

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

XI Методические чтения

Тезисы докладов и сообщений

г. Нижневартовск, 25 марта 2009 года



Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2009

ББК 83я43
А 43

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензентъ:

кандидат филологических наук, доцент кафедры общих гуманитарных
и социально-экономических дисциплин Института бизнеса и права
(г. Санкт-Петербург) филиал в г. Нижевартовске *Климова Л.В.*;
директор МОСШ № 4 г. Мегииона, заслуженный учитель РФ *Макаров М.И.*

А 43 **Актуальные проблемы филологии в школе и в вузе: литературоведение (XI Методические чтения):** Тезисы докладов и сообщений (г. Нижевартовск, 25 марта 2009 года) / Отв. ред. Т.Л. Шумкова. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2009. — 35 с.

ISBN 978–5–89988–691–9

Сборник содержит тезисы докладов и сообщений учителей школ города Нижевартовска и преподавателей отделения филологии гуманитарного факультета НГГУ, посвященных важнейшим вопросам методики преподавания литературы в вузе и школе, проблемам современного литературоведения.

Для учителей средних школ, студентов и всех интересующихся литературоведческой и лингвистической проблематикой.

ББК 83я43

ISBN 978–5–89988–691–9

© Издательство НГГУ, 2009

В «БЕСКОНЕЧНОМ ЛАБИРИНТЕ СЦЕПЛЕНИЙ»: ИСКУССТВО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Л.Н. Толстой в письме к Н.Н. Страхову от 23 и 26 апреля 1876 года писал о том, что литературный критик должен руководить читателем «в том бесконечном лабиринте сцеплений, в котором и состоит сущность искусства», учить постигать законы, «которые служат основанием этих сцеплений». (Толстой Л.Н. Собрание сочинений. В 22 т. Т. 18. Письма., 1842-1881.-М., 1984.-С.785.)

Можно ли эти слова, имеющие отношение к художественному произведению, применить к уроку литературы?

Попытаемся взглянуть на урок литературы как на некое эстетическое целое. Понимание того, что изучение искусства слова нужно строить по законам искусства достаточно распространено. Косвенно об этом свидетельствует стремление характеризовать урок литературы в терминах литературоведения и эстетики: замысел, режиссура, драматургия, сюжет, интрига, партитура, кульминация, эмоциональный резонанс и т.п.

Урок - это сложная дидактическая система, единство, которое может быть осмыслено на различных уровнях. Для нас очевидно то, что единство урока литературы определяется не только логическими связями, например, соотношением целевых установок дидактических ситуаций с общими целями урока; последовательностью шагов урока, подчинённой логике решения определённой задачи; наличием таких обязательных для большинства классных занятий элементов, как организационный момент, введение темы, итоги, домашнее задание и т.д. Урок литературы и материалом, и способами воздействия напрямую соприкасается со сферой искусства, а это значит, что в нём «сцепления» приобретают особую роль.

Сцепления в плане содержательном - это установление связей между различными фрагментами текста, включёнными в урок, сцепление различных точек зрения, различных контекстов изучения произведения, различных читательских и художественных интерпретаций.

В плане коммуникативном - это сцепления, возникающие между ситуациями общения разного уровня (учитель - ученик; учитель - группа; учитель - класс; ученик - ученик; ученик - группа; ученик - класс; ученик - учитель) и внутри этих ситуаций. Цепочки ассоциаций, эмоциональных и интеллектуальных, которые рождаются на уроке - это тоже результат сцеплений.

Композиционный аспект проблемы сцеплений позволяет сконцентрировать внимание на приёмах художественного моделирования, которые обеспечивают связи между отдельными частями урока. Именно этот аспект представляется нам особенно интересным, так как он позволяет исследовать приёмы монтажа урока литературы.

На монтажном принципе основано и построение произведений искусства, и их восприятие. Осознанный подход к проблеме монтажа урока позволяет учителю на композиционном уровне реализовывать свой замысел, мысль ученика движется в подготовленном русле, возникает эффект «собственного открытия», «сопереживания», «соучастия». Восприятие материала наполняется эмоциями, усиливающими любые логические выводы.

На наш взгляд, понятие «монтаж» применительно к уроку литературы можно использовать в двух значениях: композиционный принцип организации всего урока и композиционный приём, с помощью которого соединяются фрагменты («шаги») урока. Это позволяет рассматривать монтаж не как механическую «склейку» составных частей, а как такое расположение шагов урока, которое определяется его типом и формой, которое отражает интригу. В этом случае цельность урока создаётся пересечением сквозных, стержневых линий с цепочками приёмов, формирующих дидактические ситуации, расположенные в горизонтальной плоскости урока.

К числу наиболее эффективных приёмов, формирующих вертикаль урока, можно отнести **сквозной мотив**, своеобразный внутренний курсив урока, лежащий в основе его сюжета.

Сквозным мотивом урока **«Исповедь странника»**, посвященного изучению жизни и творчества Н.В. Гоголя в 10 классе, может быть мотив дороги. Этот мотив позволяет включить в себя осмысление жизненного пути человека, который часто называл себя путником, странником и считал своим домом дорогу, представление о творческом пути писателя от «Вечеров на хуторе близ Диканьки» до «Выбранных мест из переписки с друзьями» и второго тома «Мёртвых душ», совпадающем с мучительными поисками смысла существования. Существует предание, что Гоголь родился в дороге, а последними словами его были: «Лестницу, поскорее лестницу!» Судя по опубликованным главам второго тома «Мёртвых душ», мотив дороги, сближающийся с мотивом жизненного пути героя, ведущего к его возрождению, «должен изменить своё векторное направление: с горизонтального на вертикальное». Возникает такое ощущение, что в соответствии с этой же логикой выстраивается жизненный путь и путь духовных исканий Н.В. Гоголя. Докажем это, обратившись к основным эпизодам урока. **Детство.** Гоголь однажды справедливо заметил, что та действительность, которую видит ребёнок, едва научившийся различать предметы, влияет на его взгляд на мир. Мир Васильевки, Диканьки, Сорочинец, воплощённый в «Вечерах...» Роскошные пейзажи Украины... Гоголь любил дорогу и часто изображал её в своих произведениях. С дороги, ведущей в Сорочинцы, открывается его первая повесть. **Петербург.** Холодный и чопорный город, вытянутый «в струнку щеголь», «совершенный немец». Петербург - не просто фон, на котором происходят события, но и герой петербургских повестей, образ, навеянный личными впечатлениями писателя. Город напоминает писателю приехавший в трактир «огромный дилижанс, в котором каждый пассажир сидел во всю дорогу закрывшись и вошёл в общую залу потому только, что не было другого места».

Сопоставления и противопоставления занимают важное место в структуре урока литературы. Необходимость сопоставлений продиктована спецификой самого предмета, который не допускает однолинейности в обучении. Умения находить аналогии и устанавливать ассоциации формируют свежесть взгляда, способность посмотреть с новой стороны на уже известное, системность мышления. Логика учебного процесса и урока как основной организационной формы этого процесса должна быть соотнесена с логикой учебного предмета. Типы уроков, построенные на сопоставлении и противопоставлении, достаточно широко распространены в школьной практике. Это уроки анализа взаимодействия персонажей («Родион Раскольников и Соня Мармеладова»); сопоставление героев разных произведений («Катерина Кабанова и Катерина Измайлова»); сравнение текстов («Поднятая целина» М. Шолохова и «Котлован» А. Платонова). Логика сопоставлений и противопоставлений позволяет выстраивать обзоры и уроки о личности и творчестве писателя, в рамках которых исследуются историко-биографические связи.

Сопоставления и противопоставления определяют содержательное поле урока и влияют на характер сцеплений отдельных дидактических ситуаций, связи между которыми и создают монтажный эффект.

Мы убеждены, что во многом именно монтажный эффект позволяет сделать ученика активным участником процесса постижения искусства слова. Задумавшись над размышлениями М. Ромма: «Очень важные поиски сводятся к тому, чтобы вновь втянуть зрителя в экранное действие как соучастника, заставить его не только сочувствовать, понимать, радоваться или огорчаться, но думать, доображать, додумывать в уме, сопоставлять. Он должен радоваться или огорчаться, печалиться или ужасаться не только в результате прямого показа событий, но и в результате той внутренней работы, которую кинематограф заставляет его делать». Это высказывание вполне применимо к уроку литературы.

