные, случайные лекции или семинары вне определенной логики пользы не принесут. Целесообразно изучение нового материала в старших классах планировать "крупноблочно": установочная лекция —обучающе-тренировочные уроки — обучающий семинар — консультация — контрольно-обучающие зачеты. Последовательность занятий направлена от более активной роли учителя к более активной роли учеников.

Готовясь к лекции, учитель прежде всего ищет ключевую проблему обзора, которую предстоит решать на уроке. Например, в обзорной лекции, посвященной литературе "серебряного века", можно просто факт за фактом рассказать об основных вехах эпохи, художественных принципах ведущих направлений, характере литературной борьбы. Но гораздо интереснее решать в лекции один из проблемных вопросов, связанных с общественно-культурной ситуацией рубежа столетий *(Это типичное явление для всех национальных литератур или оно является особенностью только русской литературы? Чего больше в культуре рубежа веков - следования традициям или новаторства?)* При подготовке лекции важно четко разработать ее концепцию. В данном обзоре центральными могут стать различные проблемы, которые и будут формировать фактуальный материал.

Таблица 3

**Варианты планирования обзорной темы «"Серебряный век" русской культуры»**

| Концепт | Ключевые вопросы обзорной темы |
|---|---|
| "Серебряный век" как звено, веха, этап литературного процесса | Традиции и новаторство, преемственность и эксперимент |
| '"Серебряный век" - уникальное явление в истории русской литературы и миро ЗОИ КУЛЬГуры | Воссоздание атмосферы, образа жизни людей "пор;, ос,клюй эпохи" |
| Доминанта "серебряного века" - ориентация писателей на одно из литературных направлений | Фндес0фск0-?:стетпческне концепции основных художественных систем |
| "Серебряный век" как сложное художественное целое | Обобщенная концепция, черты, тенденции |

В школе предпочтительна не монологическая форма лекции, а комбинированная: лекция с элементами беседы, диспута, самостоятельной работы с учебником или справочной литературой^'заочной экскурсии" (например, по Петербургу начала XX века).} На уроке-лекции широко практикуются приемы активизации деятельности учащихся]^ Сама специфика обзора оказывает влияние на выбор форм и методов общения учителя с классом, а также на межличностное взаимодействие учащихся. Учитель привлекает учеников-ассистентов для выразительного чтения, для художественного пересказа (интересной публикации, документа эпохи, мемуарных свидетельств); небольшого сообщения, демонстрации наглядности, самостоятельного анализа произведения, объяснения новых понятий.

Одним из приемов, вооружающих школьников знанием характерных понятий, из которых складывается картина определенного периода, является составление "словаря эпохи", его усвоение и использование в процессе изучения программного раздела. Составление и обогащение "словаря эпохи" проводится по тематическим гнездам: общественно-политическая лексика, философская, эстетическая и литературоведческая терминология. На первом этапе работа ведется под руководством учителя и при его непосредственных указаниях, на втором - вводятся задания к самостоятельной работе, например, мотивировать выбор лексики и обосновать ее запись в конкретное тематическое гнездо. На третьем этапе школьники выполняют эту работу самостоятельно, применяя освоенную методику и объясняя ее. Ученики готовят по материалам словаря устное сообщение на тему "Духовная жизнь эпохи". Для его подготовки может быть использовано обучающее задание, содержащее не только вопросы, но и методические рекомендации:

1. Вспомните основные общественно-политические события, повлиявшие на духовную жизнь общества в данную эпоху.

2. Выделите основные проблемы, обсуждавшиеся тогда в русском обществе. Сосредоточьте внимание на тех проблемах, которые вам особенно интересны.

3. Охарактеризуйте основных участников общественно-политической жизни, их позиции, философские, научные и литературные взгляды, социальное положение. Приведите примеры.

4. Привлеките к характеристике духовной жизни эпохи выдержки из статей философов, публицистов, литературных критиков разных направлений. Оцените позиции спорящих сторон.

5. Составьте план сообщения. Используйте при подготовке выступления составленный вами "Словарь эпохи".

Задание предполагает самостоятельность каждого ученика. Каждый находит свой собственный, наиболее интересный для него

материал, "свой минимум", свои примеры. Сообщения будут значительно отличаться друг от друга, и прослушивание двух-трех выступлений поможет создать обобщающую картину духовной жизни эпохи. К составленному словарю полезно обращаться при изучении обзорных и монографических тем, при анализе художественных произведений. Словарь помогает учащимся, с одной стороны, глубже понять поставленные в художественном произведении проблемы, с другой — наиболее полно раскрыть содержание данной эпохи, то есть обогатить историческое знание.

Составление "словаря эпохи" вооружает учащихся знанием характерных понятий, формирует умение пользоваться ими при изучении обзорной и монографической темы, способствует внедрению новой лексики в активный словарь, речевую практику учащихся.

Словарь становится понятийно-тематическим стержнем, вокруг которого, с одной стороны, накапливается фактический материал, а с другой - усвоение этих понятий способствует углублению восприятия изучаемых художественных произведений, принадлежащих к какому-либо методу.

В классах, где не сформированы умения по составлению "словаря", задание будет иное: дополнить предложенный учителем вариант, прочитав статью учебника. С целью практического освоения лексических средств из "Словаря эпохи" в качестве домашнего задания учащиеся готовят устное сообщение по содержанию лекции с обязательным включением в него тематического тезауруса.

Установка на выполнение школьниками на уроках тематического цикла комплексных заданий избавляет учителя от необходимости тратить время на корректирование восприятия в ходе работы, а учащимся помогает подчинить отдельные факты общей концепции изучения данного программного раздела.

Для подготовки сообщения об одном из модернистских течений также используем комплексное обучающее задание, содержащее не только вопросы, но и методические рекомендации по его выполнению:

1. Установите основные вехи появления и оформления литературной школы.

2. Привлеките к характеристике эстетических принципов выдержки из программных статен.

3. Назовите основных участников поэтической школы, охарактеризуйте их роль в становлении и развитии течения, характер взаимоотношении с товарищами по "поэтическому цеху".

4. Вспомните основные особенности модернистской литературы. соотнесите с ними эстетические принципы школы.

5. Соотнесите представления данной поэтической школы о за-

дачах искусства с духовно-культурной ситуацией рубежа веков.

Предлагая собрать и классифицировать материал под определенным углом зрения (рассмотрение художественно-эстетической системы на трех уровнях: поэтическая школа - модернистская литература - русская литература конца XIX-начала XX вв.), мы способствуем формированию у учащихся необходимых представлений о типологических особенностях литературы и культуры "серебряного века".

На вводном уроке к циклу занятий, посвященных русскому модернизму, формируем у одиннадцатиклассников представление о собирательном образе поэта "серебряного века", его отличительных чертах: раннее яркое начало, поразительная трудоспособность, эрудиция, универсализм, трагичность мировосприятия, горение, порыв, вера в преобразующую силу искусства. Возможно несколько вариантов решения данной проблемы. Традиционный путь - включение в учительскую лекцию "поколенческих" характеристик, которые ученики фиксируют в форме тезисов. Другой вариант - выступления учащихся с краткими информативными сообщениями, дополняющими лекцию учителя, - также часто практикуется в старших классах. Сообщения готовятся несколькими учениками по одному из источников, где дается обобщенная характеристика персоналий "серебряного века" (очерки из сборников "Некрополь" В. Ходасевича, "На Парнасе Серебряного века" С. Маковского и др.). Данная форма работы не только позволяет познакомить учащихся с важной информацией, но и является обзором литературы по изучаемому периоду, к которой учащиеся могут обращаться при самостоятельной работе над темой.

В более сильном классе можно предложить учащимся решить "литературную" задачу: 1) распределить определения-характеристики, связанные с литературной ситуацией рубежа XIX - XX вв., по тематическим группам; 2) раскрыть содержание метафор, лежащих в основе характеристики. Работа проводится фронтально или в группах.

В предлагаемых определениях характеризуются следующие особенности духовной жизни рубежа веков:

- переходный характер, ощущение смены культурных парадигм: "на перевале" (А. Белый), "канунная литература" (Ф. Степун), "поколение на повороте" (Л. Гинзбург), "безвременье" (А. Блок);
- трагизм мировосприятия и личной судьбы: "люди катастрофических путей и трагического сознания" (Ф. Степун), "поколение, растратившее своих поэтов" (Р. Якобсон):
- небывалый подъем духовной жизни: "новое русское возрождение" (А. Блок), "русский культурный ренессанс" (Н. Бердяев);

- индивидуализм: "безмерное расширение личности" (Л.Гинзбург), "атмосфера воспаленных самолюбий" (М. Волошин);

- вера в преобразующую силу искусства: "безраздумно поклоняйся искусству" (В. Брюсов), "осиянно только слово средь земных тревог" (Н. Гумилев);

- полифонизм культурной жизни: "четырнадцатизвездное созвездье", "небывалый хор" (Г. Шенгели).

В результате проведенной работы происходит обогащение лексикона учащихся понятиями, связанными с эпохой "серебряного века". В дальнейшем этот перечень *характеристик* эпохи будет пополняться поэтическими образами ("мы дети страшных лет России", "испепеляющие годы" - А. Блок), другими оценками и самооценками. Стремимся помочь учащимся почувствовать, что художник "серебряного века" как духовно-психологический тип представляет собой уникальное явление.

Для характеристики эпохи используем высказывания самих участников культурного движения, содержащие порой оценку субъективную, подкорректированную впоследствии временем и самим автором. Ценность подобных высказываний - в передаче непосредственных впечатлений, переживаний и мыслей людей "серебряного века", свидетелей эпохи, дающих характеристику происходящему "изнутри". Таким живым свидетельством является речь И. Бунина на юбилее газеты "Русские ведомости" в 1913 году: "Мы пережили и декаданс, и символизм, и натурализм, и порнографию, и богоборчество, и мифотворчество, и какой-то мистический анархизм, и Диониса, и Аполлона, и "пролеты в вечность", и садизм, и приятие мира, и неприятие мира, и адамизм, и акмеизм... это ли не Вальпургиева ночь?" Несмотря на очевидный насмешливо-презрительный тон высказывания, в нем содержится точнейшая характеристика предреволюционных десятилетий, а именно динамизм, интенсивность культурной жизни, полярность исканий художников различных направлений, отсутствие жестких однозначных ориентиров.

"Мемуарная литература, не заменяя историко-литературных трудов, имеет перед ними свои преимущества. В рассказах очевидцев, участников и творцов эпохи отражается постижение не в терминах науки, а в живом свете памяти". Наряду с монографическими очерками о выдающихся поэтах "серебряного века", а также о менее известных, но исключительно характерных его представителях, в многочисленных мемуарах представлены воспоминания панорамного, обзорного характера, в которых речь идет о кружках, собраниях, редакциях журналов. Чрезвычайно ценными источниками для изучения "серебряного века" являются мемуарная трилогия А. Белого, дневники В. Брюсова и А. Блока, мемуарные очерки В. Ф. Ходасе-

вича, объединенные в книгу "Некрополь", воспоминания И. Одоевцевой, Б. Лившица, В. Пяста, А. Мариенгофа, С. Маковского, М.Цветаевой и др.

"Наполнение" уроков обзорного типа художественными текстами (выразительное чтение, сопровождаемое небольшими комментариями) призвано активизировать эмоциональную реакцию учащихся, что, в свою очередь, способствует более глубокому восприятию фактуальной информации.

Так, раскрывая предпосылки развития модернистского, нереалистического, искусства, говоря о кризисе материалистического мышления, приводим поэтическую формулу из стихотворения М.Волошина "Космос": "Бессмертья нет. Материя конечна". Рассказывая о кризисе прежних научных методов, приводим примеры "поэтической" реакции на новые научные открытия ("Мир электрона", "Мир N измерений" В. Брюсова; "Путями Каина" М. Волошина, "Снаряды" И. Коневского). "Все относительно: и бред, и знанье. Срок жизни истин - двадцать-тридцать лет", - так откликнулся М.Волошин на открытие теории относительности. Открытие атома потрясло "подобно внезапному разрушению всего мира... Все стало неверным, шатким и мягким". Рухнуло представление о разумности строения мира. Вселенная обернулась неупорядоченным, непостижимым хаосом. Это стало благодатной почвой для иррационализма, оккультизма, мистических и эсхатологических настроений. С другой стороны, научные открытия, рождение авиации, теории 3. Фрейда и К. Юнга в психологии кардинально изменили "угол зрения". Перед художником начала века открывался удивительный мир: материальные объекты становились проницаемыми, рушились традиционные представления о пространстве и времени, вселенная стала восприниматься как энергетическая система, и аналогом ее служил внутренний мир художника, выражающего себя в небывалых сочетаниях слов, красок, предметов, линий.

Обзорные темы чаще всего раскрываются в ходе урока-лекции с элементами беседы, диалога, выразительного чтения, выступлений подготовленных учеников. В классах с хорошей подготовкой возможна иная форма - семинарское занятие (урок-панорама), на котором учащиеся в рабочих группах самостоятельно выявляют пути решения поставленной перед ними "литературной задачи", рассматривая информационные карточки, содержащие выдержки из литературных манифестов, критических статей, писем, мемуаров, других источников.

**Карточка „У» 1**

Эпоха рубежа веков была эрой великих открытий в области естественных наук, прежде зсего физики и математики. Открытие беспроволочной связи (1895 -1897), рентгеновских лучей (1895), радиации (1898) и особенно теории

относительности (1905) поколебало прежнее представление о строении мира. Кризис естественнонаучного (материалистического) мышления выразился в формуле "материя исчезла"'. Кризис сознания выразился в формуле, принадлежащей Ницше: "'Бог умер". Обе формулы означали кризис веры в эволюцию, в прогресс, которыми жил XIX век. Рухнуло представление о разумности строения мира. Кризис прежних научных методов, обусловленный новыми научными открытиями, был воспринят как признак бессилия науки, как крах интеллектуального познания, не способного охватить сложность мира.

*(Лена Силард. Своеобразие общественной и культурной .жизни в России на рубеже XX в. - Будапешт. 1983.)*

***Предположите, для развития каких философских идей стал благодатной почвой кризис мысли на рубеже веков.***

**Карточка Л» 2**

Основные тенденции развития искусства во второй половине XIX века: 1) искусство все более идеологизировалось, становилось публицистическим; 2) искусство становилось все более демократическим; 3) искусство стремилось ко всё более точному отражению жизни. Искусство в случае развития этих тенденций приходит к своему отрицанию. К концу XIX века идейный багаж классического реализма оказался в значительной мере исчерпанным.

(А/. *Лотман, 3. Минц. Статьи о русской поэзии. - Танин, 1989.)*

***Каким должно было стать новое искусство, сделавшее попытку выйти из тупика, в котором "оказался"реализм?***

**Карточка У» 3**

Хронологические рамки периода русской культуры, называемого Серебряным веком, весьма подвижны. Началом периода называют 1880, год знаменитой речи Достоевского о Пушкине. Упоминается 1884 г., когда появилась статья Н. Минского '"Старинный спор"', где прозвучали символистские и декадентские идеи. Чаще других исследователи называют 1892 г., когда Д. Мережковский прочитал лекцию "О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы"'. Относительно окончания Серебряного века у исследователей расхождения еще большие. Во многих работах по истории литературы рубежа веков указывается 1917. Некоторые историки литературы утверждают, что с первых дней Октября началась активная "переделка'" культуры, но все же создаваемые на протяжении 20-х гг. многочисленные произведения оставались в рамках культурной парадигмы двух предреволюционных десятилетий.

***Каки.\ш причинами, по-вашему, объясняются различия в периодизации Серебряного века? Предложите собственную периодизацию и обоснуйте ее.***

По назначению доклады и сообщения, выполняемые в связи с рассмотрением обзорных тем. можно условно разделить на информативные. нсоледсвагельсхие и прсолсмно-дискуссиокнке. Углублению восприятия обзорной темы способствуют информативные доклады и сообщения, в которых конкретизируются или дополняются положения лекции учителя. Информативные доклады и сообщения содержат новые фактические сведения, почерпнутые из одного или нескольких источников. По структуре это урок-композиция.

урок-монтаж, включающий проблемную лекцию учителя, доклады учащихся, выразительное чтение и комментирование стихотворений, работу над обобщениями.

На первом же занятии по теме "Серебряный век" русской поэзии" важно сформировать у школьников осознанное отношение к предстоящей деятельности на уроках, объединенных в тематический цикл, определить "ориентиры" восприятия данного раздела программы. Такими "ориентирами" может стать составление кратких "летописи" и "словаря эпохи", а также составление сводной таблицы, в которой фиксируются эстетические программы основных художественных систем "серебряного века".