Ю.В.Безбородова
НГГУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Внедрение компетентностно-ориентированного подхода в практику образования требует поиска особых организационных форм, например встраивания в методическую систему личностно-ориентированных методов обучения, индивидуализации, дифференциации, применения проектно-исследовательских методов.

Понятие «компетентность» получило известность потому, что по своей сути оно относится к показателям труда и напрямую связано с теми факторами, которые влияют на уровень индивидуальных результатов работы и, следовательно, эффективность организации. Таким образом, необходимо поставить учащегося не в позицию обучения, когда материал преподносится в готовой форме, а в позицию поиска, творческого осмысления знаний. Обычные формы учебной работы (лекции, семинары, практические занятия и др.) имеют ограниченные возможности в изменении позиции студента, так как здесь он находится в состоянии обучающегося. Активные формы обучения позволяют ставить его в разные позиции — режиссера, учителя, консультанта, организатора и др., тем самым давая ему возможность попробовать свои силы в профессиональной роли. Одним из самых продуктивных приемов активизации мыслительной деятельности является, в частности, *кейс-метод* или анализ конкретных ситуаций.

В России кейс-технологии больше известны разработчикам информационных систем и баз данных, чем педагогам и методистам. Под «кейсом» понимается письменное описание какой-то конкретной реальной ситуации. Обучающихся просят проанализировать обстоятельства, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Работу по созданию и использованию кейсов можно разделить на следующие стадии: 1) поиск объекта для написания кейса; 2) сбор эмпирической информации; 3) структурирование данных и формирование макета; 4) апробация кейса в аудитории; 5) изменение, дополнение, адаптация, переструктурирование информации в течение жизненного цикла кейса.¹ Данный метод позволяет преподавать теорию с точки зрения реальных событий, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации. В итоге у студентов формируются необходимые навыки: аналитические (анализ, классификация информации), практические (применение на практике знания теории), творческие (предложения, анализ решений), коммуникативные (умение работать в группе, вести дискуссию, аргументированно излагать свою точку зрения, поддерживать дискуссию, убеждать оппонентов), социальные (умение слушать, оценивать поведение других людей), рефлексивные (самоанализ).. Этот вид задач можно использовать при организации самостоятельной работы студентов или в виде контрольной работы. При этом студенты получают уже разработанный материал, изучение которого необходимо для решения задачи. Следующий тип задач, которые целесообразно использовать, — функциональные ситуации. Они предполагают наличие проблем, решение которых требует от обучающихся конкретных теоретических знаний в определенной области. Здесь может приводиться противоречивая информация, которая вносит фактор неопределенности в выбор решения. Правильное решение известно заранее, но возможно несколько альтернативных ответов. Особый акцент делается на аргументированности и доказательности выбранного решения. Тем самым данный вид задач способствует развитию коммуникативных и аналитических навыков обучающихся.

Источниками формирования кейсов могут выступать: художественная и публицистическая литература; местный материал; статистические материалы, статистические материалы, анализ научных статей, монографий, Интернет.²

Структуру кейса можно представить следующим образом:

1. Введение (постановка задачи)
2. Постановка проблемы (описание проблемы, можно привести несколько точек зрения на решение данного вопроса)
3. Материалы для решения.³

Изучение литературы, которая является предметом, требующим от обучающихся творческого подхода, неординарного мышления, аналитического рассмотрения, также может быть преподнесено студентам в виде кейс-заданий. Например, изучение образов «лишних людей» в их динамике в русском литературном процессе можно оформить через ряд практических заданий. При этом формулировка заданий должна нацеливать студента именно на такой подход к раскрытию темы, при котором требуется знание полного текста. Например, задание: «Сравните образы Онегина, Печорина, Базарова, Рудина, Инсарова, Рахметова, исходя из изменения общественно-политической ситуации в России». Данный кейс можно оформить в двух вариантах:

1. Общую проблему можно представить в виде выдержек из текстов, которые бы отражали наиболее типичные черты данных героев.
2. Либо проблему можно оформить в виде выдержек из литературно-критических статей, при этом студенты должны найти подтверждение или опровержение мыслям в тексте произведения.

Регламент проведения занятия по кейсу можно представить следующим образом:⁴

Этапы		Содержание деятельности
Подготовительный: подготовка кейса и предварительное знакомство обучающихся с его содержанием		Выдача домашнего задания, определение сроков выполнения, ознакомление с системой оценивания решения кейса, проведение консультаций
Основной (аудиторный)	первый	Организация работы в группах, обсуждение материалов, определение докладчиков
	второй	Обсуждения решения проблем
	третий	Представление результатов анализа
Итоговый		Анализ ситуации преподавателем, оценивание. Дополнительное задание: написать эссе по материалам кейса

Можно использовать еще один вид задания, который бы стимулировал чтение литературных произведений — концептуальная таблица. Данный прием дает возможность учителю, преподавателю организовать самостоятельное изучение

темы, при этом внимание акцентируется как на изучении литературной критики, так и на изучении самих художественных текстов. Таким образом, происходит стимулирование процесса вдумчивого, аналитического прочтения произведения, что сейчас актуально для преподавания литературы как в школе, так и в высшем учебном заведении.

В нашем случае, предлагается таблица-«синтез», разработанная И.О. Загашевым.⁵

Ключевые слова, словосочетания	Выписки из текста, связанные с ключевыми словами	Почему эта цитата важна для меня (мысли, рассуждения)
--------------------------------	--	---

Задание: Проследите эволюцию образа «маленького человека» в русском литературном процессе 19-начала 20 веков. Для анализа были выбраны следующие персонажи: Самсон Вырин (А.С. Пушкин «Станционный смотритель»), Акакий Акакиевич Башмачкин (Н.В. Гоголь «Шинель»), Макар Деушкин (Ф.М. Достоевский «Бедные люди»), Червяков (А.И. Чехов «Смерть чиновника»), Желтков (И. Куприн «Гранатовый браслет»).

Заполните концептуальную таблицу. Критериями для анализа должны выступать характерные внешние и психологические черты героя (характеристики должны быть подтверждены цитатами из текста), анализ фамилии, типичные для «маленького человека» поступки и ситуации. Цитаты должны быть подтверждены вашими рассуждениями, аргументирующими данные выводы.

В данном случае также возможны два варианта формирования задания. Преподаватель может сам подобрать типичные черты героев — студентам же остается только найти подтверждения в тексте и дополнить их своими рассуждениями. Либо вся работа выполняется самостоятельно в группах, анализ же сделанного происходит во время аудиторного занятия.

Таким образом, применение данных видов заданий активизирует деятельность студентов на занятиях и при выполнении самостоятельных заданий; способствует мотивации прочтения литературных произведений.

Примечания

¹ См.: Гордин В.Э., Коротеева О.С. Использование кейс-метода в производственной и преддипломной практике студентов. URL: <http://speaker.esoligorsk.net/2007/01/17/keis-method.html>

² Грецов А.Г. Практикум по технологиям обучения современного студента / Под науч. ред. И.И.Соколовой. СПб., 2007. С. 37-38.

³ Там же. С. 46.

⁴ Там же. С. 54-55.

⁵ Даутова О.Б., Крылова О.Н., Мосина А.В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов. СПб., 2007. Ч. 1. С. 81

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В настоящее время интерактивное обучение широко используется в педагогической практике. Ведь именно интерактивное обучение способствует формированию активной, способной к самореализации личности.

Уровень проявления активности личности в обучении обуславливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности ученика, но и своеобразие его личности в соответствии с традиционной логикой обучения.

Интерактивное обучение в психолого-педагогической и методической литературе характеризуется как:

- **обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой**, которая служит областью осваиваемого опыта;

- **обучение через опыт**, которое позволяет детям самостоятельно решать трудные проблемы, выходить из привычной роли наблюдателя и потребителя. (В.А. Вакуленко, И.Е. Уколова, Е.С. Королькова. «Методическое пособие по интерактивным методам преподавания в школе».- М., 2002)

- это **диалоговое обучение**, которое исключает доминирование как одного участника, так и превосходство одного мнения над другим. (См.: Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы// www.education.ru)

Современные педагоги все более активно овладевают этими методами преподавания. В настоящее время есть возможность познакомиться с опытом своих коллег не только через литературу.

Появление и развитие интерактивных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Ученые выделяют 3 уровня активности:

• **Активность воспроизведения** — характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу.