Представляем вариант плана и словаря лекции в таблице 4.

Учителями-словесниками и методистами разработан богатейший арсенал приемов, способствующих активизации внимания в ходе лекции учителя. Это и составление словаря лекции, и подготовка развернутого устного ответа по теме лекции ("*Главные проблемы эпохи и их отражение в литературе и искусстве"),* это и составление синхронистических таблиц, и поиск ответа на проблемный вопрос, поставленный перед лекцией (*Какие вопросы в этот период*

Таблица 4

**План и словарь лекции «"Серебряный век" русской культуры»**

| **Словарь лекции** | **План лекции** |
|---|---|
| "Русский культурный ренессанс" (Н.Бердяев), "новое русское возрождение"(А.Блок), "поколение на повороте"(Л.Гинзбург), "поколение, растратившее своих поэтов"(Р.Якобсон), многозначность художественной метафоры "серебряный век", соотнесенность с "золотым веком" русской поэзии, противостояние последующему развитию русской культуры (советская литература, культурная эмиграция), переходный характер, декадентство, авангардизм, духовная свобода, преходящие соблазны земной жизни, противопоставление подлинной культуры духа и вещного мира, философия русского идеализма, романтический индивидуализм, синтезирующие тенденции, активное освоение культуры прошлых эпох, раскрепощение стихотворных средств | 1.История и содержание понятия серебряный век русской культуры.<br>2.Предпосылки возникновения новой литературы, определившие ее характер и особенности.<br>3.Отражение в поэзии противоречивых тенденций общественной жизни<br>**4.**Полифонизм как главная отличительная особенность культуры рубежа веков. Четыре поколения русских поэтов.<br>5.Идейно-художественная неоднородность русского модернизма. Основные художественные системы: символизм, акмеизм, футуризм.<br>6.Значение серебряного века для последующего развития русской культуры. |

*выходят на первый тан и почему? Можно ли сказать, что эпоха "серебряного века" продолжалась и после 1917 года?),* это и проблемное задание (выдвинуть предположение о причинах кризиса "серебряного века" русской культуры), и воссоздание картин эпохи путем словесного рисования, это и постановка опережающих вопросов по всей теме (*Что объединяет таких разных поэтов? Каковы критерии причисления того или иного поэта к блестящей плеяде?),* это и запись плана и основных положений лекции.

Важное место в учебном процессе занимает установление проспективных и ретроспективных взаимодействий между материалами обзоров ("золотой век" русской литературы — литература "серебряного века" 20 - 30 гг. XX в. — "бронзовый век" поэзии). Так, приступая к изучению программного раздела "Литературный процесс 20-30-х гг.", продумываем "скрепы" между циклами уроков. Такой скрепой может стать идея духовных потерь как следствия культурного нигилизма, отступления от традиции, отказа от уникального эстетического наследи "серебряного века".

Приведем фрагмент обзорной лекции о литературно-культурной ситуации 20-30-х гг.:

*"С первых дней после Октября началась активная переделка культуры. Однако ни одно историческое событие, даже планетарного масштаба, не может одномоментно коренным образом трансформировать общественное сознание. Период расцвета русского искусства продолжался до середины 20-х гг. В эти годы создавались произведения, принадлежавшие к тому же типу культуры, что и культура двух с половиной предреволюционных десятилетий: "Стихи к Блоку " М. Цветаевой, "Форель разбивает лед " М. Кузмина. "Мне Тифлис горбатый снится... " О. Мандельштама, "Звезда" А. Белого. "Свирель Россия" Ф. Сологуба, "Песнослов" Н. Клюева, "Столбцы и поэмы" Н. Заболоцкого, воспоминания Г. Чулкова и Б.Лившица и др. В 20-е же годы начинается качественно новый этап в развитии литературы. Основные направление русского модернизма прекращают свое существование (одни естественно, другие - в организованном порядке). К середине 20-х годов происходит смена основных стилевых ориентации. Установка на приобщение к культуре широких масс требовала простоты и прямоты. Вспомним такие особенности литературно-культурной ситуации начала 20 в.. к.:х полифонизм. сосуществование различных шклі и направлений, а ни;кже динамизм, интенсивность духовной жизни. Художественная пестрота, свободный поиск растворились в нивелирующем стиле новой эпохи. Внешне это выразилось в прекращении функционироваі-.й.я частных журналов и издательств, в создании новых литературных институтов. В 1925 году выходит постановление РКП(б)*

*"О политике партии в области художественной литературы ", напрямую касающееся вопросов культуры. Окончательно о наступлении нового этапа в истории русской литературы провозглашено* ***в*** *постановлении ЦК ВКП(б) "О перестройке литературно-художественных организаций" (1932). Было объявлено о создании единой культуры, долженствующей развиваться в райках строго догматической теории. Отныне отступление от утвержденных канонов каралось всеми средствами. "Критическая переработка" наследия приобрела со временем не только лицемерный, но и агрессивный характер, сопровождаясь карательными акциями, массовыми репрессиями против деятелей культуры и террором по отношению к интеллигенции. В литературе возобладали антиличностные тенденции, которые проявлялись в стремлении воссоздать образ массы, в мотивах анонимности, безымянности ("Мистерия-буфф ", "150000000 " В. Маяковского), в противопоставлении мы " — "я ". "Цену человеческой жизни и даже личности мы свели к нулю — тем выше подняли мы цену любого крошечного общественного явления", - записывает в 1918 году Д. Фурманов в дневнике. Период утопизма переживают многие видные поэты "серебряного века " — А. Блок, А.. Белый, С. Есенин и новокрестьянские поэты, В. Маяковский и другие кубофутуристы, Б.Пастернак. Трагическую коллизию новой исторической "эры " афористично выразил В. Хлебников; "Ивместо Я — Стояло — Мы!". Самобытность, стремление к самовыражению считались буржуазными пережитками. На писательском съезде 1934 г. многие писатели-интеллигенты каялись, прости прощения за наличие у них индивидуальности. В "эпоху движения масс " судьбы русских писателей складывались трагически ".*

К уроку учащиеся выполнят фронтальное дифференцированное задание - подготовить по материалам учебника и дополнительным источникам краткую справку о том, как сложилась судьба одного из литераторов после Октября. Заслушивается подготовленный учеником художественный пересказ статьи Иванова-Разумника "Писательские судьбы". Предлагаем ученикам соотнести факты из писательских биографий с предложенной в статье схемой: Иванов-Разумник разделил всех русских писателей на "погибших", "задушенных" цензурой или добровольно замолчавших и "приспособившихся". Взяв за основу идею статьи, добавляем в схему еще одну "линию" - вынужденную эмиграцию, в которой оказались И. Бунин и А. Куприн, большинство поэтов-символистов, М.Цветаева, Саша Черный и многие другие авторы. Сложно оказалось отнести к какой-либо одной группе авторов, которые впослед-

ствии отказались от утопических иллюзий о наступившей "новой эре" (Б. Пастернак, А.Белый).

Подобный подход к обзору литературного процесса 20-30-х гг. позволяет не только дать общую характеристику периоду истории литературы, но и наметить "сквозную идею" последующих уроков "по персоналиям". Определив основные поведенческие "модели" русских писателей в советское время, на монографических уроках, посвященных изучению творчества отдельных писателей, рассматриваем проблему взаимоотношений творца с историей. Организовать работу по проблеме "Поэт и Эпоха" помогут ключевые вопросы: "Каков "закон жизни" писателя и его писательское кредо? Типична ли судьба писателя для русской литературы 20-30-х гг. иди же она является исключением?"

В уроки "по персоналиям" обязательно включаются задания, направленные на установление связи художника с эпохой, принципами школы, рассмотрение творчества в контексте школы, в рамках которой сформировался поэт. Так, на уроках по творчеству Б.Л.Пастернака предлагаются вопросы и задания:

- Что могло увлекать молодого Пастернака в футуристическом объединении "Центрифуга", а потом в ЛЕФе. Как эти интересы отразились в ранних сборниках поэта "Близнец в тучах" (1914) и "Поверх барьеров" (1917)?
- Что сближает Пастернака с Маяковским? Почему их пути должны были разойтись?
- С какими обстоятельствами связан уход Б. Пастернака в 30-е годы в переводческое искусство?

## 2.2. Обзорное изучение творчества писателей и отдельных произведений

В лекциях-обзорах по творчеству писателя принципиальную роль играет отбор ключевых проблем, определяющих отбор материала. Так, в лекции по творчеству М. В. Ломоносова (9 класс) сделаем акцент на вопросах: "Почему поэт обратился к жанру оды? Каковы особенности оды как произведения классицизма? В чем Ломоносов верен традиции и что нового он привносит в жанровую форму.[1]". на следующем уроке - на вопросе "Что обшего з идейной направленности од Ломоносова и Державина?" Учащиеся на примере произведений Ломоносова и Державина самостоятельно исследуют, как строилась ода по правилам классицизма.

В 10 классе изучение обзорной темы "В. Г. Белинский. Литерлтурно-критическая деятельность" должно прежде зсего еформиро-

вать у школьников яркое представление о личности Белинского, о значении его деятельности для истории русской культуры. Лишь в ознакомительной плане можно говорить об основах эстетики Белинского. Мастерство Белинского-критика раскрывается на конкретных примерах уже знакомых учащимся оценок произведений Пушкина, Лермонтова. При знакомстве учащихся с "Письмом к Гоголю" особое внимание уделяется связи литературы с общественной жизнью.

Свою специфику имеют уроки обзорного изучения художественных произведений. Мера анализа художественного произведения определяется не только глубиной, но и развернутостью (виды анализа: детально-текстуальный, выборочный, обзорный). Подробный анализ текста идеален, но неисполним на практике. В действующей программе по литературе (2001/2002) выделены отдельные произведения, изучаемые обзорно: "Обломов" И. А. Гончарова, "Дворянское гнездо" И. С. Тургенева, "История одного города" М. Е. Салтыкова-Щедрина, "Идиот" Ф. М. Достоевского, "Анна Каренина" Л.Н.Толстого, "Темные аллеи", "Жизнь Арсеньева" И. А. Бунина, "Мы" Е. И. Замятина, "Дни Турбиных" и "Бег" М. А. Булгакова, "Хождение по мукам" А. Н. Толстого, зарубежная литература последних десятилетий. Обзорное рассмотрение произведений предполагает общее, довольно краткое, сжатое и обобщенное, как бы панорамное представление о них в сочетании с текстуальным рассмотрением важных для понимания идейно-эстетического содержания сцен, эпизодов, глав, частей.

Можно определить примерную последовательность в руководстве деятельностью учащихся при изучении таких тем:

1. Организация предварительного чтения произведений, подготовка сообщений, выразительного чтения текстов и т. д. на основе групповых и индивидуальных заданий (до начала работы над темой).

2. Вводная (установочная) лекция учителя, определяющая план работы над темой, организующая самостоятельную работу учащихся с художественным произведением, учебником, критическими статьями, намечающая проблемные вопросы и задания. Определение композиции произведения, его проблемно-тематического содержания.

3. Отбор отдельных сцен, глав, разделов для текстуального изучения.

4. Подготовка докладов и сообщений учащихся, организация семинара, диспута (по примерным вопросам и заданиям).

5. Проведение итогового семинара на основе наиболее важных проблемных вопросов. Обобщающая лекция, рекомендация литературы для внеклассного чтения.

Характер обзорного изучения определяет необходимость опе-

режающей подготовки к лекции и отдельных групп учащихся-ассистентов, которые углубленно читают текст заранее, готовят фрагменты его к воспроизведению.

Не следует опасаться того, что установочная лекция как бы предопределит восприятие учениками произведения, которое большинство из них не читали. Как показывает опыт, восприятие произведения, анализ которого предшествует чтению, обладает своими достоинствами особенно тогда, когда учащиеся несколько отстают в уровне развития абстрактно-логического мышления. Анализ произведения до его прочтения способствует более глубокому восприятию произведения, так как анализ на уроке намечает тот подход к нему, на который учащиеся, естественно, будут опираться в дальнейшей работе над текстом.

Успешное изучение обзорных тем обеспечивается диалектическим единством эмоционального, интеллектуального и деятельностно-практического подходов к освоению изучаемого историко-культурного и литературного материала.

По определению академика В. Р. Щербины, на обзорные разделы возложена задача "связывать изученные явления в общую картину литературы, объединять их единой системой проблем, принципов и идей". Обзорные разделы формируют системный взгляд на историко-культурный процесс и его внутренние закономерности, углубляют представления учащихся об основных эстетических системах в мировой культуре; ломают внутренние перегородки между монографическими темами, их разобщенность; развивают аналитические и синтезирующие способности старшеклассников.

**Литература**

1. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах Сост. **Р.** II. Альберткова. - М.. 1991.

2. Курдюмова Т.Ф. Историзм школьного курса литературы. - М., 1974.

3. Подругина И. А. Методика обзорного изучения эпических произведении з старших классах. — М„ 1974.

4. Подру гина И. А Обзорный анализ художественного текста в старших классах.-М.. I 994.

5. Чертов В. Ф. Уроки обзорного изучения русской литературы XIX века 'ᵛ М.-хпрсдмепше связи при изучении литературы в школе' Под сел. Е. Н. Колоксльлсуа. -М.. 1990.

о. Щербина В. Р. Проблемы литературного образования в средней школе: Пособие для у чителя. - М.. 1982.

## Вопросы и задания для самопроверки

1. В каких значениях понятие «обзор» употребляется в теории и практике преподавания литературы?

2. Дайте классификацию обзорных тем в школьном курсе литературы. Что лежит в ее основе?

3. Каковы цели и задачи уроков обзорного типа?

4. Какова взаимосвязь уроков-обзоров с монографическими темами?

5. Охарактеризуйте методы и приемы, используемые на уроке-обзоре периода истории литературы.

6. Какова специфика обзорного изучения творчества писателей?

7. В чем своеобразие обзорного рассмотрения художественных произведений?

8. Перечислите недостатки уроков-обзоров.

9. Укажите пути повышения эффективности уроков обзорного типа.

10. Как организовать самостоятельную работу школьников при изучении обзорных тем?

11. Перечислите основные виды деятельности учащихся на уроках-обзорах.

12. Каковы особенности школьной лекции по литературе?

## Задания для самостоятельной работы

1. Составьте тематическое планирование программного раздела, включающего обзор и монографические темы (например, "Литература 70 - начала 90- гг." (11 класс) или другие разделы, по выбору).

2. Составьте примерный план обзорного изучения периода истории литературы (по выбору).

3. Составьте примерный план обзорного изучения произведения (по выбору).

4. Проанализируйте представленный ниже план-конспект урока обзорного типа (Преподавание литературы в XI классе: Методические и справочные материалы. Часть I / Под ред. Г. А. Обернихиной.-М„ 2001.-С. 205-211).

*ПЛАН-КОНСПЕКТ УРО/СА ОБЗОРНОГО ТИПА*

***«Тенденциираз витияли тературы с 1917 по 1930-е** гг. **XXв.»***

*Условно обзорную тему можно разделить на блоки:*

*1. Общая характеристика развития русской литературы 1917- 1920 гг.*

*2. Русское литературное зарубежье.*

*3. Русская литература 1920-1930 гг. (с анализом одного-двух произведений).*

*4. Обсуждение самостоятельно прочитанных произведений.*

*Перед чтением лещии учащимся предлагается план, по которому они составляют конспект лекции, выписывают лексику, характеризующую эпоху.*

*В процессе чтения лекции возможно обращение ггмузыкальным и живописным произведениям, отражающим тенденции в развитии искусства данного периода.*

*План лекции «Тенденции развития литературы 1917- 1930-х годов»*

*I. Общая характеристика развития русской литературы 1917- 1920-х гг.:*

*1. Октябрьская социалистическая революция и судьбы литературы.*

*2. Трагедия русской литературы.*

*3. Зарождение социалистической литературы. Пролеткульт и его разрушительное воздействие на литературный процесс.*

*4. Эмиграция. «Внутренняя» эмиграция как способ сохранения независимости литературной позиции.*

*Специфика этого занятия заключается в том, что учитель должен подчеркнуть: русская литература после 1917 года разделилась на несколько течений. Поэтому с самого начала советского периода перед литераторами был поставлен вопрос: с кем вы, мастера культуры? Не примкнуть к какому-либо лагерю было почти невозможно. Тем более что явственно подразумеваюсь: кто не с нами, тот против нас. Практически никто не сумел остаться аполитичным.*

*Следует сделать акцент на то. что с 1917 года в литературе началась отчаянная борьба: с одной стороны — литературное инакомыслие, повлекшее за собой литературную внешнюю и внут-1\'чн\->ю эмиграцию, с другой — литературное послушание (хотя ти голоса тоже не всегда сливались в согласный хори Живой лиігггкгрныіі процесс начал подвергаться сильнейшему идеологическому прессингу.*

*В ходе занятия целесообразно обратиться к уже изученным г.уо: сведениям: А. Блока «Интеллигенция и революция». И. Бунина*

*«Окаянные дни», М. Горького «Несвоевременныемысли».*

*Можно обсудить основные проблемы произведений, прокомментировать их, тем самым закрепляя изученный материал.*

*II. Русское литературное зарубежье:*

*1. Судьба русской литературы в эмиграции.*

*2. Основные темы и мотивы произведений авторов русской литературы эмиграции.*

*К занятию необходимо подготовить несколько небольших сообщений учащихся о судьбах писателей-эмигрантов (И. Шмелев, Б.Зайцев, З. Гиппиус, В. Набоков, М. Цветаева, А. Куприн, И. Бунин).*

*К занятию целесообразно привлечь стихотворения о России М. Цветаевой, З. Гиппиус, В. Ходасевича, Г. Иванова, И. Бунина; отрывки из произведений: И. Шмелева «Лето Господне», Б. Зайцева «Путешествие Глеба», И. Бунина «Жизнь Арсеньева».*

*III. Русская литература 1920-1930-х годов:*

*1. 20-е годы XX века.*

*Многоголосие, разнообразие авторских манер в литературе 20-х годов. Литературная борьба.*

*Появление разнообразных творческих группировок в 20-е годы (ЛЕФ, РАПП, «Перевал», «Серапионовы братья»).*

*20-е годы — расцвет русской драматургии, время великого театра («Дни Турбиных», «Зойкина квартира» М. Булгакова; «Мандат», «Самоубийца» Н. Эрдмана; «Блоха» С. Замятина; «Клоп» В.Маяковского).*

*20-е годы — время поиска и эксперимента в литературе. Главной темой в литературе было изображение революции и гражданской войны. Осмысление этого времени требовало различных форм. Одно простое перечисление являет это многообразие: социально-психологический роман М. Булгакова «Белая гвардия»; художественно-документальный роман Д. Фурманова «Чапаев»; фрагментарные части, которые сливались в грандиозную картину — «Голый год» Б. Пильняка; подлинные события, неповторимый колорит времени в «Железном потоке» А. Серафимовича и «Донскихрассказах» М. Шолохова; лирико-романтическая стихия властвовала в «Падении Дайра» А. Малышкина; острейшие социальные и нравственные ситуации переполнят «Конармию» И. Бабеля; символически изображались кровавые годы в •<России. кровью умытой» А. Веселого.*

*20-е годы углубляли процесс исследования сложных человеческих характеров. Разнообразнь: людские судьбы у В. Вересаева в «В тупике». Л. Леонова в «Барсук.тх» и «Воре». Ф. Гладкова в «Цементе». Сильны были х\-дожники. широко использовавшие гротеск, фантастику, иронию и сатиру: рассказы М. Зощенко, «Город Гра-*

*дов» А. Платонова, «Собачье сердце» М. Булгакова, «Мы» Е. Замятина. «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» И. Ильфа и Е.Петрова, «Алые паруса» и «Бегущая по волнам» А. Грина.*

*В 20-е годы началась работа и над романами, тяготевшими к эпопее: «Жизнь Кли.иа Самгина» М. Горького, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Хождение по мукам» А.Толстого, «Тихий Дон» М. Шолохова.*

*На протяжении всех 20-х годов русской литературе во многом удаваюсь противостоять общему шаблону, почти не поддаюсь государственному уравнению живая жизнь. Но с переломного 1929 года все изменилось. Именно этот год ознаменовал начало травли М. Булгакова, А. Платонова, Б. Пильняка. ИмеЪю с этого года было резко нарушено относительное равновесие сил. В литературу перенеслись методы беспощадной политической борьбы. Наступало новое время с новыми героями и новым пониманием вещей в произведениях. Это была общая драма русской интеллигенции, пережитая ею на рубеже 20-х и 30-х годов.*

*2. 30-е годы XX века.*

*В теории литературы утверждалась поэтика строгого жизнеподоюия, отрицался любой эксперимент, отметались лирико-романтические, фантастические и гротесковые жанры.*

*Из драматургии постепенно уходил живой противоречивый человек. Идеалом стал герой-борец, преодолевающий все препятствия на пути, не знающий сомнений («Оптимистическая трагедия» и «Последний решительный» Вс. Вишневского, «Человек с ружьем» Н.Погодина. «Правда» А. Корнейчука). Истинная драма создавалась «вопреки». То, что запрещалось, сегодня стало тем, без чего наша культура немыслима: «Дни Турбиных». «Бег». «Кабала святош» М.Булгакова, «Мандат» и «Самоубийца» Н. Эрдмана, «Тень», «Дракон». «Обыкновенное чудо» Е. Шварца.*

*Одна из самых значительных— комедия «Мандат» Н. Эрдмана. С одной стороны — это водевильное «разоблачение» мещанства. с другой — история всеобщего страха, который деформирует душу человека. «Что важнее— личность или «мандат», бумажка, ее удостоверяющая?» — вопрос не пьесы, а эпохи. Сатирическая комедия Эрдмана имела безусловный трагический подтекст.*

*Появтасъ первая «потаенная» отечественная литература (М. Булгаков, Л. Плшг.снов, О. Мандельыгклм и др.). Усиление жесткого контроля над литературным процессом.*

*Создание вместо разнообразных группировок единого Союза советских писателей. Начало широкой активной реанізаціш принципов социалистического реализма. Советуем сделать более подробный анализ метода социалистического реализма как основного*

*для советской литературы вплоть до 1990-х годов.*

*Соц(реализм формировал взгляд на советскую литературу как на что-то монолитное и единое, все «потаенное» и «зарубежное» отмелось сразу же. И поэтому не случайно сегодня звучит вопрос: эстетическими или сугубо политическими были границы этого метода? Действительно, альтернатива соцреализму отвергалась иногда на уровне репрессий. Но в литературе этого метода взаимосвязь личности и истории осмыслена на уровне эстетики, как новый тип взаимодействия, ведущий к формированию новой концепции личности. Спорить было не о чем — концетійя человека, «положительного героя» в революционном развитии была уже сформирована. Эта концепция предполагала обязательным героическое начало в человеке. Утверждалась личность, способная жертвовать всем во имя светлого будущего, которая видит смысл всей жизни в борьбе с теми, кто не разделяет этого идеала.*

*Естественно, что принадлежность к этому методу накладывала на художника целый ряд обязательной тематики: литература и общество неделимы; непременное изображение классовой борьбы, якобы раздирающей общество: художник должен «перековывать человеческий материей». Соответственно, критерии оценки произведений были достаточно жесткими.*

*Произведения социалистического реализма разнообразны по стилю и содержанию, но в каждом — в открытом или косвенном значении — есть эти главные цели метода. Поэтому у разных произведений заранее известна направленность сюжета и действия героев, а финалы — почти всегда — оптимистичны.*

*В значительной части — это воспитательные романы, направленные к созданию будущего идеала — нового человека, молодого энтузиаста, положительного героя в его революционном развитии («Как закалялась сталь». «Поднятая целина», «Хождение по мукам» и многие другие).*

*Социалистический реализм стаі отражением трагической ситуации умонастроений в стране: одно для себя, другое — для официальной обстановки и литературы. Этот метод стач наступлением на духовную жизнь художника: строгие рамки формы и содержания одних обрекчи на молчание, других — на художественное беепчодие. Сам по себе соцреализм не остановил литературного развития: в 30-е— 40-е годы были написаны «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Тихий Дон» М. Шолохова. «Доктор Живаго» Б.Пастернака. «Петр Первый» А. Толстого. «Зачеркнуть и забыть» социалистический реализм исторически невозможно. Признать же. что этот метод был не единственным для советской литературы и стал далеко не вершиной мирового литературного*

*процесса, думается, необходимо.*

*Соцреализм стал прекрасным прикрытием для произведений, увенчанных различными премиями, а потому обязательных для чтения и изучения. Но как можно было требовать рамок и благостности от русской литературы, которая испокон веков отвечала за неприкаянную душу человека?!*

*«Основным героем книг» был объявлен труд. В 30-е годы началось интенсивное развитие «производственной прозы» (В. Катаев «Время, вперед!», Л. Леонов «Соть», М. Шагинян «Гидроцентраль», Ф. Гладков «Энергия» и др.). Рабочие речи зазвучали со страниц прозы и поэзии, герои-труженики проникли на подмостки сцены. Трудовая деятельность стала предпочтительнее духовной жизни. Выделим одного из типичных героев «производственной прозы» - механика Басова из книги Ю. Крымова «Танкер "Дербент"». Политическая зрелость, неудовлетворенность достигнутым, высокое сознание своей ответственности перед обществом — эти черты на долгие годы станут литературными штампами. Хотя, по мысли авторов, Басов и ему подобные герои олицетворяют собой новую ступень в развитии социалистического личности.*

*Бурно развивались исторические жанры. Интерес к переломным моментам отечественной истории проявили А. Толстой в «Петре Первом», А. Новиков-Прибой в «Цусіше», С. Сергеев-Ценский в «Севастопольской страде» и др. Некоторые авторы обратились к историко-биографическому жанру («Радищев» О.Форш, «Пушкин» Ю. Тынянова, «Спартак», «Батый» Ю. Тынянова). Новое общество нуждалось в переосмыслении своей истории, и в произведениях активно шел процесс переоі)енкй прошлого России. Исторические анаюгии были призваны укреплять в правильности избраного социалистического пути. История не разрываіась с современностью.*

*Менее других пострадала доку.ментально-художествецная литература. Назовем произведения К. Паустовского «Мещерская сторона». В. Бианки «Лесная газета», Б. Житкова «Телеграмма», М. Пришвина «Жень-шень», В. Арсеньева «Дерсу У зала».*

*Ради «литературной справедливости» следует заметить, что социашстический реализм был не единственным направлением в русской литературе. Но альтернативные варианты открыто не декларировались. не констатировались -<оштікой и читателями. Выделим натурализм А. Веселого (точное и бесстрастное физиологическое изображение реаіьностй и человеческого характера): романтизм Б. Пастернака: экспрессионизм А. Платонова и Е. Замятина (апокалиптическоеусловное преувеличение важной для автора мыс.'ш: импрессионизм А. Белого. Б. Пильняка. О. Мандельштама.*

*М. Булгакова (отсутствие четко заданной формы, многоликое, мимолетное чувство и впечатление).*

*Все эти системы, в отличие от социалистического реализма, не имели такой творческой программы, практически каждое произведение названных авторов стояло особняком в литературном процессе. Несмотря на то что соцреализм предопределил даже вопросы стиля и формы, до конг/а он не смог вытеснить эстетические альтернативы. В недрах литературы йіла плодотворная работа, творения многих авторов вышли на поверхность лишь спустя полвека.*

*30-е годы — трагическое время для русской литературы. Но все авторы — сыны своего времени. Это судьбы «вывихнутого» времени писателей «с перепуганной душой» (М. Зощенко). Пренебрежение этим моментом может существенно исказить картину литературной жизни 1920-1930-х годов.*

*Целесообразно завершить тему «Тенденции развития литературы с 1917 по 1930-е годы» уроком анализа небольшого произведения изученного периода. Одиннадцатиклассники анализируют дома письменно одно из предложенных произведений. Учитель может по своему выбору изменить произведения для анализа.*

*Для анализа предлагаются произведения (по вариангшм):*

*1. А. Аверченко. Дюжина ножей в спину революции (один га рассказов цикла по выбору учащегося). И. Бунин. «Митина любовь».*

*2. М. Булгаков «Красная корона» (рассказ). И. Бабель «Одесские рассказы» (по выбору учащегося).*

*Темы для письменного анализа:*

*1. Поэтизация и романтизация стихии революции (по рассказу Б. Лавренева «Сорок первый»),*

*2. Личность и коллектив (по произведению Е. Замятина «Мы»).*

*3. Восприятие революции публицистами разных направлений (М. Горький «Несвоевременные мысли»: А. Аверченко «Дюжина ножей в спину революции»; А. Блок «Интеллигенция и революция»; И. Бунин «Окаянные дни»),*

*4. Ста крови или ста идеи? (по «Донским рассказам» М.Шолохова).*

*5. Интеллигенция и революция (судьбы героев рассказа М.Булгакова «Красная корона ->,*

Рашэтнікава Н. Б., Дылеўская В. Ю.

# ТЭОРЫЯ ЛІТАРАТУРЫ Ў СЯРЭДНЯЙ ШКОЛЕ

## План лекцыі

1. Тэорыя літаратуры і яе значэнне ў школьнай літаратурнай адукацыі.
2. Фарміраванне тэарэтыка-літаратурных паняццяў у сярэдніх класах.
3. Фарміраванне тэарэтыка-літаратурных паняццяў у старэйшых класах.

## 1. Тэорыя літаратуры і яе значэнне ў школьнай літаратурнай адукацыі

Вывучэнне **тэорыі літаратуры** ў сярэдняй школе складае падмурак эстэтычнай адукацыі і эстэтычнага выхавання школьнікаў. Як адзначала **Г.** Звягінцава, "тэорыя літаратуры ў школе- **мова** мастацкага **слова,** пачатковая грамата, з якой пачынаецца разумение вучнямі жыцця, адлюстраванага ў творы. Веды па тэорыі літаратуры- компас для арыентацыі вучняў у свеце мастацтва і акаляючай рэчаіснасці... Тэарэтычныя веды, якія ўключаюцца ў чытацкую дзейнасць вучня, у вызначанай ступені аберагаюць як **ад** бязгусціцы і пошласці і арыентуюць яго думку і пачуццё".

Тэорыя літаратуры ўплывае на выхаванне эмацыйна-эстэтычных адносін да мастацтва. У метадычных адносінах заданы вывучэння тэарэтыка-літаратурных паняццяў заключаюцца ў тым, каб далучыць школьнікаў да ідэйна-маральнага і эстэтычнага быцця мастацкага твора, развіць здольнасці эмацыянальна-эстэтычнага ўспрымання мастацтва слова.

Роля *эстэтычных эмоцый у* фарміраванні асобы падкрэслівалася яшчэ В. Бялінскім. Крытык сцвярджаў. што "без эстэтычнага пачуцця пошдыя і розум, і сумленнасць, і адукаванасць".

Як вядома. навукл пра мастацкую літаратуру (літаратуразнаўства) уключае ў слое гісторыю літаратуры, тэорыю літаратуры і літаратурную крытыку. Кожны з гэтых раздзелаў прадстаўлены ў школьным курсе беларускай лігаратурьг. Асабліва грунтоўна вывучаецца ў школе тэорыя літаратуры. якая разглядае мастацкую літаратуру як форму грамадскай свядомасці. спецыфіку

канкрэтнага мастацкага твора, тэматыку, ідэйную накіраванасць, мастацкія вобразы, сюжэт і кампазіцыю, роды і жанры, працэс развіцця літаратуры ў розныя гістарычныя эпохі.

Сістэма тэарэтыка-літаратурных паняццяў, што фарміруюцца ў вучняў, адлюстроўвае сістэму самой навукі.

## 2. Фарміраванне тэарэтыка-літаратурных паняццяў у сярэдніх класах

У сувязі з тым, што праграма па літаратуры для сярэдніх класаў прадугледжвае вывучэнне асобных мастацкіх твораў, падбор тэарэтыка-літаратурных паняццяў звязаны перш за ўсё з характарыстыкай мастацкага твора як адзінага цэлага.

У старэйшых класах да іх дадаюцца паняцці па ўсіх асноўных кірунках тэорыі літаратуры, таму што кожны мастацкі твор разглядаецца ў курсе беларускай лтаратуры як этап літаратурнага працэсу, вывучаецца ў сувязі з характарыстыкай эпохі і творчай індывідуальнасцю пісьменніка.