• **Активность интерпретации** — связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

• **Творческая активность** — предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Теоретический анализ указанной проблемы, передовой педагогический опыт убеждают, что наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект учебной деятельности, свое индивидуальное «Я».

Таким образом, методы интерактивного обучения — это методы, направленные на активную познавательную деятельность учащихся, на включение их в работу на различных этапах обучения (изучение нового, закрепление, повторение, проверка результатов).

Особенности интерактивных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Ученые выделяют следующие отличительные особенности интерактивного обучения:

- принудительная активизация мышления;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

Интерактивные методы обучения хорошо сочетаются с уже известными: парацентрической технологией, проектной деятельностью и др., так как позволяют достигнуть оптимальных (или близких к этому) результатов обучения.

Вне сомнений, что практически каждый урок литературы в старших классах должен быть проблемным. А поставленные перед учащимися проблемы легче разрешаются, если учитель использует работу в группах.

Всего таких уроков на сегодняшний день - **72**.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий, других интерактивных способов обучения в изучении курса литературы стало возможным при полном техническом обеспечении учебного кабинета, в котором установлены интерактивная доска, современный компьютер, мультимедийное оборудование. Мною закуплены курсы виртуальных уроков литературы для 10 и 11 классов («Виртуальная школа Кирилла и Мефодия»), которые успешно используются в работе.

О.М.Кульшешева
НГГУ

ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В СТИХАХ В.МАЯКОВСКОГО ДЛЯ ДЕТЕЙ

Стихотворения Маяковского для детей написаны талантливо, с явной симпатией и даже уважением к детям как к строителям прекрасного «коммунистического далёка», за которое так ратовал поэт. Обращение Маяковского к детской

теме, произошедшее уже в годы зрелого мастерства (1925 — 1930), было обусловлено осознанием той важной роли, которая уготована детям в советской стране. По мысли Маяковского, именно дети должны воплотить в жизнь идеалы нового — социалистического — общества, подготовленные революционным настоящим, а также вырасти новыми людьми, о становлении которых пророчествовал поэт еще в 1915 году в поэме «Война и мир»:

И он,
свободный,
ору о ком я,
человек —
придет он,
верьте мне,
верьте!

Обращаясь к читателю-ребенку, Маяковский прежде всего стремится не развлечь, а дать представление о том социальном идеале, который должен стать основой коммунистического будущего. Таким образом, стихи Маяковского для детей могут являться еще одним подтверждением того, что поэт в послеоктябрьский период творчества руководствовался требованиями «соцзаказа». Так, одной из смыслообразующих идей детских стихов Маяковского является мысль о труде как основе основ коммунистического будущего. В первом же стихотворении, написанном поэтом специально для детей, — «Сказке о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий» (1925) — поэт четко формулирует эту мысль:

Полюбите, дети, труд —
как написано тут.
Защищайте
всех, кто слаб,
от буржуевых лап.
Вот и вырастете —
истыми
силачами-коммунистами.

Так или иначе тенденциозны все стихотворения Маяковского для детей («Гуляем», «История Власа — лентяя и лоботряса», «Конь-огонь», «Кем быть?», «Песня-молния»)¹:

Кличет книжечка моя:
- Дети, будьте как маяк!
Всем,
кто ночью плыть не могут,
освещай огнем дорогу.

(«Эта книжечка моя про моря и про маяк», 1926)

Об осознании Маяковским важной роли детей как строителей коммунистического будущего свидетельствует и тот факт, что первой попыткой поэта создать книгу для детей явилось не написание специального «детского» произведения, а объединение трех «взрослых» остросоциальных стихотворений в сборник под общим названием «Для детков»². Это были «Сказка о Красной Шапочке» — политическая сатира на кадетов, «Интернациональная басня» и лирическое стихотворение «Тучкины штучки».

Специально для детей поэт пишет начиная с 1925 года. В этом году созданы «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий» и знаменитое «Что такое хорошо и что такое плохо?». В 1926 году Маяковским написаны «Что ни страница, — то слон, то львица», «Эта книжечка моя про моря и про маяк» и «История Власа — лентяя и лоботряса». Необычайно плодотворными в творчестве Маяковского для детей были 1927 — 1929 годы, когда ежегодно он пишет для них 3 — 4 стихотворения («Конь-огонь», «Прочти и катай в Париж и в Китай», «Возьмем винтовки новые», «Майская песенка», «Кем быть?», «Песня-молния» и др.). Однако и произведения, написанные специально для юных читателей, часто являют собой образцы типично гражданской, по-взрослому серьезной поэзии. С.Я. Маршак в статье «Маяковский — детям» писал: «В любой детской книжке <...> Маяковский так же смел, так же честен, прям и серьезен, как и в своей поэме «Хорошо!» или «Во весь голос»³.

Серьезное, уважительное отношение к личности ребенка проявляется и на *лексическом уровне* произведений. Поэт говорит с ребенком на равных. Он отказывается от способа разговора с детьми, как с существами, неспособными понять сложные общественные отношения, а также от традиционного содержания стихотворений для детей — о природе, игрушках... По словам И. Чернявской, Маяковский «отдает предпочтение грохоту барабанов перед колыбельной песней и в поэзии, адресованной детям. И здесь он остается поэтом «атакующего класса», оратором, гневным сатириком»⁴. Поэт не считает неуместным вводить в стихи для детей словесные обороты периода работы в «Окнах РОСТА», такие, как *лозунг* («Люби бедняков, богатых круши!»), «Вперед, отряды сжатые, по ленинской тропе! У нас один вожатый — товарищ ВКП») или *разговорные формы* слов («Петя, выйдя на балкончик, жадно *лопал* сладкий пончик...»). Не отказывается Маяковский и от ставших «фирменным знаком» его «взрослой» поэзии сложной, неклассической *рифмы-ассонанса* («принестъ — шерсть», «рабочий — ключья») и *аллитерации* («Пете 5, а Симе 7»). Он избегает частого употребления слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, придающими детским стихам «сюсюкающий» характер. Если Маяковский и использует такие («сел щенок на битый задик», «тычет в книжку *пальчик*», «до свиданья, *зверику*»), то лишь там, где они действительно необходимы, или для того, чтобы выразить симпатию к изображаемому, как в приведенных примерах, или, наоборот, чтобы отрицательно охарактеризовать объект, выразить ироническое отношение к нему («Влас Прогулкин — милый мальчик, спать ложился, взяв *журнальчик*», «Вырастет из сына свин, если сын — *свинок*»).

В стихотворения для детей Маяковский вводит даже авторские *неологизмы* («свин», «щен», «пришел в грустях»), которые, тем не менее, понятны ребенку, так как являются производными от общеизвестных слов, а также грубые, *антиэстетичные слова*. Так, для Пети Буржуйчикова из «Сказки о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий» поэт избирает такие характеристики, которые призваны настроить маленького читателя неприязненно по отношению к герою: Петя «мордой в вазу лазит», «дрянь и Петя и родители, общий вид их отвратителен». Такое «лексическое новаторство» в стихах Маяковского для детей сначала было воспринято как непозволительная «ломка» поэтики традиционного стиха для детей и вызвало множество нападок. В вину Маяковскому ставилось, что *такие* детские стихи непонятны и даже вредны тем, кому они адресованы. Художественные советы издательств отказывались принимать стихи Маяковского для детей к публикации и рекомендовать их для изучения в школах. Однако выступления Маяковского перед школьниками доказывали обратное: они с интересом относились к его необычной, политически-острой детской поэзии.

Сказанное не означает, что Маяковский в стихах для детей не учитывал специфики адресата. Разговор на важные, серьезные темы с читателем-ребенком требовал соблюдения той грани, которая отделяет оправданную дидактику от нудной назидательности. С этой целью часто в разговоре с ребенком о серьезном поэт избирает шутивно-ироническую, лукавую интонацию. По словам С.Я. Маршака, поэт «беседует с ними о важных материях шутивно, ласково, уважительно»⁵. Таково, например, объяснение того, что земля круглая, в стихотворении «Прочти и катая в Париж и в Китай» (1927):

Разевают дети рот.
- Мы же
ехали вперед,
а приехали туда же.
Это странно,
страшно даже.
Маяковский,
ждем ответа.
Почему случилось это? —
А я ему:
- Потому,
что земля кругла,
нет на ней угла —
вроде мячика
в руке у мальчика.

Кроме того, Маяковский сознательно избирает для своих стихотворений «детскую» жанровую форму: часто это *сказка* («Сказка о Пете, толстом ребенке,

и о Симе, который тонкий», 1925), *песня* («Майская песенка», 1928, «Песня-молния», 1930), *марш* («Возьмем винтовки новые», 1928), дидактический *рассказ* («Что такое хорошо и что такое плохо?», 1925), «Кем быть?», 1928). Иногда Маяковский обращается к детским жанрам народного поэтического творчества. Например, в начало своей «Сказки о Пете...» он вводит *считалку*:

Жили-были
Сима с Петей.
Сима с Петей
были дети.
Пете 5, а Симе 7 —
и 12 вместе всем.

К. Чуковский писал, подчеркивая эту особенность начала «Сказки...»: «Читаешь эти строки и невольно делаешь те самые жесты, какие делает перед началом игры всякий ребенок, произносящий считалку»⁶.

Учитывая особенности конкретно-образного мышления ребенка, Маяковский был убежден, что и поэтические образы должны иметь конкретно-зримую форму, быть понятны и близки малышу. Детские стихи Маяковского в своей основе содержат три поэтических приема, наиболее наглядные и убедительные с этой точки зрения, — это *противопоставление (контраст)*, *гипербола* и *гротеск*.

Прием *противопоставления* применен Маяковским в «Сказке о Пете...», «Гуляем», «Что такое хорошо и что такое плохо?» и др. стихах. Так, в «Сказке о Пете...» противопоставляются главные персонажи — нэпман и пролетарий. Они несовместимы в своем отношении к обществу, жизни, идеалам революции. Замысел поэта — показать нравственное превосходство трудового человека перед нэпманом — раскрывается на противопоставлении двух миров: мира труженика и мира мещанина. Это противопоставление закладывается уже в первых главах «Сказки...», представляющих собой рассказ о старших родственниках Пети и Симы: Петиним отце и Симином папе-пролетарии. Следующие части повествуют уже о детях — Пете и Симе — как о противоположных характерах, обусловленных их социальной сущностью. Петя жаден и жесток. В свои 5 лет он уже «зверячий угнетатель»:

Петя,
посинев от злости,
отшвырнул щенка за хвостик.
Нос
и четверо колен
об землю в кровь расквасил щен.

Напротив, Сима отдает голодному, побитому щенку единственный леденец и объявляет себя его защитником:

- Храбрый,
добрый,
сильный,
смелый!
Видно — красный, а не белый.

Стихотворение «Гуляем» также построено по принципу *контраста*: в нем противопоставляются чистоплотный кот и грязная собачонка, молящаяся старуха и работающие комсомольцы, буржуй и рабочий, праздная дама-мама и трудящаяся няня, а в дидактическом рассказе «Что такое хорошо и что такое плохо?» противопоставление заложено уже в заглавии.

Другим излюбленным приемом как стихов Маяковского для детей, так и его стихов вообще является *гипербола*⁷. В 1926 году поэт писал: «Один из способов делания образа, наиболее применяемый мною в последнее время, это — создание самых фантастических событий-фактов, подчеркнутых гиперболой». Гиперболы являются средством увеличения художественной выразительности в таких произведениях, как «Сказка о Пете...», «История Власа — лентяя и лоботряса», «Что ни страница, — то слон, то львица», «Конь-огонь», «Кем быть?»: «Как живые в нашей книжке слон, слониха и слонишки. Двух- и трехэтажный рост...», «Сын отцу твердил раз триста, за покупкою гоня...», «Упираются леса в самые небеса».

Средством отрицательной характеристики персонажа служит в стихах Маяковского для детей *гротеск*. Так, в «Сказке о Пете...» гротеск призван создать отталкивающий образ Петинного отца: «Очень толстый, очень лысый, злее самой злющей крысы...». Прибегает поэт и к использованию *«говорящих» фамилий*: Петя из «Сказки о Пете...» носит фамилию Буржуйчиков, а Влас из «Истории Власа...» — Прогулкин.

Несмотря на то, что поэт ни на мгновение не забывает, что его произведения адресованы детям, все-таки главным в них является серьезное социальное содержание. Находясь за рубежом, Маяковский рассказывал на встрече с чехословацкими журналистами: «Я сейчас с особым увлечением работаю над книгой для детей... Я стремлюсь внушить детям самые простейшие общественные понятия, делая это как можно осторожнее... Скажем, я пишу рассказ об игрушечном коне. Тут я пользуюсь случаем, чтобы объяснить ребенку, сколько людей должно было работать, чтобы изготовить такого коня, — <...> столяр, художник, обойщик»⁸.

Еще одним подтверждением социальной направленности стихотворений Маяковского для детей является тот факт, что даже в стихи о животных поэт вводит элементы социальной проблематики. Так, лев из стихотворения «Что ни страница, — то слон, то львица» (1926) — это уже «не царь зверья» — «просто председатель», а предпочтение Маяковский отдает «рабочему скоту»: «Вот верблюд, а на верблюде возят кладь и ездят люди. ...Он в работе круглый год —

он, верблюду, рабочий скот». Но, пожалуй, наиболее ярко гражданский пафос и стремление сообщить детям социальную активность прозвучали в одном из последних стихотворений Маяковского, обращенных к детям: «Товарищу подростку» (1930). Выступая против того, чтобы ребенок считался всего лишь «цветочком, дитенышем»⁹, поэт призывает: «Товарищ подросток, не будь дитем, а будь — борец и деятель!».

Примечания

¹ Тенденциозность поэт считал присущей любой подлинно художественной книге и называл ее «целевой установкой». — О.К.

² Сборник планировался в 1918 году, но так и не был издан. — О.К.

³ Цит. по: Перский Л.Р. В.В. Маяковский // Детская литература: Уч. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2010 «Воспитание в дошкольн. учреждениях» и № 2002 «Дошкольн. воспитание» / В.П. Аникин, В.В. Агеносов и др.; Под ред. Е.Е. Зубаревой. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1985. С. 274.

⁴ Чернявская И.С. В. Маяковский (1893—1930) // Советская детская литература. Уч. пособие для библиотек ин-тов культуры и пед. вузов / Под ред. В.Д.Разовой. М., 1978. С. 108.

⁵ Цит. по: Перский Л.Р. В.В. Маяковский // Детская литература. С. 274.

⁶ Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1968. С. 478.

⁷ Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 12. М., 1959. С. 110.

⁸ Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 13. М., 1961. С. 234.

⁹ Орфография Маяковского. — О.К.

Т.Л.Шумкова
НГГУ

О БИДЕРМАЙЕРЕ И СТОЛКНОВЕНИИ КУЛЬТУР В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Бидермайер — культура, занимающая промежуточное положение между романтизмом и реализмом. «Он возникает тогда, когда в картине мира снимается романтическая сверхреальность, а реальность представляет собой некую систему романтических тем и мотивов, анализируемых, рассматриваемых сквозь призму исторического опыта, изъятых из романтического канона, обретших неромантическую функцию, — пишет Ф.П.Федоров, — бидермайер... существует до тех пор, пока сознание не в силах преодолеть сохраненные из прежней культуры стереотипы, использует эти стереотипы в качестве инструмента аналитической деятельности, пока романтические темы и мотивы являются для нее своеобразной точкой отталкивания, своеобразным подтекстом»¹.