Складанасць засваення вучнямі тэарэтыка-літаратурных паняццяў заключаецца ў тым, што, па-першае, адсутнічае матывацыя ў навучанні, таму што школьнікі не ўсведамляюць неабходнасць іх вывучэння як у курсе беларускай літаратуры, так і ў курсе рускай, не разумеюць, што асновы навукі пра літаратуру павінны стаць інструментам глыбокага, аб'ектыўна дасканалага разумения мастацкага твора, творчасці пісьменніка, своеасаблівасці літаратурнага працэсу. Па-другое, вучні, як правіла, не мэюць дастатковай літаратурнай і лінгвістычнай падрыхтоўкі для засваення паняцця.

Самая вялікая складанасць заключаецца ў тым, што ўсе тэарэтыка-літаратурныя веды і ўменні, якімі валодае школьнік, павінны выступаць не ізалявана (самі па сабе), а ва ўзаемасувязі: у працэс аналізу мастацкага твора адначасова ўключаюцца веды пра мастацкі твор, пра пісьменніка як аўтара твора, пра мастацкую літаратур^ як від мастацтва, а таксама ўменне зразумець, растлумачыць, асэнсаваць змест і форму твора.

Шляхі пераадолення цяжкасцей мы бачым у актуалізацыі і актызізацыі зедаў і ўменняў вучняў, ва ўмелым спалучэнні анатізу мастацкага твора з паслядоўнай работай па фарміраванні ў школьнікаў тэарэтыка-літаратурных паняццяў. На жаль, у школьнай практыцы работа пачынаецца і завяршаецца толькі знаёмства.м з тым ці іншым літаратурным тэрмінам, вучням прапануецца зав\"чыць вызначанае паняцце і ў лепшым выпадку растлумачыць яго ролю ў

тэксце вывучаемага твора. Такія веды не пераходзяць ва ўменні, маюць фармальны характар. Настаўнік і вучні адчуваюць бессэнсоўнасйь мёртвых ведаў, тэорыя літаратуры не становіцца інструментам дзейнасці, а мысленне пазбаўлена эмацыйнасці.

Адсюль узнікае неабходнасць у **сістэмна-функцыянальным** падыходзе да школьнага вывучэння тэорыі літаратуры як умовы сапраўднага засваення вучнямі тэарэтыка-літаратурных ведаў. Паслядоўнасць фарміравання тэарэтыка-літаратурных паняццяў вызначана методыкай выкладання літаратуры: ад першапачатковых назіранняў да разумения асноўных асаблівасцей і фармулёўкі паняцця і ад узбагачэння паняцця да свядомага *выкарысцмя* яго ў аналізе мастацкага твора і ўласна літаратурнай творчасці вучняў.

Разгледзім працэс фарміравання тэарэтыка-літаратурных паняццяў на канкрэтных прыкладах.

У праграме па беларускай літаруры для сярэдніх класаў (5-9) значнае месца адводзіцца вывучэнню мастацкіх сродкаў моўнай выразнасці. У 5 класе, напрыклад, даецца першапачатковае паняцце пра эпітэт, параўнанне, метафару, увасабленне.

Слова - асноўны элемент структуры літаратурнага твора. А ў разуменні спецыфікі вобразнага слова вучні паступова ідуць да засваення такіх паняццяў, як характар. пейзаж, мастацкая дэталь. Толькі пры ўмове, што вучні глыбока ўсвядомяць сувязь вобразнага слова з іншымі элементамі твора, можна выхаваць у школьнікаў здольнасць успрымаць твор у адзінстве зместу і формы.

Звернемся да праграмы 5 класа. Як было адзначана вышэй, менавіта пяцікласнікі атрымліваюць першапачатковае паняцце пра эпітэт, метафару і іншыя мастацкія сродкі моўнай выразнасці. Як паказвае педагагічны вопыт, вучні легка засвойваюць гэтыя паняцці, амаль беспамылкова знаходзяць у тэксце гэтыя паэтычны сродкі, але слаба ўсведамляюць іх ідэйна-мастацкае значэнне у вобразным змесце твора. Калі настаўнік не пашырае і не паглыбляе паняцце ў кожным канкрэтным выпадку, то школьнікі не змогуць растлумачыць мастацкую функцыю таго ці іншага сродка моўнай выразнасці. Дастаткова прапанаваць вучням невялікія вершаваныя і празаічныя ўрыўкі з твораў беларускіх пісьменнікаў і параіць упісдць у тэкст прапушчаныя эпітэт або метафару, параўнанне або ўвасабленне ^падобныя зрэзы не аднойчы праводзіліся метадыстамі), као псракандцца ў тым, што ў большасці выпадкаў будуць адсутнічаць тлумачэнні вучняў. Яны не ўмеюць разважаць над мастацкім тэкстам і тым оольш над словам у тэксце. хоць тэарэтычна паняцці засвоены імі добра.

Як жа павінна выглядаць сістэма работы па флрміраванні тэарэтыка-літаратурнага паняцця ў сярэдніх класах?

Звернемся да вучэбна-метадычных комплексаў па беларускай літаратуры. У праграме і падручніках-хрэстаматыях кожная тэарэтыка-літаратурная тэма замацавана за пэўным раздзелам або пэўным творам ці творамі. Безумоўна, для таго как сфарміраваць тэарэтыка-літаратурнае паняцце, настаўнік выкарыстае ўвесь мастацкі матэрыял, з якім вучні сустрэнуцца на уроках літаратуры.

Першапачатковае паняцце пра параўнанне (праграма, створаная аўтарскім калектывам Брэсцкага дзяржаўнага універсітэта) вучні атрымоўваюць у 5 класе, калі вывучаюць апавяданне У. Караткевіча "Кніганошы". Пры азнаямленні вучняў з паняццем "параўнанне" абапіраемся на ўжо вядомае ім. У пачатковых класах школьнікамі ўжо тлумачыліся **паняцці прамога і пераноснага значэння слова.** Яны ведаюць, што слова, ужытае ў пераносным сэнсе, стварае яркі малюнак, выказвае аўтарскія думкі і пачуцці, якія і ўспрымае чытач. Пры вывучэнні такіх паняццяў, як "параўнанне" і "эпітэт", гэта агульнае палажэнне яшчэ **больш** канкрэтызуецца і замацоўваецца ў свядомасці школьнікаў.

Вызначаючы параўнанне як супастаўленне прадметаў або з'яў на аснове іх падабенства, укажам на тое, што параўнанні выкарыстоўваюцца не толькі для таго, каб намаляваць яркую карціну, наглядна паказаць нам тую ці іншую з'яву, стварыць у нас той ці іншы настрой, але і для, таго каб адкрываць нешта новае, падаць прадмет ці з'яву з такога боку, з якога раней яго не ведалі, не бачылі, не адчувалі.

Пейзажная замалёўка, з якой пачынаецца апавяданне "Кніганошы" У. Караткевіча, мае на мэце падрыхтаваць чытача да ўспрымання драматычных падзей. Менавіта таму аўтар шырока выкарыстоўвае своеасаблівыя эпітэты, метафары, параўнанні: *"Усё тут расло цяжка, змагаючыся за кожны глыток паветра, за кожны прачень, і таму мухаморы былі крывавыя, а з абсыпаных іглійай рыжыкаў, калі збіць іх пачкай, таксама тачылася рудая кроў... І качі тамтэйшы мужык бачыў купіну. унізаную карачячі журавін, ён таксама параўноўваў ягады з кроплямі крыві..."*.

Як бачым, мухаморы ў творы "крывавыя", з рыжыкаў "тачылася рудая кроў". а журавіны параўноўваюцца з "кроплямі крыві". Эпітэты, параўнанні, метафары (як кожны сродак моўнай мастацкай выразнасцП заўсёды нясуць ў сабе пэўную думку, пэўную эмацыйную афарбоўху. выра;каюць пзўнае пачуцце. У дадзеным выпадку - трывогу, прадчуванне трагічных падзей.

Важна растлумачыць зучням. што ў параўнанні можа пераважаць зрокавая зыяўленасць, малюнкавы пачатак або эмацыйны, напрыклад: *"А пра хаду і казаць не трэба. Дзіва. а не хада! Леоедзь ты.-г. а не діяўчына ідзеГ* Яркае, вобразнае

параўнанне дапамагае зразумець характар гераіні. Як бачым, Гануся - чалавек з гонарам і годнасцю. Параўнанне з'яўляецца сродкам выражэння пачуццяў аўтара, які любуецца сваёй гераіняй, захапляецца яе чалавечай існасцю.

Засваенне школьнікамі паняцця "параўнанне" працягваецца і на іншых уроках літаратуры. Мы звяртаем увагу школьнікаў на шматграннасць ролі параўнання ў тэксце. Такая ж роля эпітэта, метафары і іншых сродкаў моўнай мастацкай выразнасці.

З эпітэтам школьнікі знаёмяцца таксама ў 5 класе. Праграма, якая падрыхтавана супрацоўнікамі Нацыянальнага інстытута адукацыі, рэкамендуе паняцце эпітэта вывучаць у сувяз^з аналізам верша М. Багдановіча "Зімой". Яшчэ ў пачатковай шк&ле ўвагу вучняў звярталі на мастацкія азначэнні і іх ролю ў тэксце. У 5 класе даецца само паняцце **"эпітэт" і** тлумачыцца яго ідэйна-эстэтычная функцыя. Эпітэты - гэта азначэнні, якія ствараюць вобраз, карціну жыцця, перадаюць пачуццё, настрой, выкарыстоўваюцца ў паэзіі і прозе. У лірыцы эпітэт перш за ўсё выражае пэўны настрой, пачуццё, хоць у той жа час служыць сродкам абмалёўкі прадмета, з'явы.

У вершы М. Багдановіча "Зімой" сустракаем эпітэты: "скрыпучы, мяккі снег", "белыя бярозы", "срэбныя рызы снягоў", якія служаць для характарыстыкі прадметаў. Але ў асноўным эпітэты гэтага твора скіраваны на тое, каб выявіць настрой бадзёрай весялосці, выказаць пачуццё радасці жыцця, што асабліва выразна гучыць у заключных радках верша, дзе апісаны палёт санак у зіхатлівым светлым снезе:

Узрывайце ж іх санямі, коні!
Звіні, вясёлых бомаў медзь!
Вакол лятуць бары і гоні,
У грудзях пачала кроў кіпець.

У метадычных даследаваннях можна сустрэць апісанне эксперыментальнай працы, скіраванай на тое. каб вучні глыбей асэнсавалі ролю эпітэтаў у творы. На аркушы паперы надрукаваны два тэксты, дзе ў адным выпадку свядома прапушчаны эпітэты. Пры супастаўленні вучні павінны прыйсці да наступнага вываду: тэкст, пазоаўлены эпітэтаў, уяўляе сабой простае апісакне, з якога мы амаль нічога не даведаліся аб тым, як успрымае карціну жыцця мастак слова, што ён адчувае. Такім чынам. эпітэты не толькі ствараюць яркі і жывапісны маіюнак, але і выражаюць думкі і пачуцці аўтага.

У далеГгшай працы настаўнік будзе паглыбляць паняцце пра эпітот пры зывучэнні твораў розных жанраў.

Згодна праграме, створанай супрацоўнікамі Нацыянальнага інстытута адукацыі, першапачатковае паняцце пра параўнанне вучні атрымліваюць пры вывучэнні ўрыўка з паэмы Якуба Коласа "Новая зямля". Мы ўжо звярталі ўвагу на працэс фарміравання паняцця "параўнанне", калі гутарка ішла пра праграму навукоўцаў з Брэсцкага дзяржуніверсітэта. Цяпер звяртаемся да паралельнай праграмы.

Прачытайце тэкст:

А маладзенькія ялінкі
Пал белым пухам чуць заметны;
Яны так мілы, так прыветны,
Бы тыя красачкі дзяўчынкі,
Надзеўшы южныя апраткі,
Затое ж хвоечкі малыя
Стаяць, як сіраты якія,
Ад снегу выгнуўшысь дугою,
На дах прыпаўшы галавою.

Апісанне зімовага лесу напоўнена яркай выразнасцю. Але задумаемся, чаму, апісваючы ялінкі, паэт стварае жыццярадасны вобраз мілых, прыветных, апранутых у прыгожую вопратку ялінак, а калі гаворыць пра мілыя хвоечкі, то параўноўвае іх з сіротамі. Справа ў тым, што назіральнае вока паэта адкрывае нам тое, што не заўсёды заўважаеш, калі бывает у лесе. Маленькія хвойкі не вытрымліваюць снежнага покрыва і стаяць, "ад снегу выгнуўшысь дугою, на дах прыпаўшы галавою". Значыць, параўнанне нясе ў сабе пэўную думку, выражае настрой і пачуццё.

Праца над эпітэтамі, параўнаннямі, увасабленнямі, метафарамі і іншымі сродкамі моўнай мастацкай выразнасці адбываецца на працягу ўсяго школьнага курса літаратуры. Для таго каб актывізаваць працэс фарміравання, можна дадаткова выкарыстоўваць карткі, дзе вызначаны канкрэтныя заданні і прапануюцца незнаёмыя вучням творы або ўрыўкі з твораў вядомых мастакоў слова, з творчасцю якіх вучні ўжо азнаёміліся.-

У такім выпадку адбываецца перанос ведаў і ўменняў на новы матэрыял, актывізуецца пазнавальная актыўнась школьнікаў.

Навучыць падлетка ўменню разумець, адчуваць значэнне мастацкага слова ў кантэксце твора, унутрана адгукацца на эмацыянальна-зебразны змест слова ў мастацкім творы з'яўляецца асноўнай задачай урока літаратуры.

Аналагічная работа пгаводзіцца і з іншымі тэарэтыка-літаратурнымі паняццямі. вызначанымі праграмай. Іншага шляху фарміравання тэарэтыка-літарутрных паняццяў у школьнай адукацыі няма. Працэс фарміравання таго ці іншага паняцця непасрэдна звязаны з аналітычнлп работай, скіраванай на асэнсаванне ідэйна-

мастацкага зместу твораў. Прапанаваная А. У. Даноўскім канцэпцыя **сістэмна-функцыянальнага фарміравання тэарэтыка-літаратурных паняццяў** застаецца універсальнай і сёння.

У школьным курсе літаратуры ўвага звяртаецца на фарміраванне **асноўных** тэарэтыка-літаратурных паняццяў, звернутых на асэнсаванне **літаратурнага твора як арганічнай еднасці зместу і формы** (сярэднія класы) і **літаратурнага працэсу** як **комплексу ўзаемазвязаных фактараў і з'яў** (гісторыя напісання твораў; мастацкія творы **ў** рукапісах, публікацыях; успрыманне **з'яў** літаратуры чытачамі і крытыкамі; узаемадзеянне літаратуры з іншымі відамі мастацтва, міжлітаратурныя ўзаемасу^зі і інш.). Літаратурны працэс вывучаецца школьнікамі ў старэйшых класах, але гэта не значыць, што на заключным этапе літаратурнай адукацыі не звяртаецца ўвага на стыль мастацкага твора. Літаратурны твор асэнсуецца і аналізуецца на якасна больш высокім узроўні, ва ўзаемадачыненні да іншых з'яў літаратуры і мастацтва ў кантэксце эпохі. На гэтым этапе мы гаворым пра літаратурнае ўзаемадзеянне, творчыя ўзаемасувязі паміж пісьменнікамі адной нацыянальнай літаратуры, а таксама паміж літаратурамі розных народаў, краін, эпох.

У сярэдніх класах, акрамя тропікі (папярэдне мы разгледзелі працэс фарміравання ў школьнікаў паняццяў "параўнанне" і "эпітэт", але ёсць яшчэ метафара, метанімія, гіпербала, літота, іронія, алегорыя, сімвал, гратэск і інш.), вывучаюцца катэгорыі родаў, відаў і жанраў, такія значныя кампаненты зместу і формы мастацкага твора, як тэма, ідэя, сюжэт, кампазіцыя, сістэма вобразаў-персанажаў, рытміка. Вельмі важна не перагружаць памяць вучня ведамі, а імкнуцца да таго, каб веды сталі ўменнямі, каб засвоеныя тэарэтыка-літаратурныя паняцці свядома выкарыстоўваліся школьнікамі ў працэсе аналізу мастацкага твора.

### 3. Фарміраванне тэарэтыка-літаратурных паняццяў у старэйшых класах

У старэйшых класах літаратура вывучаецца на гістарычнай аснозе. таму так важна, каб вучні засвоілі, што гісторыя нацыянальнай літаратуры падзяляецца на эпохі і перыяды. У гісторыі беларускай літаратуры выв>чаюцца дззе *галоуныя* эпо.хі: стлраоеларуская (XI ст. - канец XVIII ст.) і новая беларуская літаратура. якую падзяляюць на літаратуры XIX ст. і XX ст. У сваю чаргу. у кожным перыядзе існуюць этапы развіцця.

Сярод тэарэтыка-літаратурных паняццяў, якія неабходна засвоіць старшакласнікам, два тыпы мастацкай творчасці, **што** праходзяць праз усе літаратурныя эпохі: рэалістычны і рамантычны. Менавіта тыпы мастацкай творчасці прадвызначылі ўзнікненне **мастаіікіх метадаў-** сістэмы гістарычна абумоўленых творчых прынцыпаў, якімі мастакі, блізкія па сваіх ідэйна-мастацгах пазіцыях, кіруюцца пры адборы, абагульненні, ацэнцы і паказе жыццёвых з'яў.

Мастацкія метады, як вядома, выяўляюцца ў розных відах мастацтва (літаратура, жывапіс, скульптура, архітэктура, музыка). У еўрапейскай літаратуры традыцыйна вылучаюцца наступныя мастацкія метады: старажытная літаратура, барока, класіцызм, сентыменталізм, рамантызм, рэалізм, мадэрнізм. Кожны метад мае свае прынцыпы і сродкі адлюстравання рэчаіснасці (паэтыка), галоўных герояў, асноўны пафас.

Разгледзім працэс фарміравання паняццяў **"рамантызм"** у 10 класе. Згодна з праграмай па беларускай літаратуры, складзенай супрацоўнікамі філалагічнага факультэта Белдзяржуніверсітэта, першапачатковае паняцце вучні атрымліваюць тады, калі знаёмяцца з эпохай рамантызму.

Звяртаемся на аглядавым ўроку да перадумовы ўзнікнення рамантызму, аналізуем гістарычныя падзеі, што выклікалі з'яўленне новага метаду ў мастацтве. Гутарка ў першую чаргу ідзе пра падзеі Вялікай французскай рэвалюцыі і тое, што адбылося ў Францыі і іншых еўрапейскіх краінах пасля прыходу да ўлады Напалеона Банапарта.

Замацаванне ўлады буржуазіі амаль ва ўсіх еўрапейскіх краінах праходзіла драматычна, што не магло не ўплываць на дзеячоў мастацтва. Творцы ў мастацтве мукамі шукалі паратунку і натхнення, якіх не маглі знайсці ў рэальным жыцці. Такім чынам, узнікненне рамантызму звязалі з вострай незадаволенасцю сацыяльнай рэчаіснасцю, расчараваннем у ёй і імкненнем да іншага жыцця. да яшчэ не ўбачанага, але такога жаданага ідэалу. Адмаўляючы шэрую будзёнасць, мастакі слова шукалі незвычайныя характары і выключныя абставіны, адлюстроўвалі ў сваіх творах трагічную барацьбу асобы з лёсам. Вытокамі рамантызму з'явіліся строгія каноны класіцызму і "памяркоўнасць" сентыменталізму. Свабола. спрадвечная нязгола з акаляючым асяроддзем становяццз тымі якасцямі, якія высока ацэнены рамантыкамі.

На ўроку даецца і вызначэнне метаду рамантызму як сістэмы лоумоўленых творчых прыкцыпау. Падкрэсліваецца, што для рамантызму важным было не саслоўнае паходжанне чалавека. а яго ўнутраны свет, склад характару. вышыня ідэалаў.

Байран сцвярджае ў творы думку пра неабходнасць свабоды для чалавека і народа і заклікае да актыўнага змагання за волю.

Рамантызм у творчасці Яна Баршчэўскага праяўляецца ў звароце да беларускага фальклору, да духоўнай культуры народа, у фальклорна-міфалагічным змесце апавяданняў.

У творах, што ўвайшлі ў кнігу "Шляхціч Завальня", пануе рамантычная ідэалізацыя народнай паэтычнай стыхіі, захапленне міфалагічнымі ўяўленнямі як асновай народна-паэтычнага погляду на свет.

Уласна фантастычны элемент "Шляхціча Завальні" збліжае гэты твор з рамантычнай традыцыяй у іншых ш/рапейскіх літаратурах (М. В. Гоголь, Э. Г. А. Гофман і інш.). ЯіЛадзначае Л.Тарасюк, "фальклор для Я. Баршчэўскага - не архаіка, а жывая паэтычная рэальнасць. Таму мастацкая свядомасць пісьменніка ў значнай ступені фальклярызаваная".

Фарміраванне ў школьнікаў паняцця "рамантызм" не завяршаецца ў 10 класе. Наступным этапам работы над гэтым паняццем будзе вывучэнне творчасці Янкі Купалы, Якуба Коласа, Максіма Багдановіча, Уладзіміра Караткевіча. Вучні павінны зразумець, што паняцце рамантызму гістарычна зменлівае і на кожным наступным этапе развіцця літаратуры яно набывае новыя фарбы.

Наступны этап работы над засваенне м паняцця "рамантызм" - вывучэнне творчасці Джорджа Гордана Байрана, Генрыха Гейне, Яна Чачота. Адама Міцкевіча, Юльюша Славацкага, Яна Баршчэўскага.

Вядома. паэма Байрана "Паломніцтва Чайльд Гарольда" (1812) стала маніфестам рэвалюцыйнага рамантызму. Наватарствам прасякнуты як змест, так і форма твора, напісанага "спенсаравай страфой". Форма дазволіла Д. Байрану ўзнёсла і рамантычна перадаць шырокае кола пачуццяў, думак і разваг.

У паэме намалявана шырокая панарама сучаснага паэту жыцця. пастаўлены актуальныя праблемы нацыянальна-вызваленчай барацьбы, вайны і рэвалюцыі. сэнсу гістарычнага працэсу і чалавечага быцця.

Герой твора - малады арыстакрат. якому толькі дзевятнаццаць гадо\\ але душа яго спустошанп бессэнсоўнасцю жыцця. Чайльд Гарольд, самотны і расчаравзны, накіроуваецца ў далёкзе падарожжа. бяжыць ад рэалій жыцця. Але няма такой сілы. якая б пазбавіла героя ад меланхоліі. аднавіла яго да жыцця. Так} ю пазіцьі-о не г.адзяляе аўтар твора. які з захапленнем малюе у паэме карціны мужнай барацьбы народаў з захопнікамі. Сімпатыі паэта на

баку албанскіх горцаў, яго хвалюе лёс Грэцыі, гэтай калыскі цывілізацыі, якая растаптана турэцкімі заваёўнікамі.

Рамантызм у творчасці Янкі Купалы праявіўся ў своеасаблівай "абагуленасці", масштабнасці мыслення паэта, у звароце да фальклору, у стварэнні збіральнага вобраза героя, вуснамі якога загаварыла збяднелая сялянская Беларусь.

Рамантызм Я. Купалы - і ў змесце, і ў форме твораў. "Мастак-бытапісец не здолее зрабіць добрай ілюстрацыі да купалаўскага зместу, паэтычная карціна ў Купалы перш за ўсё сімвалічная: курган, дуб - помнікі мужнасці, нязломнасці народнага героя, духу, які жыве ў народзе, і вецер, які "аб мінуўшчым ў жальбах галосе", успрымаецца як вецер гісторыі", - падкрэслівае І. Навуменка.

Такім чынам, фарміраванне тэарэтыка-літаратурных паняццяў на ўроках літаратуры ўзбагачае эмацыйны свет школьнікаў, садзейнічае асэнсаванню імі мастацкіх твораў, развівае літаратурныя здольнасці вучняў.

**Літаратура**


1. Беленький Г. И., Снежнеаич М. А. Изучение теории литературы в средней школе (IУ-Х классы). - М.: Просвещение, 1983.

2. Белыбердин А. Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе (IV—VII кл.). - Киров, 1974.

3. Звягинцева Г. К. Изучение основ науки о литературе в школе: Учебное пособие к спецкурсу. - Л., 1988.

4. Дановский А. В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. - М.. 1988.

5. Лазарук М. А. Тэорыя літаратуры ў школе. - Мн., 1971.

6. Лазарук М. А., Ленсу А. Я. Уводзіны ў літаратуразнаўства. - Мн., 1978.

7. Методыка выкладання беларускай літаратуры. - Мн., 1999.

8. Рагойша В. П. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах. - Мн., 2001.


## Пытанні і заданні для самаправеркі

І. Якое месца займае тэорыя літаратуры ў шхольнай літаратурнай адукацыі?

1. У чым вы бачьіце недахопы работы па тзорыі літаратуры у школе'?

3. Рзскрыйце ролю тэарэтыка-літаратурных паняндяў за ўдлскзналенні чытацкага вопыту вучняў, авалоданні імі крь:тэрьіямі ацэккі мастацкіх з'яў.

4. Апішыце сістэму і паслядоўнасць фарміравання тэарэтыка-літаратурных паняццяў на ўроках літаратуры.

5. Раскрыйце паслядоўнасць вывучэння аднаго з тэарэтыка-літаратурных паняццяў.

В. У. Праскаловіч

## ЛІТАРАТУРНАЯ ТВОРЧАСЦЬ ШКОЛЬНІКАЎ

### План лекцыі

1. Асноўныя этапы, сродкі, прыёмы актывізадыі літаратурна-творчай дзейнасці вучняў.
2. Прынцыпы адбору літаратурна-творчых практыкаванняў.
3. Літаратурная творчасць школьнікаў: да гісторыі пытання.

### 1. Асноўныя этапы, сродкі, прыёмы актывізацыі літаратурна-творчай дзейнасці вучняў

Рэформа школьнай адукацыі мае на мэце забяспечыць неабходныя ўмовы для ўсебаковага і гарманічнага развіцця асобы вучня. У ажыццяўленні гэтай задачы асаблівая роля належыць літаратуры. Літаратура - мастацкая творчасць, і вывучэнне яе павінна быць творчым, задавальняць пазнавальную актыўнасць вучняў, уключаць іх у самастойную творчую дзейнасць. Далучэнне школьнікаў да мастацтва праз розныя формы творчасці, шырокі ўдзел у літаратурнай самадзейнасці зможа зрабіць навучанне сапраўды цікавым, стварыць рэальныя магчымасці не толькі для таго, каб захапляцца прыгожым, але і тварыць прыгожае.

У распрацоўцы сучаснай метадалогіі выкладання літаратуры за аснову ўзята "развіццёвае нав\чанне". Тэорыя развіццёзага навучання бярэ свой пачатак у працах Г. Песталоцы, А. Дыстэрвега, К.Дз.Ушынскага, П. П. Блонскага і інш. Сапраўды навуковае абгрунтаванне гэтай тэорыі ўпершыню дадзена на пачатку 30-х гадоў у працах псіхолага Л. С. Выгоцкага. Адзін з важнейшых законаў псіхалогіі, сфармуляваных вучоным, сцвярджае. што навучанне вядзе за сабой развіццё. пры якім улічваюцца як рэальныя магчымасці вучня ("зона актуальнага развіцця"). так і патэнцыяльныя ("зона бліжэйшага развіцця"). Адна з першых спроб практычнай рэалізацыі ідэі развіццёвага навучання была зроблена Л. В. Занковым яшчэ ў 50-60-я гады, але так і не ўкаранілася на той час у школе. Найбольш

поўна і паслядоўна ідэі развіццёвага навучання былі развіты ў рамках псіхалагічнай тэорыі дзейнасці (А. М. Лявонцьеў, П. Я. Гальперын, А. В. Запарожац і інш.), якая не толькі пацвердзіла іх рэалістычнасць і плённасць, але ў канчатковым выніку прывяла да кардынальнага перагляду традыцыйных уяўленняў аб развіцці і яго суадносінах з навучаннем. Уключэнне гэтых працэсаў у кантэкст дзейнасці фактычна азначала адмаўленне ад звядзення развіцця дзіцяці да змяненняў пазнавальных функцый і вылучэнне на першы план яго як суб'екта разнастайных відаў і формаў дзейнасці (В.В.Давыдаў, А. У. Пятроўскі, Д. Б. Эльконін і інш.). Разгорнуты від канцэпцыя развіццёвага навучання набыла ў працах айчыннага педагога І. Ф. Харламава. Вучоным указваецца, што ў залежнасці ад актыўнасці самой асобы, яе творча-пераўтваральнай дзейнасці яна можа фарміравацца ў самых розных напрамках.

У дыдактыцы ёсць прыклады метадычных сістэм, якія накіраваны на развіццё эмацыянальна-эстэтычнай сферы асобы (праз далучэнне да музыкі - Карл Орф, Дз. Б. Кабалеўскі, Л. В. Вінаградаў і інш.; да выяўленчага мастацтва - Б. М. Неменскі, А. А. Мелік-Пашаеў, Ю. А. Палуянаў і інш.; да літаратуры - М. А. Рыбнікава, У.І. Глоцер, М. Р. Качурын, Г. М. Кудзіна. З. М. Наўлянская і інш.; да ўсіх відаў мастацтва адначасова - І. П. Волкаў, М. С. Зайкова і' інш.). Вучонымі (М. М. Бахціным, М. С. Каганам, М. А. Лазаруком, Л. Н. Сталовічам і інш.) даказана, што авалоданне спецыяльна мастацкімі здольнасцямі - неабходная ўмова для гарманічнага развіцця кожнай асобы. Без такіх здольнасцей, па словах Д. Дзідро, "нельга быць ані філосафам... ані звычайным чалавекам".

У Канцэпцыі рэфармавання літаратурнай адукацыі ў сярэдняй школе Рэспублікі Беларусь адзначаецца, што развіццё асобы пры вывучэнні літаратуры адбываецца ў двух асноўных напрамках: развіваюцца агульныя здольнасці і спецыяльна мастацкія. У адпаведнасці з задачамі курса літаратуры ў сярэдняй школе сярод важных відаў навучальнай дзейнасці застаецца літаратурная творчасць вучняў (дэкламацыя паэтычных твораў, вуснае маляванне, ілюстраванне, складанне казак, вершаў. сачыненне па прыказках і т.д.).

У сучасных даследаваннях па методыцы выкладання літаратуры [1] творчая дзейнасць навучэнцаў разглядаецца як умова павышэння маральна-эстэтычнага ўплыву літаратуры на фарміраванне асобы. Далучэнне вучняў да прыгожага, актуалізацыя іх самастойнай творчай дзейнасці з'яўляецца адной з галоўных, вызначальных пазіцый урока літаратуры. Менавіта праз дзейнасць, пры дапамозе дзейнасці вучань і самасцвярджае сябе як асоба, і пазнае, асвойвае мастацкі свет твора. Такім чынам, дзейнасны

падыход - неабходная ўмова і важны прынцып інтэнсіфікацыі навучання літаратуры, стымулявання творчых здольнасцей вучняў. Тэорыя дзейнаснага падыходу да навучання, распрацаваная педагогам! і псіхолагамі, адкрывае шырокія магчымасці для выхавання літаратурна-творчых здольнасцей кожнага вучня без выключэння.

Калі здольнасці вызначаюць агульныя мэты навучання, то крытэрыі літаратурнага развіцця дапамагаюць выявіць яго ўзроўні, рэалізуючы глабальныя асаблівасці здольнасцей у канкрэтных з'явах.

У. Г. Маранцман [2] лічыць самымі важны.\\ наступныя крытэрыі літаратурнага развіцця:

- начытанасць школьнікаў;
- аб'ём тэарэтыка-літаратурных ведаў;
- здольнасць да выяўлення актуальнай сацыяльна-маральнай праблематыкі:
- развітасць успрымання літаратурных твораў на 4-х узроўнях: эмацыянальная чуйнасць, актыўнасць чытацкага ўяўлення, асэнсаванне зместу твора, мастацкай формы;
- уменні аналізаваць тэкст мастацкага твора;
- здольнасці і ўменні, звязаныя з літаратурна-творчай дзейнасцю школьнікаў.

Вопыт навучання дапамагае вучням авалодаць некаторымі ўменнямі літаратурна-творчага характару:

- умением апраўдаць пачуцці, узнікшыя пры чытанні, і знайсці ва ўласным жыццёвым вопыце аналаг сітуацыі твора;
- умением бачыць абставіны дзеяння і ўяўляць партрэт персанажа;
- умением перадаваць дынаміку пачуццяў героя і аўтара ў выразным чытанні;
- умением ацэньваць гульню акцёра ў асобнай сцэне, параўноўваць эпізод эпічнага твора з яго экранізацыяй або ілюстрацыяй да яго;
- уменнем скласці кінасцэнарый або інсцэніроўку па фрагменту літаратурнага тэксту і г.д.