В европейской и русской культуре наступление бидермайера детерминировано исторической ситуацией первой половины XIX в.: «Эра великой метафизики, великой устремленности в сверхреальное. в инобытие, если не завершена, то переживает свое последнее время. Европа устремлена к истории, к повседневности, к утилитарным ценностям, к наслаждению малым миром, семьей, домом; великие потрясения конца XVIII — начала XIX века рождают тоску по миру, по идиллии; титаны, герои — Фаусты, Манфреды, Наполеоны, одержимые тоской по прекрасному Крейслеры — уходят в прошлое; функцию демиургов обретают Иваны Петровичи Белкины; Гете подводит итоги метафизической эпохе во второй части “Фауста”, но создает идиллический мир Филемона и Бавкиды...»². Когда в повести Л. Тика «Жизнь льется через край» герои чокаются стаканами с водой, следя, чтобы в «порыве энтузиазма» они не разбились, воспевается именно бидермайер. Ибо все в бидермайере связано с категорией *приятного*³. Культивируя дом, исполненный покоя, благополучия и уюта, бидермайер апеллирует к духовному и телесному удовольствию. Отсюда проявление его в прикладных искусствах — в круглом букете невесты, в удобной, радующей взор мебели. Апофеоз бидермайера в музыке — вальсы и оперетты И.Штрауса. Бытие человека исполнено, по выражению Н.Я.Берковского, «опрятной эстетики». К бидермайеру русская литература обращается в 30-е годы XIX в. С одной стороны, это эпоха «байронизма», «гофманизма и скоттомании», с другой стороны, — ощущения времени как момента «перехода», смены культур. Отсюда и своеобразие обращения к бидермайеру в русской литературе, сопряженное с практикой столкновения в литературном произведении его и романтизма, познание через сопоставление, ведущее к отрицанию. Так, в повести В.И.Карлгофа «Живописец» (1830) разочарованный романтический герой Волхов, не нашедший счастья ни во множестве «счастливых интриг», ни в блестящей военной карьере, противопоставлен скромному художнику Пельскому. Художник — сугубо романтическое призвание, но у Карлгофа он уверен в своей жизненной удачливости и исповедует кредо человека бидермайера: «Я живописец — это почетное достоинство в облагороженном человечестве; работа, любовь жены и счастье детей — мои требования, мои желания в будущем»⁴. Тесть Пельского «был известный живописец Л., отличавшийся от многих других и талантом, и нравственностью. Л. жил... только для дочери, живописи и благоденствия человечеству, более его нуждающемуся»⁵.

Именно через столкновение романтизма и бидермайера, персонифицированных в образах персонажей-антагонистов, реализуется конфликт в пушкинском «Выстреле» (1834). Появление таинственного Сильвио, обладающего типическими чертами романтического героя, есть еще одно пушкинское прощание с романтизмом. Признаваемая героем романтическая гипертрофия собственно Я — участник и свидетель всех дуэлей, перепивший «славного Бурцова, воспетого Денисом Давыдовым»⁶ — снимается через признание превосходства иной личности. И тогда образ романтического героя претерпевает метаморфозу

от романтического злодея, подобного Сальери, до завистника, заключенного в тенета бытовой заурядности. Сильвио не важно уничтожить блистательного соперника, как этого хотел Сальери. Его чувство более сложно и, как парадокс, менее романтично: смерть от его, Сильвио, руки, должна наступить тогда, когда соперник не будет к ней равнодушен, когда жизнь соперника будет настолько «через край» (Л.Тик), что расстаться с ней станет немислимо. И тут-то и вступает в права бидермайер — с его полнотой и радостным жизнеутверждением. Бидермайер введен в структуру повествования, чтобы осуществился акт мести романтического героя, которому уже нет места ни в жизни, ни в литературном пространстве и который уже сам отнюдь не рафинированный романтический герой.

Дуэль, затеваемая Сильвио во имя давней мести, происходит без секундантов в роскошном графском кабинете и прерывается появлением молодой супруги соперника. Дуэль в чуждом ей пространстве перестает быть таковой; рок, всегда сопутствующий дуэли, отступает вместе с романтическими амбициями Сильвио. Мрачноватое обаяние индивидуалиста Сильвио, сконцентрировавшего свою жизнь вокруг грядущего акта мести, отступает перед простыми жизненными ценностями: нежной супружеской любовью, бытовыми и интимными радостями. Сильвио суждено погибнуть в греческом восстании, и этот уход есть выражение авторской позиции относительно дальнейшего развития культуры: романтизм уступит место иным художественным системам.

Впоследствии пушкинские уроки будут усвоены И.С.Тургеневым. Гибнет вслед за Сильвио, но на парижских баррикадах, Рудин из одноименного романа — «лишний человек», не вписавшийся ни в один из предлагаемых российской действительностью антуражей.

Когда И.С.Тургенев в «Отцах и детях» захочет добавить лишний штрих к портрету Павла Кирсанова как человека ушедшей романтической эпохи, он сделает это, вслед за А.С.Пушкиным, и через снижение дуэли между разночинцем и аристократом. Дуэль во имя прекрасной дамы — мещаночки Фенечки — произойдет в присутствии дрожащего от страха камердинера — очевидно, что романтизму более нет места в литературе.

Не менее чем идиллическая картина семейно-бытовой устроенности, важна в бидермайере склонность «к усмешке, к иронии, к карикатуре»⁷. В русском варианте этой культуры «противоположности социального быта могут уживаться и даже существовать одна за счет другой»⁸; «счастье» и «несчастье» примиряются друг с другом. В ранней повести И.А. Гончарова «Счастливая ошибка» (1839) раскрывается игра культур — романтизма, бидермайера, реализма. В духе бидермайера представлены роскошные бытовые картины, становящиеся фоном развертывания отношений героев — Егора Адуева и его кузины Елены Нейлейн, чье немецкое происхождение отвечало идеалу бидермайера. Оба стремятся к счастливому браку, призванному увенчать бидермайеровскую идиллию. Однако в процессе повествования становится очевидным, что характеры влюбленных

воссозданы с позиций разных культур. Егор Адуев — пародийный романтический герой. Елена, изначально напоминающая романтическую капризницу из лермонтовского стихотворения «К портрету», на самом деле действует вполне осознанно; она как будто сошла со страниц бальзаковских романов, в которых многочисленные светские девушки проходили «школу мадемуазель де Шолье». Взаимонепонимание влюбленных, выступающих при всех культурных ассоциациях и просто молодыми пылкими людьми, могло бы привести к катастрофе, если бы не «счастливая ошибка», в связи с которой герой попал на роскошный бал, где и помирился со своей избранницей. Важен и социальный аспект, подспудно присутствующий в повести. В минуту гнева Егора Адуева один из крепостных едва не угодил в рекруты, другой почти не лишился возможности жениться на избраннице, а третий, самый близкий, почти родной, старик, был оскорблен и изгнан. Автор, упоенно описывая в духе этой культуры радости быта, одновременно показывает, «как мало в России оснований для стиля “бидермайер”»⁹.

И.С.Тургенев в поздней повести «Песнь торжествующей любви» (1880) воскресит давний антагонизм романтизма и бидермайера. Вновь появляются двое влюбленных в одну героиню, воскрешающую традиции бидермайера. Маркерами служат упоминание о достатке, хорошем здоровье, спокойном и благопристойном образе жизни. Девушка окутана тайной, но тайной на уровне бытового восприятия обывателей, которые были наслышаны и передавали другим слухи о ее достоинствах. Когда настал момент выбора жениха, Валерия «ни одному из них не оказывала предпочтения»¹⁰, обратилась к матери с заверением, что «готова остаться в девицах; но если мать находит, что ей пора вступить в брак, то она выйдет за того, на кого укажет ее выбор»¹¹ — типичная патриархальная ситуация, где мать учитывает склонность дочери в первую очередь в связи с тем, что оба жениха — достойные молодые люди. Но избранником оказывается Фабий, который более понятен и потому более приятен обеим дамам. Конфликт повести разворачивается в ореоле романтических таинств. Муций, прибывший из Индии, — романтический персонаж байронического типа, повелевающий стихиями, но не властный над собственной любовью. Как лермонтовский Демон, он владеет земными сокровищами, которыми не купить человеческого чувства.

Исполненная соблазна мелодия Муция приведет к зарождению новой жизни, но святость случившегося изначально омрачена преступлением: греховностью отношений Валерии и Муция, ложью Валерии и убийством Муция. Убив Муция, Фабий спас свою идиллию, но возможно ли спасение через преступление? Как и в пушкинском «Выстреле», бидермайер торжествует, но это не истинное его утверждение; авторский творческий и жизненный опыт показали несостоятельность как романтического индивидуализма, так и сладостного бидермайеровского бытия.

Гибель Муция от предательского удара кинжалом в доме друга, его дальнейшее воскрешение немим малайцем реанимирует романтические коллизии,

связанные с постсмертным возрождением, и образы людей-марионеток. Муций — титан, испытавший драму страсти, как деревянная кукла, управляем собственным рабом; в отличие от байроновских персонажей, ему не дано ни забвения, ни прощения. Поздний Тургенев равно не верит ни в светлое раннеромантическое инобытие, ни в позднеромантическую бездну, ни в идиллию бидермайера. Удел человека и в жизни, и в смерти — страдание и скитание в лоне вечности.