Такім чынам, крытэрыі літаратурнага развіцця кантралююць рэалізацыю здольнасцей у канкрэтных уменіях і дапамагаюць выязіць узроўні засваення вучнямі літаратуры як мастацтва слова.

Сярод крытэрыяў літаратурна-мастацкай падрыхтаванасці школьнікаў Я. В. Квяткоўскі вылучае і авалоданне элементарнымі навыкамі пісьменніцкай працы. Падкрэсліваючы невычэрпнасць тэматыкі і жанравай своеасаблівасці дзіцячай літаратурнай крэатыўнасці. даследчык указвае, што творчыя работы - найважнейшы

сродак актуалізацыі асобаснага ўспрымання мастацкіх твораў, фарміравання і развіцця назіральнасці, фантазіі, чуйнасці мастацкага слова, самавыяўлення і самасцвярджэння асобы [3].

Прадукт разглядаемай намі вучнёўскай літаратурна-творчай дзейнасці можа з'яўляцца новым толькі для яе суб'екта, мець не абсалютную, а вучэбна-выхаваўчую каштоўнасць. Як слушна заўважае выдатны псіхолаг Л. С. Выгоцкі, "важна не тое, што ствараюць дзеці, а важна тое, што яны тэта робяць, ствараюць, практыкуюцца ў творчым уяўленні і яго ўвасабленні".

На думку англійскага псіхолага Г. Уолеса, на шляху літаратурнай творчасці вылучаюцца чатыры фазы, этапы: падрыхтоўка, выспяванне ідэі, азарэнне, праверка ідэі [4].

Услед за В. Р. Бялінскім многія даследчыкі традыцыйна выдзяляюць тры асноўныя стадыі: узнікненне задумы твора, выспяванне і распрацоўку задумы, напісанне твора. Да гэтых традыцыйных стадый, на думку Я. А. Карсунскага, неабходна дадаць яшчэ некалькі этапаў: этап збору матэрыялу, этап зваротнай сувязі, этап дапрацоўкі - перапрацоўкі твора і самаацэнкі твора аўтарам [5]. У найбольш завершаным выглядзе тэхналогія пісьменніцкай працы дадзена ў рабоце А. Г. Цэйтліна [6]. Аўтар вылучае ў працэсе літаратурнай творчасці наступныя этапы: задуму і ідэю будучага твора, збор матэрыялу, планаванне яго, стварэнне вобраза, сюжэт і кампазіцыю, працу над мовай, стварэнне тэксту і перапрацоўку напісанага.

Распрацаваная псіхалінгвістамі мадэль спараджэння маўленчых выказванняў уключае ў сябе наступныя этапы: а) этап матывацыі выказвання; б) этап задумы; в) этап ажыццяўлення задумы (рэалізацыя плана); г) супастаўленне рэалізацыі задумы з самой задумай. Дадзеныя этапы, па словах А. А. Лявонцьева, адпавядаюць структуры любога інтэлектуальнага акта [7].

## 2. Прынцыпы адбору літаратурна-творчых практыкаванняў

Прынцыпамі адбору і сістэматызацыі практыкаванняў, нахіраваных на развіццё ў вучняў літаратурна-творчых уменняў. з'яўляюцца:

1. *Сістэмнасіць вучэбных заданняў.* Гэты прынцып заключаецца ў паступовым ускладненні практыкаванняў.

2. *Варыятыўнасць вучэбных заданняў.* Гэты прынцып заключаема ў тым. што прапануемыя практыкаванні ўлічваюць як рэаль-

ныя магчымасці вучня ("зона актуальнага развіцця")*, так і патэнцыяльныя ("зона бліжэйшага развіцця")*, што вызначае магчымасць самастойнага і разнастайнага выкарыстання атрыманых ведаў у новых умовах.

*3. Дыферэнцыяцыя практыкаванняў.* Гэты прынцып заключаецца ў тым, што літаратурныя здольнасці, абумоўленыя тыпам асобы ("мастак", "мысліцель", "сярэдні" тып, па І.П. Паўлаву), уплываюць на працэс чытання і вызначаюць складанае ўзаемадзеянне розных сфер працы чытача.

4. *Прынцып раздзялення школьнікаў на літаратурна-творчыя групы (ЛТГ).* Гэты прынцып заключаецца ў тым, што, згодна з улікам узроўню літаратурнага развіцця навучэнцаў, іх літаратурна-творчых інтарэсаў і магчымасцей, асобасных якасцей, патрабуецца педагагічная асцярожнасць і такт пры арганізацыі літаратурнай крэатыўнасці кожнага школьніка.

5. *Фарміраванне спосабаў дзеянняў і іх паслядоўнасці* — зыходны прынцып у распрацоўцы методыкі развіцця літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў. Сутнасць развіццёвага навучання, на думку П. І. Підкасістага, заключаецца ў тым, што "вучань не толькі засвойвае канкрэтныя веды, уменні і навыкі, але і авалодвае спосабамі дзеянняў". Развіццёвае навучанне ажыццяўляецца ў форме далучэння навучэнцаў да розных відаў дзейнасці, выкарыстання ў выкладанні метадаў навучання, накіраваных на ўзбагачэнне творчага ўяўлення, мыслення, памяці, маўлення.

6. *Дыяіектычны прынцып адзінства мовы і мыслення.* С.Л.Рубінштэйн тлумачыць дэтэрмінаванасць мовы і мыслення наступным чынам: "Маўленчыя зносіны пры дапамозе мовы - гэта абмен думкамі для ўзаемаразумення. Калі чалавек думае, ён выкарыстоўвае моўны матэрыял, і думкі яго фарміруюцца, выліваючыся ў маўленчыя фармулёўкі".

*7. Прынцып міжпрадметных сувязей:* спалучэнне літаратурнага матэрыялу з іншымі навучальнымі прадметамі. Як адзначае педагог П. І. Підкасісты, "прасоўванне ад рэпрадуктыўнай дзеннасці да творчай прадвызначае абавязковую рэалізацыю міжпрадметных сувязей, паколькі яны ствараюць спрыяльныя ўмовы для развіцця пазнавальных магчымасцей школьнікаў, дазваляюць сродкамі розных прадметаў фарміраваць у іх тзорчае мысленне'". Мэтазгодна вь;карысто5'ваць магчьімасці сумежньіх відаў мастацтва: музыхі. жывапісу, кіно і т.д.. тым оольш. аіто жанравыя іх законы ў многім супадаюць. На думку метадыстаў, спеньіяльныя ззданні па супастаўленні класічных узораў гзтых відаў мастацтва развіваюць

* Т?рмін Л.С.Выгоцкагз.

творчае асацыятыўнае мысленне дзяцей, іх эстэтычны густ, садзейнічаюць больш глыбокаму спасціжэнню законаў мастацкай творчасці ўвогуле [8].

Зыходзячы з дадзеных прынцыпаў, прапануем наступную сістэму практыкаванняў, якая будзе садзейнічаць актывізацыі мысліцельнай, пазнавальнай і літаратурна-творчай дзейнасці навучэнцаў, выхаванню іх эстэтычных густаў.

Усе практыкаванні па характару дзейнасці навучэнцаў размеркаваны на тры асноўныя групы: а) *рэпрадуктыўныя;* б) *творчыя*; в) *літаратурна-мастацкія (пісьменніцкія)*. Да ліку першых аднесены: пераказ (падрабязны, сціслы, выбарачны), гутаркі па змесце твора, складанне розных відаў планаў і інш., дзе галоўнай з'яўляецца ўзнаўляльная дзейнасць.

Да групы творчых практыкаванняў, выкананне якіх звязана з актывізацыяй творчага ўяўлення, асадыятыўнага, вобразнага мыслення, маўленчых здольнасцей, адносяцца наступныя: выразнае (мастацкае) чытанне, славеснае маляванне, мастацкае расказванне, розныя віды творчых пераказаў, інсцэнгравanne, мізансцэніраванне, стварэнне кадрапланаў, літаратурныя гульні і інш.

Да трэцяй групы — практыкаванні і заданні, накіраваныя на актывізацыю ўласна пісьменніцкіх здольнасцей (стылістычны эксперымент; складанне слоўнікаў; напісанне казак, прыказак і прымавак, загадак, апавяданняў, вершаў; падрыхтоўка вусных і пісьмовых сачыненняў-разважанняў; водгукаў аб самастойна прачытаным творы, аб творы выяўленчага мастацтва, прагледжаным кінафільме, тэлеперадачы (з матывіроўкай сваіх адносін да герояў і падзей твораў і інш. ) і ўдасканаленне моўнай кампетэнцыі школьнікаў (самааналіз, узаемарэцэнзаванне, праўка напісанага).

Заданні дыферэнцуюцца згодна з прынцыпам раздзялення навучэнцаў на ЛТГ і абумоўлены тыпам асобы ("мысліцель", "сярэдні", "мастак"). Першы тып практыкаванняў арыентаваны на работу з вучнямі, для якіх характэрны высокі ўзровень узнаўляльнага ўяўлення. аднак скаваных ў творчым уяўленні; другі тып — ^ірактыкаванні разлічаны на вучняў, для якіх характэрна адносная раўнавага ўзнаўляльнага і творчага ўяўлення; трэці тып практыкаванняў для вучняў-чытачоў, якія праяўляюць высокі ўзровень узнаўляльнага ўяўлення і актыўнасць творчага ўяўлення.

Гэтыя віды прадметна-творчай дзейнасці міжвольна ставяць зучнл ў пазііію аўтара і творцы, развіваюць навыкі аналізу і сінтэзу, выхоўваюць назіральнасць і чуйнасць да слова. Па выкіках выкананання такіх заданняў можна меркаваць пра ступень развітасці літаратурна-творчьіх здольнасцей навучэнцаў і кіравацца гэтым у

далейшай дзейнасці. Акрамя таго, ажыццяўляецца запамінанне пры "навучанні з захапленнем" [9].

### 3. Літаратурная творчасць школьнікаў: да гісторыі пытання

Педагагічнай і метадычнай навукай неаднаразова рабіліся спробы стварыць сістэму развіцця літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў у працэсе вывучэння літаратуры. Так, яшчэ ў сярэдзіне XVIII стагоддзя М. В. Ламаносаў стварыў першы навуковы дапаможнік для літаратурнага навучання юнацтва. На працягу стагоддзя з'явіліся курсы рыторыкі М. Ф. Кашанскага, А. Ф. Мерзлякова і іншых аўтараў, якія былі, па сутнасці, выкладам правілаў і прыёмаў літаратурна-творчага развіцця навучэнцаў.

Пачаткам методыкі сачыненняў і літаратурнай творчасці школьнікаў даследчыкі [10] лічаць 1759 год - дату выхаду першага нумара часопіса для дзяцей "Праздное время, в пользу употреблённое".

Прагрэсіўныя выкладчыкі мінулага вялі актыўную барацьбу за развіццё літаратурна-творчых здольнасцей вучняў. Гаворачы пра гэта, мы маем на ўвазе перш за ўсё дзейнасць вучоных-педагогаў У.Я. Стаюніна, В. І. Вадавозава, Н. Ф. Бунакова, В.П. Астрагорскага, Ц. П. Балталона, нашых айчынных педагогаў Алаізы Пашкевіч (Цёткі), Канстанціна Міцкевіча (Якуба Коласа).

У працах вучоных выказваецца думка аб тым, што развіццё эстэтычнага пачуцця цесна звязана з праявай творчых інтэнцый дзіцяці. Асэнсаванне гэтай залежнасці стымулявала даследчыкаў заняцца вывучэннем псіхалогіі дзіцячай творчасці. Вывучэнню літаратурнай творчасці школьнікаў прысвечаны працы І.М.Салаўёва, В. Воранава, С. Крукава і інш. Але даследчыкі адзначалі, што, на жаль, "у школьным пылу і мітусні губляюцца гэтыя добрыя зярняты дзіцячай літаратурнай творчасаі".

Прыгадваючы школьную адукацыю XIX ст., неабходна адзначыць, што сістэматычны курс развіцця літаратурна-творчых здольнасцей (ЛТЗ) школьнікаў у тыя часы не мог скласціся, у прыватнасці, у выніку недаацэнкі індывідуальнага, асабовага ў педагогіцы. а таксама метадалагічнай накіраванасці навучання на развіццё пераважна выканальніцкіх якасцей асобы навучэнца. Менавіта ў выніку палемікі з "генераламі ад народна» асзеты", якія насаджалі сваёй дзейнасцю сляпую пакорлівасць і пасіўнасць, выступалі супраць стымулявання творчых інтэнцый асобы, нарадзілася педагагічная сістэма Л. М. Талстога. У 185° годзе ён

арганізаваў школу, якая працавала на падставе прынцыпаў непрымусовага выхавання. Свабоду і свабоднае развіццё асобы Талстой разглядаў як аснову жыццядзейнасці школы. Леў Мікалаевіч быў цвёрда перакананы: без творчага развіцця немагчыма ўратаваць тых шматлікіх пушкіных і ламаносавых, якіх штодзень засмоктвае багна школьнай паўсядзённасці. Ён бачыў вялікую небяспеку ў становішчы, калі дзіця пазбаўлялася магчымасці вучыцца тварыць, бо, пасталеўшы, такі чалавек і ў сваім працоўным жыцці па болынасці заставаўся ні кім іншым, як пераймальнікам-капіравальнікам. Уласныя жыццёвыя назіранні прывялі Л. М. Талстога да высновы: людзі, якія навучыліся капіраваць, не здольныя на творчую працу, на практычнае прымяненне атрыманых у школе ведаў і ўменняў. Распрацаваныя ім рэкамендацыі скіраваны на тое, каб педагог мог эфектыўна спрыяць развіццю ў дзіцяці творчых пачаткаў. Карыснай для сучасных настаўнікаў літаратуры з'яўляецца работа Л. М. Талстога "Каму ў каго вучыцца пісаць: сялянскім дзецям у нас ці нам у сялянскіх дзяцей?" [11].

Актуальнымі для школы XXI ст. засталіся выказванні Л.М. Талстога адносна стварэння найспрыяльнейшых умоў для развіцця творчых магчымасцей навучэнцаў. Асветнік раіць педагогу даваць болып творчых заданняў (бо галоўнае — больш чытаць, разумеючы тое, што чытаецца; больш пісаць "з галавы", па падзеях, якія адбыліся з самімі вучнямі і г.д.). Лепш за ўсё дзіця піша аб тым, што вельмі цікавіць яго, асабліва калі ён у гэтым разбіраецца.

Галоўнае мастацтва настаўніка з мэтай кіраўніцтва дзіцячай літаратурнай творчасцю, па прызнанні Л. М.Талстога, не столькі ў задаванні тэм сачыненняў, колькі ў прадстаўленні вялікага выбару іх, у паказе першапачатковых прыёмаў "сачыніцельства". І галоўнае — каб стварыць у вучня патрэбнасць у пісанні, неабходна даваць яму стымулы. На падставе свайго педагагічнага вопыту пісьменнік робіць наступныя вывады:

- прапаноўваць самы вялікі і разнастайны выбар тэм, не выдумляючы іх спецыяльна для дзяцей, але прапаноўваць тэмы самыя сур'ёзныя і цікавыя для самога настаўніка;

- д/ваць дзецям чытаць дзіцячыя сачыненні, і толькі дзіцячыя сачыненні прапаноўзаць за ўзоры, бо яны заўсёды болып праўдзівыя, больш зграбныя і маральныя, чым сачыненні дарослых;

- ніколі ў час разглялання дзіцячых сачыненняў не рабіць вучням заўваг ні накент зыгляду сшыткаў, ні наконт каліграфіі і г.д.;

- у сачыніцельстве цяжкасць заключаецца не ў аб'ёме або змесае. а ў мастацхасці т?мы, то паступовасць тэм павінна заключацда не ў аб'ёме, не ў мове, а ў механізме справы... .

Усведамляючы сваю адказнасць за развіццё літаратурнай творчасці вучняў, Талстой шмат увагі, часу і намаганняў скіроўваў на насычэнне навучальных кніг тэкстамі, якія адпавядаюць чытацкім інтарэсам дзяцей, актывізуюць іх творчы пачатак. Каштоўныя навучальныя кнігі "Азбука" (1872) і "Новая азбука" (1875), створаныя пісьменнікам на аснове прынцыпу прыродазгоднасці, уключаюць у сябе разнастайныя тэксты фальклорных жанраў (казкі, прыказкі, песні, загадкі, легенды). На думку Л. М. Талстога, фальклор - важны сродак актывізацыі літаратурна-творчых здольнасцей вучняў, пра што сведчаць дзіцячыя творы, надрукаваныя на старонках часопіса "Ясная Паляна".