Очевидно, воскрешение культурной игры давно ушедших в прошлое художественных систем понадобилось писателю для решения каких-то иных, не эпохально-культурных, а собственно творческих и жизненных задач. И в этом кроется ирония, которой объята жизнь самого творца, силой искусства стремящегося разрушить собственное жизнеощущение: «Незачем прибегать ни к насилию, ни к чарам, когда тебя любят. Но если за долгую жизнь скопляется в глуби чувство томления — не оно ли толкает на фантазию?»¹²

«Песнь торжествующей любви» с ее библейскими и романтическими аллюзиями, переключками с текстами предшествующих литературных эпох — это печальная улыбка, адресованная себе-в истории, красивое примирение с бренностью жизни.

Отметим, что публикация повести вызвала столь странную реакцию общественности, что сам автор не преминул сделать ироническое замечание в письме к Анненкову от 5 января 1882 г.: «...одна русская дама пресерьезно уверяла меня, что в России разгадали настоящее значение «Песни торжествующей любви»: Валерия — это Россия; Фабий — правительство; Муций, который хотя и погибает, но все же оплодотворяет Россию, — нигилизм; а немой малаец — русский мужик (тоже немой), который воскрешает нигилизм к жизни!! Какова неожиданная аллегория». Так тонкое выражение чувств творца подверглось ироническому снижению посредством излишней социальной экзальтации.

Очевидно, что протеичность культуры, ускользание первоначальных смыслов являет себя разнопланово — как во время перехода, так и в курьезный момент непонимания происходящего современникам. Снижение некогда высокого в ходе культуры всегда сопряжено с расширением границ творческого охвата мира, а, значит, выступает свидетельством бесконечной животворности самого исторического процесса.

Примечания

¹ Федоров Ф.П. Романтизм и бидермайер // *Russian Literature*, 1995. Т. 38. С. 254.

² Там же. С. 248.

³ См.: Там же. С. 249.

⁴ Берковский Н.Я. О «Повестях Белкина» (Пушкин 30-х годов и вопросы народности и реализма) // *Статьи о литературе*. М.; Л., 1962. С. 347.

⁵ Карлгоф В.И. Живописец // *Искусство и художник в русской прозе первой половины XIX века*. Л., 1989. С. 45.

⁶ Там же.

⁷ Пушкин А.С. Выстрел // Пушкин А.С. Собр. соч. В 6 т. М., 1949. Т. 4. С. 61.

⁸ Федоров Ф.П. Романтизм и бидермайер. С. 250.

⁹ Берковский Н.Я. О «Повестях Белкина»... С. 347.

¹⁰ Там же.

¹¹ Тургенев И.С. Песнь торжествующей любви // Тургенев И.С. Собр. соч.: В 12 т. М., 1956. Т. 8. С. 373

¹² Там же.

А.С.Беспалая

МСОШ № 4

ДЕМОН, ПЕЧОРИН, СТАВРОГИН: ТИПОЛОГИЯ И ЭВОЛЮЦИЯ ГЕРОЯ

В современном литературоведении «охотно говорят о демонах и демоническом».¹ Образ демона, зарождающийся в эпоху Античности, претерпевает метаморфозу на разных этапах развития литературного процесса, многообразно именуется и выступает то в роли духа, которому поклоняются, то в роли «злого существа, насмешливого и разумного»², посещающего героя, то обретает личину.

В греческой культуре демоны неразрывно связаны с богами: обладают, как и боги, бессмертием и силой. У Гомера демон - это страшная и роковая сила. Сократ понятием даймона (демона) обозначает индивидуальный рассудок, совесть, а также внутренний голос, сообщающий весте знание.³

В языческом пантеоне славян можно обнаружить неперсонифицированных божеств (упырей и берегинь), являющихся олицетворением двух противоположных начал - злого и доброго, враждебного человеку и оберегающего человека. Позже славянское язычество доводит персонификацию добра и зла до высшей степени - Белобог и Чернобог. Древние славяне рассматривали зло (Чернобога) в качестве начала, обреченного выполняться, в конечном итоге, замысел Белобога, независимо от своего желанья.⁴ Можно даже утверждать, что Чернобог, сопротивляясь Белобогу, преобразует картину мира. Таким образом, в рамках славянской космогонии зло минимизируется, становится в зависимость от добра и его источника — творца, Белобога-Рода.⁵

В житии Антония Великого «О Зерефоре» рисуется настроение обычного мелкого беса: упоение славой, возможностью обладать грешниками, жить в их сердцах, чувствовать их любовь. Эти почести и есть причина непокаяния Зерефора Богу.⁶

В ранних книгах Ветхого Завета, записанных еще до вавилонского пленения, Сатана предстает ангелом, выступающим в роли обвинителя грешников перед Богом.⁷

В поздних книгах Ветхого Завета Люцифер предстает самым прекрасным и самым сильным из всех ангелов и выступает символом непокорности, но вовсе не мирового зла.⁸

Герой-демон органично вливается в романтические произведения. Характерное романтическое двоемирие позволяет злу реализовать себя в полной мере.

Д. Мильтон, И. Гете, Д. Байрон, М. Лермонтов, Ф. Достоевский, отражая в героях свое мировоззрение, идейный и нравственный поиск, подтверждают трансформацию демонического начала.

Д. Мильтон наделил величием, неиссякаемой энергией прекрасного и грозного духа, способного «поднять на битву ... мятежных Духов буйные полки»⁹. Мефистофель превращается «в одно из движущих начал жизни»¹⁰. У Д. Байрона Люцифер выступает средством познания мира Человеком. Ярчайшая отличительная черта лермонтовского Демона - печаль и тоска. Персонаж лермонтовской демонологии готов встать на путь добра. Этот образ прекрасен не силою разрушения, а силою своей неуспокоенности, стремлением к совершенству. Если у И. Гете Добро и Зло - части целого, то М. Лермонтов подчеркивает несовместимость обоих начал, их вечную, неугасимую вражду.

Печорин - «лишний человек».¹¹ Он вырастает из романтического героя.

Лермонтовым запечатлено в образе Печорина «греховное состояние души».¹²

Печорин распоряжается жизнью Грушницкого по собственному произволению. Он вообще незримо руководит действиями и поступками окружающих, навязывая им свою волю и упиваясь этим.¹³ Да будет воля моя («да будет воля твоя»¹⁴) - это безбожная молитва Печорина.

Печорин - герой. Но героизм его — «душевный, не духовный».¹⁵ Он не способен смирить себя, покаяться, поэтому предается отчаянию. Можно утверждать, что «Печорин мелочен в своих побуждениях и действиях, но бесовское начало не перестает оттого быть менее губительным, лукавым и мрачным, менее бесовским по природе своей».¹⁶ В итоге - страдания человеческие и смерть.

Слишком откровенно гордыня превозносится Печориным как высшая ценность человеческого бытия. Можно считать, что М.Лермонтовым была рассмотрена ситуация исповеди без покаяния.

Демоническое, обозначенное М.Ю. Лермонтовым, у Ф.М. Достоевского достигает предела. Если опираться на пародийную цепочку «Демон-Печорин-Ставрогин»¹⁷, то относительно Ставрогина принцип пародии восходит к карнавальному сознанию, в его образе «осуществляется преувеличенный до крайности момент демонического обаяния, мистического притяжения демона, перед которым никто не в силах устоять».¹⁸

Если Печорин тяготится прошлым, то Ставрогин гордо заявляет обратное. Если Печорин играет с судьбами других, то игра Ставрогина - очень жестокий эксперимент над собственной душой, т.к. приводит к полному ее уничтожению.

Ставрогин не винит себя за содеянное, а терзается со злостью о том, что струсил в момент преступления. Ставрогин чувствует подле себя какое-то злобное существо и утверждает, что это он сам и есть, т.е. верит в беса личного.

Являясь обезбоженными, а следовательно, и опустошенными, Печорин и Ставрогин предстают вместилищем inferнальных начал. Их душа «становится медиумом злой силы, сама даже не будучи злой».¹⁹

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что inferнальность - основа двойственности - переросла в субстанцию высшего порядка, в духовное начало человека, никогда не способного обрести покой и самодостаточность.