Са зменамі ў савецкую эпоху сацыяльнай функцыі школы патрэбнасць у цэласнай сістэме развіцця літаратурна-творчых здольнасцей адчуваецца яшчэ больш востра. "Мы вельмі мала звяртаем увагі, —зазначала Н. К. Крупская, — на тое, каб навучыць пісаць (літаратурныя творы. — В.П.) нашых вучняў. Я не ведаю, ці ёсць якая-небудзь кніга, якая магла б гэтаму навучыць, а між тым неабходна даваць вучням рад практыкаванняў, якія дапамаглі б ім авалодаць тэхнікай творчасці. Я думаю, што гэта задача — стварыць такі падручнік і паставіць такі курс, які дапамог бы сучаснаму вучню навучыцца пісаць, — адна з найважнейшых задач, якая стаіць перад выкладчыкамі літаратуры ва ўвесь рост".

20-30-я гады сталі часам цікавых метадычных знаходак, бясконцых эксперыментаў у педагогіцы і методыцы; гэты час характарызуецца інтэнсіўнымі пошукамі новых дыдактычных прынцыпаў, вызначэннем зместу адукацыі ў школе, стварэннем для яе праграм і падручнікаў.

Працоўны характар агульнаадукацыйнай школы 20-30-х гг. XX стагоддзя разумеўся ў першую чаргу як рэалізацыя дзейснага, творчага падыходу да навучання, у тым ліку і літаратурнага.

Аб актуалізацыі дзейснага, творчага падыходу да літаратурнага навучання аўтар першай "Методыкі роднае мовы" (1920) К. М. Міцкевіч (Якуб Колас) зазначаў: "Да пасіўнай, параўнаўча, работы далучаецца і дзейсная творчая работа: з чытача вучань перароблівецца часам у пісьменніка — ён спрабуе сам выразіць з дапамогай таго ж роднага слова, якому ён вучыўся. вынік перадуманага і перажытага, як бы яны ні былі яшчэ няспелымі. Вучань спрабуе выкарыстаць свае роднае слова як інструмент свайго розуму і думкі".

Другое выданне "Методыкі..." (1930) было падрыхтазана Якл бдм Коласам у сааўтарстве з вядомым метадыстам В.П. Тэпіньім. Значная ўвага ў дапаможніку надаецца мастаикап самадзейнасці вучн.чў. Акрамя пераказу. выняткаў з прачытанага. прапануюцца

практыкаванні ў "насьледаваньні літаратурных узораў". Арыгінальнай працай па абуджэнні самастойнай творчасці школьнікаў з'яўляюцца практыкаванні, накіраваныя на актывізацыю іх асацыятыўнага мыслення, уяўлення. Развіццё творчага мыслення і цесная сувязь яго з авалодваннем роднай мовай былі вылучаны Коласам у асаблівую задачу навучання і выхавання. Заслугоўвае пільнай увагі вопыт работы Коласа-педагога, які своеасабліва акумуляваў у сабе індывідуальныя і калектыўныя здабыткі папярэднікаў і сучаснікаў, абгрунтаваў мэтазгоднасць усебаковага развіцця асобы школьніка.

Вядомы літаратуразнаўца і метадыст І. І. Замоцін лічыў літаратурна-творчую самадзейнасць адным з вядучых момантаў школьнай літаратурнай адукацыі. Два выпускі яго метадычных нарысаў "Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні" (1927 - 1928) - першая навуковая праца па методыцы выкладання беларускай літаратуры. На погляд вучонага, можна формулу школьнай літаратурнай асветы звесці да наступных момантаў: 1)развіццё літаратурнай мовы; 2) літаратурная начытанасць; 3) ідэйна-мастацкі аналіз літаратурнага матэрыялу; 4) літаратурна-творчая самадзейнасць вучняў. Важнасць чацвёртага моманту ва ўмовах працоўнай школы, па словах Замоціна, відавочная. Ён пісаў: "Школа, зразумела, не выхоўвае спецыяльна паэтаў, якія аперыруюць мастацкім стылем, але яна выхоўвае ў шырокім сэнсе працаўнікоў культуры, для якіх мастацкі стыль не толькі павінен быць зразумелым, але і даступным для выкарыстання ў практыцы іх штодзённага жыцця, бо кожны павінен умець да некаторай ступені маляўніча выявіць прадукты свайго і чужога мыслення і кожны павінен умець сродкамі эмацыянальнай мовы гаварыць аб сваіх і чужых пачуццях... Гэта дыктуецца і укладам сучаснага жыцця, калі жывое слова, апранутае ў яркую і вобразную форму, з'яўляецца фактарам у грамадскай працы " [12].

Гэта найважнейшае патрабаванне часу даволі энергічна спрабавала ажыццявіць школа ў 20-30-я гады. І, трэба сказаць, небеспаспяхова. *Як* слушна заўважае акадэмік М, А. Лазарук, менавіта дзейсны творчы падыход да навучання, у тым ліку і літаратуры, быў адной з прычын (няхан і не галоўнай) таго, што ў гэтыя гады назіраваўся шырокі прыток моладзі ў літаратуру. Прыгадаем "Маладняк" з яго шматлікімі раённымі "філіяламі".

Тэарэтычныя праблемы творчага выкладання літаратуры ў школе ставяцца ў метадычных працах М. М. Сакалова, М. А. Рыбнікавай. В. В. Галубкова і інш.

Так, асноўнае месца ў метадычнай сістэме М. М. Сакалова адводзіцца развіццю літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў.

разнастайным відам пісьмовых прац. Яго кніга "Вуснае і пісьмовае слова навучэнцаў" (1927), заснаваная на практичным вопыце аўтара, змяшчае сістэму практыкаванняў па развіцці маўлення, якія прадугледжваюць апору на жыццёвыя ўражанні школьнікаў. Метадыст не наследуе пры гэтым традыцый, адвяргаючы пераказы, перайманне ўзораў, сачыненні па аналогіі; лічыць неабходным перш-наперш стымуляванне творчых здольнасцей навучэнцаў, іх творчага мыслення і ўяўлення [13].

Вялікі ўклад у развіццё метадычнай навукі 20-40-х гадоў зрабіла выдатны педагог і метадыст М. А. Рыбнікава. Асаблівае значэнне вучоны-метадыст надае творчай самадзейнасці навучэнцаў. У лісце да М. Горкага (ад 20.09.1931 г.) яна пісала: "Тое, што Вы робіце ў Вашай вялікай працы з рабкорамі і аўтарамі-пачаткоўцамі, я раблю ў больш вузкіх школьных рамках. Я вучу пісаць нашага... школьніка і паказваю прыёмы гэтай справы. Я — метадыст..." [14]. У канцы 20-х гадоў М. А. Рыбнікава задумвае кнігу аб творчых сачыненнях "Славесная творчасць як прадмет методыкі", у якую павінны былі ўвайсці апублікаваныя ў часопісах артыкулы "Ад маленькага пісьменніка - да вялікага чытача" (1929), "Пастаноўка творчых прац" (1930). "Культура вобраза" (1930), "Творчыя сачыненні як прадмет методыкі" (1930), "Гісторыя шасці дарог (да пытання аб творчых сачыненнях)" (1934). У артыкулах прапаноўвалася стройная сістэма творчых прац. І толькі праз дзесяць год у перапрацаваным выглядзе гэтыя артыкулы былі ўключаны ў кнігу "Нарысы па методыцы літаратурнага чытання" (1941). Вышэйшай праявай актыўнасці навучэнцаў метадыст лічыць іх творчую самадзейнасць, стымулюемую вывучэннем літаратуры. Ідэя, сфармуляваная М. А. Рыбнікавай, была, несумненна, плённай і перспектыўнай, знайшла адлюстраванне ў працах паплечнікаў (В. В. Галубкоў, М. І. Кудрашоў і інш.). Але ў практыцы тагачаснай школы па многіх прычынах яна ў цэлым і не магла быць рэалізавана. Літаратурна-творчая дзейнасць вучняў была амаль цалкам перанесена на пазаўрочную работу, г. зн. стала неабавязковай. І методыка развіцця літаратурна-творчых здольнасцей шмат што страціла.

Вялікі уклад у распрацоўку метадалогіі творчага навучання зрабілі працы В. А. Сухамлінскага. Здольнасці В. А. Сухамлінскага як педагога-даследчыка і публіцыста праявіліся ў 50 - 70-я гады. Менавіта таль: выйшаў шэраг яго кніг. А манаграфія "Паўлышская сярэлняя школа" адлюстразала плённыя намаганні педагагічнага калектыву па выхаванні ўсебакова развітай асобы. Тут - шматгадовы вопыт педагагічнай працы на пасадзе дырэктара Паўлышскай сярэдняй школы Кіраваградскай вобласці. Навучальная дзейнасць у школе Сухамлінскага была пастаяннай творчасцю настаўнікаў і вучняў.

Выкарыстоўваліся ўсе даступныя школьнікам формы творчасці: сачыненні казак-мініяцюр (з першага да выпускнога класаў), падрыхтоўка і выступление з дакладамі, рэфератамі, анатацыямі кніг і г.д. Сухамлінскі лічыў, што "калі падлетку не даць магчымасць рабіць штосьці творчае, то ён наогул не стане вучыдца". Метады і прыёмы навучання В. А. Сухамлінскі ацэньваў у залежнасці ад таго, наколькі яны актывізуюць, стымулююць пазнавальны працэс у вучэнні; фарміруюць у школьнікаў уменне назіраць, параўноўваць, супастаўляць, адчуваць, запамінаць, фантазіраваць; наколькі яны садзейнічаюць авалоданню вучнямі прыёмамі актыўнай мысліцельнай дзейнасці. Найбольш удзячнымі ўмовамі для актывізацыі літаратурна-творчых здольнасцей вучняў з'явіліся назіранні за прыродай і прадметамі навакольнага асяроддзя. "Падарожжы да крыніцы думак і слова" ў прыроду сталі пастаяннымі ў практыцы работы Паўлышскай школы. Ролю назіранняў В.А.Сухамлінскі звязваў з развіццём мыслення і мовы. У працэсе такіх назіранняў у дзяцей узнікае жаданне перадаць свае пачуцці і перажыванні: "у такія хвіліны думка просіцца ў слова" [15]. Школа павінна стаць, па сцвярджэнні Сухамлінскага, домам радасці і майстэрняй творчасці. У дзяцінстве - кожны паэт, кожны мастак. Але творчасць становіцца духоўнай, эмацыянальнай патрэбай дзяцей толькі тады, калі дарослыя дапамогуць адкрыць ім усё харaство жыцця, прыроды, прыгажосці слова. "Як любоў да музыкі нельга выхаваць без гучання музыкі, - гаворыць Сухамлінскі, - так любоў да творчасці нельга выхаваць без адчування роднага слова, яго красы, мілагучнасці і чарадзейства". На думку педагога, перажыванне прыгажосці немагчыма без фантазіі, без асабістага ўдзелу дзяцей у творчасці, імя якому - казка. "Казка - гэта актыўная эстэтычная творчасць, якая захапляе ўсе сферы духоўнага жыцця дзіцяці - яго розум, пачуцці, уяўленне, волю. Яна (творчасць. - В.П.) пачынаецца ўжо ў расказванні, вышэйшы яе этап - інсцэнізацыя". У кнізе "Сэрца аддаю дзецям" В. А. Сухамлінскі выклаў свой погляд на ролю казкі ў развіцці асобы дзіцяці, у абуджэнні яго літаратурна-творчых памкненняў. Па словах Сухамлінскага, "стварэнне казак - адзін з самых цікавых для дзяцей відаў паэтычнай творчасці. Разам з тым гэта важны сродак разумовага развіцця". Выдатны педагог пераканаўча сцвярджае: "Вучань павінен жыць у свеце творчасці. Без гэтага ён засушаная кзетка".

Не без дабратворнага ўплыву Сухамлінскага далучыўся да жыцця школы, да складаных праблем літаратурнага развіцня вучняў патрыярх беларускай дзіцячай літаратуры Васіль Вітка (Цімох Васілевіч Крысько). У мастацка-публіцыстычных кнігах "Дзеці і мы", "Урокі", "Азбука душы" выкладзены асноўныя палажэнні

створанай В.Віткам педагагічнай сістэмы. У ёй улічаны вопыт Канстанціна Ушынскага, Антона Макаранкі, асабліва блізкія яму педагагічныя навацыі Васіля Сухамлінскага. Звяртаецца таксама В.Вітка і да тэорыі апорных сігналаў Віктара Шаталава, бо, як дзіцячы пісьменнік, ён пераканаўся, якое значэнне мае для дзяцей эмацыянальны фактар, уменне актывізаваць іх вобразнае мысленне, фантазію. В. Вітка звяртае ўвагу на тое, як многа магчымасцей не выкарыстоўваецца нашай школай у самым галоўным - у заахвочванні, у стымуляванні творчай і эмацыянальнай актыўнасці кожнага вучня. Не будучы педагогам па спецыяльнасці, В.Вітка пайшоў у школу, дзе стаў весці ўрокі, не прадугледжаныя праграмай: урок вясёлай матрматыкі, урок хітрага слова, урок кэзкі і інш. Многія з гэтых урокаў перадаваліся па тэлебачанні. Сваімі ўрокамі Васіль Вітка сцвярджае ідэю развіццёвага навучання, з захапленнем, з радасцю: "Кожны школьны ўрок, калі творча разумець яго, - гэта чарадзейнае, казачнае царства ведаў, таямніц і адкрыццяў" [16]. Нельга не сказаць і пра тое, што ўвага пісьменніка і прыроджанага педагога сканцэнтравана на ролі сродкаў фальклору ў развіцці гарманічна развітай асобы. Ідучы ўслед за Сухамлінскім, Васіль Вітка шырока прапагандуе казку дзеля актывізацыі літаратурнай крэатыўнасці дзяцей. Захоплена расказваючы пра тое, што дзеці ў Паўлышскай школе складаюць казкі, са шкадаваннем адзначаў: "Уся бяда, што ў большасці нашых школ мала хто з настаўнікаў за сваё жыццё сам напісаў, склаў казку!" Сёння яшчэ большую каштоўнасць і актуальнасць набылі ўсе тры кнігі В.Віткі, як і яго педагагічная сістэма. Сваёй сутнасцю канцэпцыя Васіля Віткі-педагога зарыентавана на асобу вучня, на эмацыянальна-дзейнасны падыход у навучанні і выхаванні дзяцей, на развіццё творчых здольнасцей не толькі вучня, але і настаўніка.

Доўгі час у савецкай псіхалогіі, дыдактыцы і методыцы выкладання літаратуры не было адзіных поглядаў на мэтазгоднасць, шляхі і сродкі развіцця літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў, што з'явілася галоўнай прычынай адсутнасці да апошняга часу цэласнай сістэмы такой працы.

У распрацоўцы навукова абгрунтаванай методыкі развіцця літагатурна-творчых здольнасцей школьнікаў сучасныя вучоныя (В. У. Івашын. М. А. Лазарук, Н. Дз. Малдаўская. У. Г. Маранцман і інш.[1] лбапіраюцца на прапанаваную псіхалзгічнаГі навукаГі ідэю. што спецыяльныя здольнасці звязаны з пэўным відам чалавечай дзейнасці і таму — з ажыццяўленнем спецыяльных аперацый, спецыфічных для гэтага зіду дзейнасці. Таму большасцю метадыстаў прызнаецца той факт, што неабходнай умовай

стымулявання літаратурна-творчых здольнасцей вучняў з'яўляецца непасрэднае далучэнне іх да працэсу літаратурнай працы.

Аднак у методыцы выкладання літаратуры існуюць розныя падыходы да названай праблемы.

Адны даследчыкі лічаць, што вывучэнне тэхнікі літаратурнай працы — справа шкодная. Як зазначае У. І. Глоцер, "сакрэтаў майстэрства гэта не адкрые, але навўчыць рамяству. А рамяство згубна для паэтычнага таленту" [17]. Другія рэкамендуюць навучаць "пісьменніцкай" працы школьнікаў. Яшчэ М. А. Рыбнікава зазначала, што "давесці навучэнцаў да стану здзіўлення перад тытанічнай магутнасцю Талстога, перад геніяльнай думкай Пушкіна магчыма толькі ў тым выпадку, калі вы саміх навучэнцаў прымусіце выпрабаваць сілы хаця б на вельмі простай працы". Менавіта ў дачыненні да сярэдніх класаў даследчыцай быў сфармуляваны тэзіс: "Ад маленькага пісьменніка — да вялікага чытача", які прадугледжваў шырокую практыку літаратурна-творчых работ, выпрацоўку тэхнікі пісьма твораў розных жанраў, з мэтай болыы глыбокага пазнання таямніц мастацтва слова. Сёння гэты тэзіс актуалізуецца пасля вядомага ў гісторыі доўгага перыяду панавання дагматычнай, нятворчай методыкі. Вядома ж, М. А. Рыбнікава не недаацэньвала патрэбы рыхтаваць у вучню чытача, не дапускала і ценю ілюзій адносна таго, што кожны вучань стане літаратарам. "Калі з нашых класаў выйдуць пісьменнікі і славеснікі, - пісала М. А. Рыбнікава,- гэта добра, але не на гэта мы разлічваем. Наша справа - падрыхтаваць чытача, які моцна адчувае і крытычна мысліць" [18]. На думку педагога А. М. Топарава, не выключаны і такі шлях: ад маленькага пісьменніка - да вялікага пісьменніка. "Мы павінны выхоўваць не толькі чытача, але і будучага пісьменніка. Не з неба ж валяцца літаратары!" [19]. Але незалежна ад таго, ці стануць школьнікі вялікімі пісьменнікамі, — час. аддадзены імі ў школьныя гады паэтычнай творчасці, не пройдзе для іх марна. Яны навучацца разумець мастацтва слова і ў нейкай ступені валодаць ім, у іх жыццё ўвойдзе радасць творчасці — пачуццё, якое чалавек, аднойчы зведаўшы, захавае назаўсёды, кім бы ні быў.

Аб важнай ролі літаратурнай тэхнікі ў творчым працэсе гаварылі многія паэты і пісьменнікі [20]. Па словах Максіма Горкага, "можна многа бачьшь. чытаць. можна што-небудзь уявіць, але, каб зрасіць. — неабходна ўмець. а умение даецца толькі вывучэннем тэхкікі". Аб шляхах вывучэння тэхнікі літаратурнай працы пісаў Уладзімір Маякоўскі: "Навучакне паэтычнай працы — не вывучэнне пэўкага. аб.межаванагл тыпу пдэтычных рэчаў, а вывучэнне спосабаў усякай паэтычнай працы. вывучэнне вытворчых навыкаў, якія дапамагаюць ствараць нозыя".

Актуалізуючы ролю тэхнікі літаратурнай працы, вядомы настаўнік-славеснік Я. М. Ільін раіць пераносіць на методыку ўрока літаратуры спосабы, якімі карыстаюцца пісьменнікі ў сваёй дзейнасці. "Ці можна ўмела дакрануцца да вялікіх (майстроў слова. - В. ГГ.) з іншых пазіцый?" - ставіць пытанне ён і адказвае: "Калі славеснік збянтэжана баіцца такой "роўнасці", свет вялікага (пісьменніка. - В. *П.)* і самі яго кнігі закрыты перад ім. І ніхто: ні знакамітыя крытыкі, вядомыя літаратуразнаўцы, вучоныя-літаратары - гэтага свету і гэтых кніг за яго не адкрыюць".

Меркаванні метадыстаў, педагогаў, майстроў слова можна прывесці да адзінай думкі: удасканальванне літаратурнай тэхнікі з'яўляецца неад'емнай часткай літаратурнага творчага працэсу, без авалодання тэхнікай літаратурнай працы не можа быць і размовы аб паспяховым развіцці літаратурных здольнасцей. Значыць, навыкі літаратурнай працы, валоданне літаратурна-творчымі ўменнямі і прыё'мамі з'яўляецца неабходнай умовай развіцця ўласна мастацкіх здольнасцей школьнікаў. Такім чынам, навучанне "пачынаючых аўтараў" тэхніцы літаратурнай працы можа стаць адным са стымулаў развіцця іх літаратурна-творчых здольнасцей.

У вырашэнні гэтай заданы несумненную дапамогу настаўніку можа аказаць распрацаваны Я. А. Карсунскім спецкурс "Псіхалогія літаратурнай творчасці школьнікаў". Гэты спецкурс, на думку аўтара, павінен дапамагчы настаўніку ажыццявіць кіраўніцтва літаратурнай творчасцю школьнікаў [21]. Аднак, на наш погляд, заданы спецкурса абмежаваны. З аднаго боку, настаўнік пазнаёміцца з псіхолага-педагагічнымі перадумовамі арганізацыі літаратурнай крэатыўнасці школьнікаў, што таксама неабходна ў мэтах удасканалення сістэмы літаратурна-творчага развіцця навучэнцаў у сярэдняй школе, з другога боку,- не менш важнай застаецца метадычная падрыхтоўка настаўніка, які ажыццяўляе развіццё творчых здольнасцей вучняў. Метадычная сістэма развіцця творчых інтэнцый школьнікаў у дапаможніку, на жаль, не разглядаецца.

Наступнай умовай інтэнсіфікацыі працэсу развіцця літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў з'яўляецца фарміраванне адпаведнай патрэбнасна-матывацыйнай сферы.

Як слушна заўважае даследчык псіхалогіі дзіцячай творчасці Л. С. Выгоцкі, "мы можам стымуляваць і накіроўваць творчую рэакцыю дзяцей" [22]. Вучокыя даўно ўстанавілі шэраг прыёмаў, якія служаць гэтай мэце — абудзіць творчую думку дзяцей. Для гэтага задаюцца дзецям пэўныя заданні ці тэмы. прапануецца рад уражанняў: музычных. жывапісных, узятых з рэальнасці; г.д. Адках, па словах Л. С. Выгоцкага, усе гэтыя прыёмы штучныя: і ўсе якы сдужаць толькі адной мэце — менавіта выклікаць такую рэакцыю ў

дзяцей, якая паслужыла б добрым матэрыялам для вывучэння. І зусім іншыя заданы стаяць перад педагагічным стымуляваннем дзіцячай творчасці. Тут задача іншая, таму іншыя і прыёмы. Найлепшым стымулам дзіцячай творчасці з'яўляецца такая арганізацыя жыцця і асяроддзя, якая стварае патрэбнасці і магчымасці дзіцячай творчасці.

Навукова-педагагічны вопыт і школьная практыка назапасілі вялікі арсенал сродкаў, форм і прыёмаў, якія стымулююць літаратурную творчасць школьнікаў. Як слушна заўважаюць метадысты (гл. працы І. І. Аркіна, М. А. Лазарука, У. Г. Маранцмана, В. І. Смыкоўскай і інш.), у працэсе ўспрымання мастацкіх твораў неабходна як мага шырэй выкарыстоўваць розныя прыёмы і тыпы заданняў, накіраваных на развіццё такіх чытацкіх якасцей, як назіральнасць і развітае ўзнаўляльнае ўяўленне, пачуццё паэтычнага слова, здольнасць да суперажывання, уменне спасцігнуць абагульняльны сэнс славесных вобразаў, ацэньваць прачытаныя мастацкія творы з пэўных эстэтычных пазіцый. На погляд акадэміка М. А. Лазарука, "менавіта такая работа будзе ўводзіць вучняў у таямніцы літаратурнай творчасці, будзе спрыяць і развіццю чытацкай цікавасці, усвядомленаму ўспрыманню літаратуры" [23]. Таму перад настаўнікам-славеснікам паўстае задача — арганізаваць самастойную творчую дзейнасць вучняў, кожнага вучня без выключэння.

Між тым аналіз метадычных знаходак творча працуючых настаўнікаў славеснасці сведчыць, што авалоданне школьнікамі літаратурна-творчымі ўменнямі, навыкамі тэхнікі літаратурнай працы адбываецца ў асноўным у пазакласны час.

Пазакласная ж работа, дзе ў асноўным і прадугледжана літаратурна-творчая дзейнасць, вучэбнай праграмай, як вядома, не рэгламентуецца. І хоць у некаторых школах маецца досыць цікавая падобная практыка, што яскрава пацвярджае і вопыт лепшых айчынных настаўнікаў (А. І. Белакоз, М. У. Верціхоўская, А. В. Руцкая, В. М. Туркевіч і інш.), усё ж улічваць яе як састаўную частку літаратурнага навучакня немагчыма па прычыне яе неабавязковасці. Усё тут залежыць галоўным чынам ад асабістай ініцыятыўнасці настаўніка або вучняў, гэта значыць, ад фактараў у пераважнасці прыватных. Большасць вучняў яна не ахоплівае.

Рэтраспектыўны разгляд праблемы развіцця літаратурна-творчьіх здольнасцей школьнікаў. а таксама аналіз яе сучасна.а стану ў працах метадыстаў, педагогаў і псіхолагаў дазваляе зрабіць некаторьія **вывады:** выхазакне літаратурнай творчасці ў дзяцей аказваецца не тольк: магчымым. але і абсалютна непазбежнкм. Паводле М.М.Бахціна. чытачу неабходны хаця б невялікі вопыт "бывання" ў аўтарскай пазіцьц. Значэнне гэтай творчасці, па словах

Л. С. Выгоцкага, "важна хутчэй для самога дзіцяці, чым для літаратуры. Было б няправільна і несправядліва разглядаць дзіця як пісьменніка і прад'яўляць да яго твораў такія ж патрабаванні, якія мы прад'яўляем да твораў пісьменніка. Дзіцячая творчасць... неабходна перш за ўсё для разгортвання творчых сіл самога аўтара".

Творчая работа вучняў каштоўная не тым, што яна можа прыносіць нейкі мастацкі плён у выглядзе завершаных твораў. а пазнавальна-выхаваўчым вынікам, таксама магчымасцю кожнаму самавыявіцца, самасцвердзіцца праз творчасць. Галоўная мэта творчых заданняў перш за ўсё развіццёвая — фарміраваць у вучняў мастацкі густ, адчувальнасць да мастацкага слова, назіральнасць, паэтычнае бачанне. Разам з тым далучэнне вучняў да літаратурнай справы садзейнічае не толькі ўзбагачэнню іх эмацыянальна-эстэтычнага, але і маральна-этычнага вопыту. Глыбокі сэнс творчых работ, дакладней, творчай работы вучняў на ўроках (бо апошнюю нельга разумець толькі як напісанне вучнямі самастойных твораў, яе вынікамі можа быць І самастойна знойдзеная дэтапь у вусным адказе пра творчасць пісьменніка ці пра асобны твор, уласна зробленае назіранне, абагульненне і г.д.) у канчатковым выніку і заключаецца ў заахвочванні да са.мастойнай разгадкі такіх "тайн" у літаратуры, мае на мэце схіліць вучня да пастаяннага і асэнсаванага чытання мастацкіх твораў, якое развівае чалавека, садзейнічае глыбокаму ўспрыманню і разумению літаратуры, актыўнаму фарміраванню духоўнай і эстэтычнай культуры.

"Пафас мастацтва, - сцвярджаюць філосафы, - у закліку чалавека да творчасці, бязмежнага пераўтварэння навакольнага свету і самога сябе. Мастацтва заклікае да творчасці тым, што само ўяўляе сабой найбольш ярка выражаную мадэль творчасці" [24]. Калі літаратура - мастацтва слова, то ўрок літаратуры па сваёй сутнасці — гэта мастацтва спасцігаць мастацтва, і методыка яго павінна служыць гэтаму прызначэнню.

## Літаратура

1. Методика преподавания литературы: Учеб. для пед. вузов: В 2 ч. /Под ред.: О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. - М.: Просвещение; ВЛАДОС. 1994. - Ч.1.: Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. вузов 0.10. Богданова. С. А. Леонов, В. Ф. Чертов: Под ред. О. Ю. Богдановой. - М.: Издат. центр "Академия", 1999: Методические рекомендации по литературно-творческому развитию школьников зо внеклассной работе Науч.-лсслед. ин-т худож. Воспитания. Акад. пед. наук СССР: Сост. В. П. Лейбсон. - М.. 198-1; Методыка выкладання беларускай літарагуры: Вучоб. дапам. Л. В. Асташонак. 1". С. Гарадко. Г .М. Ішчанка і інш.: Пад рэд. В. Я. Ляш> ≤. - Мінск: "Экагіерспектыва". 1999.

2. Методика преподавания литературы: Учеб. для пед. вузов: В 2 ч. /Под ред.: О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. 4.1. - М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1994.

3. Квятковский Е. В., Гуревич А. М., Сараскина Л. М. О системе критериев литературно-художественной подготовленности школьников // Сов. педагогика. - 1978. - № 10. - С. 23-31.

4. Туркевіч В. М. Творчасці зярняты залатыя...: Метад. эцюды настаўніка. - Мінск: Нар. асвета, 1988.

5. Корсунский Е.А. Развитие литературных способностей школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1985.

6. Цейтлин А. Г. Труд писателя: Вопр. психологии творчества, культуры и техники писательского труда. - М.: Сов. писатель, 1962.

7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969.

8. Бершадская Н. Ф., Халимова В. 3. Литературное творчество учащихся в школе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986.

9. Иванихин В. В. Почему у Ильина читают все? : Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990.

10. Сочинения и литературное творчество учащихся: Указ. лит. (1759-1986 гг.) /Сост. И. П. Павлов. - М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1988.

11. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Русские методисты-словесники в воспоминаниях: Сб. / Сост. В. С. Баевский. - М.: Просвещение, 1969. - С. 154 - 174.

12. Замоцін 1.1. Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні: Метадыч. нарысы. Вып. 1. - Мінск, 1927.

13. Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. - М.-Л.: Гос. изд-во. 1927.

14. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе: Учеб. пособие. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1976.

15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Минск: Нар. асвета, 1982. Вітка В. Урокі: Артыкулы, выст\пленні, нататкі. - Мінск: Мает, літаратура, 1982.

16. Глоцер В. П. Дети пишут стихи: Кн. о детском лит. творчестве. - М.: Просвещение, 1964.

17. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. 4-е изд.. испр. - М.: Просвещение, 1985.

18. ТопоровА. М. Я-учитель: Воспоминания. - М.: Дет. лит., 1980.

19. Русские писатели о литературном труде (ХУШ-ХХ вв.): Сб.: В 4 т. Т.З. Под общ. ред. Б.Мейлаха. - Л.: Сов. писатель. Ленингр. отд-ние, 1955.

20. Корсунский Е.А. Психология литературного творчества школьников: Учеб. пособие к спецкурсу / Ленингр. пед. ин-т. - Л., 1983.

21. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз. 1997.

22. Лазарук М. А. Навучанне і выхаванне творчасцю: Пед. роздумьі і пошукі. - Мінск: Нар. аезета. 1994.

23. Лобанова Б. Е. Философия и социология творчества. - Саратов: Изд-во Сарат, ун-та. 1983.

## Пытанні і заданнідля самастойнай работы

1. У чым вы бачыце асноўныя асаблівасці арганізацыі літаратурнай творчасці школьнікаў?

2. Якія віды літаратурнай творчасці вучняў прадстаўлены ў школьных праграмах па літаратуры?

3. Якое месца ў праграме па літаратуры займаюць пытанні развіцця літаратурна-творчых здольнасцей школьнікаў? Як гэта пытанне адлюстравана ў раздзеле "Асноўныя патрабаванні да ведаў, уменняў і літаратурнага развіцця вучняў"?

4. Прааналізуйце змешчаныя ў падручніках-хрэстаматыях матэрыялы, што неабходны настаўніку для арганізацыі літаратурна-творчай дзейнасці школьнікаў.

5. Прааналізуйце падручнікі па літаратуры для старэйшых класаў. Наколькі іх змест адпавядае метадалогіі творчага навучання школьнікаў?

6. Пералічыце асноўныя метадычныя прыёмы, якія накіраваны на развіццё літаратурна-творчай дзейнасці вучняў.

7. Пералічыце крытэрыі літаратурна-творчага развіцця вучня.

8. Як здзяйсняецца ўзаемасувязь паміж урокамі рускай і роднай літаратур у працэсе фарміравання літаратурна-творчых здольнасцей навучэнцаў?

9. На канкрэтным прыкладзе пакажыце, як можна падрыхтаваць вучня да ўласнай літаратурнай творчасці (клас, жанр па выбару).

10. Якія з відаў работ па літаратурнай творчасці вучняў вы лічыце неабходнымі, а якія - вельмі складанымі, непажаданымі? Абгрунтуйце свой адказ.

11. Якім чынам можна сёння заахвоціць школьнікаў літаратурнай творчасцю? Пералічыце магчымыя формы работы з вучнямі ў пазакласны час.



• • і