Примечания

- ¹ Ясперс К. Философская вера. URL: <http://www.gumer.info>
- ² Достоевский Ф.М. Бесы: Роман. Л., 1989. С. 626.
- ³ См.: Большой энциклопедический словарь / Сост. С.Ю.Солодовников. М., 2002. С. 763.
- ⁴ См.: Елисеев А. Христианство и язычество. URL: <http://www.nationalism.org/eliseev/paganism.htm>
- ⁵ См.: там же.
- ⁶ См.: Тихомиров Л.А. Религиозные блуждания в дохристианские времена (Из книги «Религиозно-Философские основы истории»): URL: <http://www.netda.ru>
- ⁷ Книга пророка Захарии (3:1-2): URL: <http://www.stagor.ru/blak-mag/satan.htm>
- ⁸ Курзунова И.А. Трансформация демонических мотивов в иронических поэмах М.Ю.Лермонтова. URL: <http://go.mail.ru>
- ⁹ Мильтон Д. Потерянный рай. Самсон-борец. М., 1976. С. 30.
- ¹⁰ Горохов П.А. Философия И.В.Гёте. Екатеринбург, 2002. С. 259.
- ¹¹ Лион П.Э., Лохова Н.М. Литература: Учеб. пособие. М., 2000. С. 461.
- ¹² Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений URL: <http://palomnic.org>
- ¹³ См.: Там же.
- ¹⁴ Евангелие от Луки (11:1-2)
- ¹⁵ Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений
- ¹⁶ Там же.
- ¹⁷ Байрамкулова Л.К. Демон — Печорин — Ставрогин: «лики» демонического архетипа // Синтез в русской и мировой художественной культуре. Материалы конференции. Ярославль, 2002. С. 147.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ Булгаков С.Н. Тихие думы. М., 1996. С. 9.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕЛЮ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде всего сознать эту цель.

К.Д.Ушинский

«Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижении нового качества его регулирования», - отмечается в концепции государственных образовательных стандартов. Решить эту задачу можно при определенных условиях: изменение общего подхода к обучению, когда учитель не просто учит, а управляет процессом учения школьника по достижению прогнозируемых дифференцированных по уровню сложности результатов в лично ориентированном образовательном процессе; повышение качества и эффективности урока.

Гуманность общества, выражаемая через обучение языку и литературе, состоит в стремлении расширить рамки познания, поднять планку интеллектуального развития ребенка, повысить его языковую грамотность.

Любая деятельность состоит из трех частей: ориентировочно-мотивационной; операционально-исполнительной; рефлексивно-оценочной.

Учебная деятельность, как и любая другая, должна обязательно содержать все три указанных компонента и важнейшая задача образования — научить учащихся строить свою деятельность как полноценную, разумную, в которой все три части сбалансированы, достаточно развернуты, осознанны и полностью осуществлены. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку, осуществляет сам обучаемый.

Специфика этого способа заключается в последовательной и целенаправленной отработке активности самих учащихся (понимание учебной задачи, овладение способами активных преобразований объекта усвоения, овладение способами самоконтроля). На этой основе встает задача формирования одного компонента учебной деятельности к другим, то есть формирование способов самоорганизации деятельности.

Воспитание интереса к изучению литературы должно способствовать повышению эффективности многообразных воспитательных воздействий, ведущих к формированию самостоятельной и всесторонне развитой личности. Так как падение интереса к литературе, по моему мнению, - одна из причин снижения грамотности, косноязычия, неумения правильно, логично выразить свою мысль. И решить эту проблему нельзя, даже научив правильно написать слово, в нужном месте поставить запятую, выразительно прочитать текст. Учащиеся должны понимать, что язык призван осуществлять общение между людьми, чтобы через

язык выразить часть своего «я». Таким образом, необходимо развивать и активировать речевую и умственную деятельность школьников, чтобы дети были способны так владеть словом, чтобы слова всегда складывались в значимый смысл, чтобы человек умел сказать именно то, что хотел, довести до другой часть своего «я».

Активизация учения — это прежде всего организация действий учащихся, направленных на осознание и разрешение конкретных учебных проблем.

В работе по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы необходимо сочетать три подхода: 1) психолингвистический, базирующийся на теории речевой деятельности; 2) лингводидактический, исследующий закономерности обучения родному языку; 3) методико-литературный, учитывающий возможности художественной литературы, литературоведения, критики и теории ораторского искусства.

Каждый урок планируется так, чтобы ученики четко осознают его цели и задачи. Можно даже дать целевую установку урока. Можно прийти к целям и задачам урока через анализ эпиграфов урока и прочитанных произведений. Однако при этом инициатива детей не сковывается преподавателем, на уроке идет свободный обмен мнений, учитель поощряет поиск оригинальных ответов, самостоятельных решений, не навязывает своей точки зрения, не спешит обращаться к учебнику, где содержатся готовые выводы, проявляет доверие и интерес к ученику. Это позволяет развивать творческую инициативу школьников, самостоятельность их мышления.

Поставленные вопросы разрешаются учителем и учениками совместно. Это создает на уроке атмосферу душевного контакта, сопричастности школьников к решению общей задачи, стимулирует индивидуальный поиск, желание участвовать в обсуждении поставленных проблем. Такая организация работы с текстом художественного произведения вызывает живой интерес учащихся, их эмоциональный отклик.

Такие уроки отличаются яркой воспитательной направленностью, осуществлением связи литературы с жизнью, с интересами. Остро и заинтересованно рассматривается нравственная проблематика изучаемых произведений. Учитель привлекает жизненные ситуации, опирается на личный опыт, исследует вместе с учащимися принципиально важные и интересные для юношества проблемы, непосредственно связанные с изучаемым на уроке художественным произведением.

К сожалению, современная система образования не всегда склонна воспринимать ученика как субъекта обучения. Создание ситуации успеха на уроке возможно только при условии реализации принципа субъектности, т.к. ситуация успеха — это «субъективное переживание человеком личностных достижений в контексте собственной жизни». Следовательно, выделяются ключевые понятия и умения учащихся, необходимые для создания ситуации успеха на уроке:

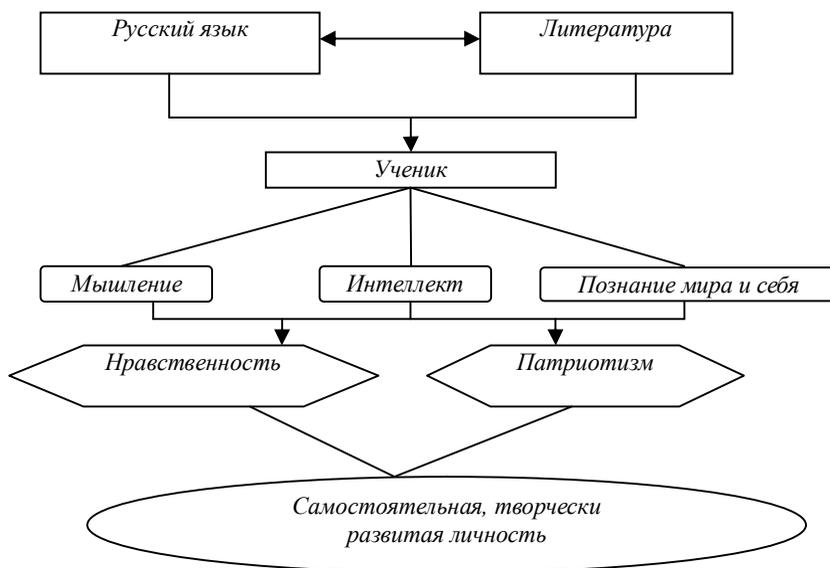
- апеллировать к сознанию ученика;

- признавать неприкосновенность личности;
- воспринимать «Другого», как носителя внутреннего мира;
- производить «Я - сообщение», «Ты — сообщение».

Проживая ситуацию успеха, ученик обретает достоинство, удовлетворенность жизнью на данный момент. Ситуация успеха создает высокую мотивацию учения. Урок становится активной развивающей силой, если через него проходит жизнь, все то главное, чем внутренне живет подросток, что дает содержание для развития его личности, служит поводом для борьбы мнений, отстаивания своих взглядов.

Приложение

Структура формирования личности учащегося



Примечания

¹ Вестник образования. 2008, № 11-12

² Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986. С.167-174.

ДРАМАТУРГИЯ И.А.САЛОВА В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ КОНЦА XIX ВЕКА: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО

Начало зарождения русского театр связано с именем Федора Волкова. К середине XIX века русская литература стала абсолютно самостоятельным фактором мировой культуры, а русская сценическая школа достигла серьезных высот, сформировала важнейшие принципы и постулаты драматического искусства. Но что из себя представлял репертуар русских театров? Самобытные, яркие пьесы отечественных авторов были явлением крайне эпизодическим. «Горе от ума» лишь в 1862 году впервые увидел зритель; из всех пьес Н.В. Гоголя в театрах шел только «Ревизор»; драматургия А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова русскому театру была вообще неизвестна. Основную массу постановок осуществляли на материале переводных французских пьес и подражательных русских; излюбленным жанром стал водевиль, и значение театра воспринималось как развлекательное, увеселительное. Итак, к середине XIX века русская сцена испытывала настоятельную потребность в принципиальном обновлении репертуара; она стремилась обратиться к национальным образам и отечественным проблемам. И к середине века русская литература уже была готова к встрече с новым театром.

«Провинция» становится необходимой частью жизни, представляемой на сцене, публика начинает ее активно переживать и усваивать те, весьма разнообразные, смыслы, которые предлагаются ей авторами сценических текстов. Так, в конечном итоге, и формируется «ментальность», имеющая в себе чрезвычайно важную долю «провинциальности» [1].

Концепция «провинциального» на протяжении XIX века подвергается определенным трансформациям, претерпевает эволюцию, отражающую изменения тех культурных идей и ценностей, из которых и складывается ментальность.

Проследим эту эволюцию, начиная с комедией в 5 действиях М. Н. Загоскина «Господин Богатонов, или Провинциал в столице» (1817) [2], показывающей, насколько далеко еще русское культурное сознание от воплощения «провинциальной ментальности» как глубокой культурной проблемы. Комедия построена по европейскому образцу. Многие сцены, в которых провинциала обманывают корыстолюбивые обитатели столицы разных сортов, имеют почти водевильный или даже фарсовый характер. Можно, конечно, сказать, что М. Н. Загоскин в определенной степени русофил и поэтому неслучайно, что положительные лица комедии — тоже провинциалы — добропорядочные владельцы земель, и развивающихся на этих землях заводиков и фабрик. Но здесь это еще не характеры, и не типы, а, прежде всего — условные фигуры, выполняющие некую драматургическую функцию.

Итак, в этой комедии и вообще в ранней театральной традиции провинциал — это некий субъект, пытающийся предстать перед публикой не тем, что он

есть на самом деле; в силу своей доброты, наивности, необразованности и вообще, культурной неуксущенности терпящий фиаско во всех своих начинаниях, чем вызывает смех и желание не быть «провинциалом».

В 1840-е годы на русской сцене можно наблюдать тенденцию создания подобных «провинциальных сюжетов», мотивов и образов, выраженную целым рядом комедий и водевилей: Н.И. Куликов «Представление французского водевиля в русской провинции» (1841) [3]; П.Г. Григорьев «Утро провинциала в столице, или Как быстро время проходит» (1842) [4]; его же «Дружеская лотерея с угощением, или необыкновенное происшествие в уездном городе» (1845) [5]; А.Н. Андреев «Старый математик, или Ожидание кометы в уездном городе» (1848) [6]; К.Д. Ефимович, Н. Крестовский «Нашествие иноплеменных, или уездный наезд» (1850) [7]; Н.И. Филимонов «Провинциальный братец» (1851) [8].

«Провинциальный сюжет» здесь — явление, безусловно, комическое, чаще даже водевильное. Пестрое многообразие таких пьес создавало, при всей водевильности, нечто вроде картины провинциальных типов и нравов в целом, какой она отражалась в сознании столичного жителя — носителя идей цивилизации. Причем, гротескные образы «провинциалов» не вызывают в названных пьесах гневного осуждения — здесь больше снисходительной иронии, иногда немного лирики — наивность и простота провинциалов могут помочь в решении каких-либо значимых для драматической фабулы вопросов, могут просто вызывать умиление. Но в целом, провинциальный мир лишен пока каких бы то ни было внутренних ценностей, он ориентируется в лучших образцах все на те же ценности цивилизации, но, по крайней мере, теперь он получает право на существование.

Именно провинциальное пространство может порождать коллизии, которые никогда не возникнут в пространстве столичном. В 1840-е годы это было нужно для создания комического эффекта, много выигрывающего, благодаря неожиданной ситуации — как, например, в фарсе-водевиле П.Г. Григорьева «Дружеская лотерея с угощением...», где бедный и отчаявшийся канцелярист решает предложить себя в качестве объекта розыгрыша в лотерею одиноким провинциальным старушкам для того, чтобы в конечном итоге собрать деньги на собственную женитьбу — это рождает много смешных и нелепых положений. Позже, когда отношение к «провинциальному» в русском театре существенно изменится, это пространство по-прежнему будет рождать непредсказуемые коллизии, правда, пафос их тоже будет иным.

На этом фоне и появляются первые «уездные» пьесы А. Н. Островского, как диалог с имеющей место традицией: «Не в свои сани не садись» (1852); «Бедность не порок» (1853) [9]. Однако А. Н. Островский сразу же заявляет о провинциальном в культуре с совершенно иной интонацией. Для А. Н. Островского принципиально важно противопоставить светской развращенности столицы добропорядочную мораль патриархальной провинции.

К началу 1860-х годов угол зрения А. Н. Островского на провинцию значительно меняется и он создает «тяжелые драмы» из провинциальной жизни —

«Воспитанница» (1858), «Гроза» (1859) [9, т.2, с.170-202], «Грех да беда на кого не живет» (1862) [9, т.3, с. 246-304]. В этих пьесах А. Н. Островский, подобно водевилистам 1840-х годов, создает развернутый образ провинциальной среды и нравов: дикое, ничем не ограниченное самодурство, невежество.

Но к этому водевильному прибавляется и драматическое, иногда мелодраматическое, а иногда даже трагическое. Причем, трагическое может, действительно, рождаться внутри, казалось бы, комических ситуаций. Например, в монологах Дикого — персонажа, создающего типичный, может быть, несколько утрированный образ провинциального невежи, а в то же время, его комические, в общем, реплики, доведенные до абсурда, рождают ощущение безумия ситуации в целом.

На основе выявления «дикого» в провинциальном, появляется драматургия И.А. Салова: «Гусь лапчатый» (1890) [10], «Дармоедка» (1890) [11], «Степной богатырь» (1892) [12], «Золотая рыбка» (1889) [13].

Знавший жизнь деревенской интеллигенции изнутри, И.А. Салов меняет представление о провинции как таковой. В его драматических произведениях поднимаются острые проблемы времени, реалистически рисуются картины жизни русской деревни. Значительное место в них занимает изображение распада уездного дворянства, утраты им господствующего положения под напором нового.

В драме «Степной богатырь» изображается оскудение и разорение помещичьего дворянства и приход на смену ему «нового хозяина» — разбогатевшего провинциального буржуа. В этом отношении данная пьеса имеет много сходного с «Лесом» Островского (1870), пьесой «Светит да не греет» (1881), а в чем-то предвосхищает «Вишневый сад» Чехова» [14].

С другой стороны, выбор темы свидетельствует о близости Салова-драматурга к задачам «массовой» драматургии конца 80-х — начала 90-х годов, в первую очередь, к поиску положительного героя как носителя новых идеалов. Однако к решению этой проблемы Салов подходит иначе, чем, к примеру, его современники, П.П. Гнедич, И.В. Шпажинский, П.Д. Боборыкин. В пьесах этих авторов выводится провинциальный дворянин, ставший настоящим хозяином своих владений и постепенно превращающийся в буржуа. Таковы помещики Чагодаев и Третьякова из пьесы П.П. Гнедича «Перекати поле», Волынцев, герой драмы А.Н. Сумбатова - Южина «Цепи». Они сумели не только укрепить свои владения в новых для них условиях, но и сохранить прежнее общественное положение.

Совсем иначе подходит к изображению помещичьего дворянства Салов. Не лишённые симпатии, его герои, тем не менее, жить в новых условиях не могут, разоряются и погибают. Таковы помещица Алпатова из драмы «Степной богатырь», бабушка-генеральша из пьесы «Гусь лапчатый».

Гораздо резче, в отличие от персонажей вышеназванных авторов, охарактеризованы Саловым и герои «нового типа провинциалов»: в духе щедринских

традиций в них глубже, острее подчеркнуты отталкивающие качества. На первых порах саловский герой Крутовертов пытается выдать себя за человека, стремящегося приобщиться к культуре. Дочь помещицы Алпатовой Валентина, решившая стать деревенской учительницей, восторженно говорит о Крутовертоне как о русском богатыре, способном на великие дела: «Натура у него русская, широкая... таких натур у нас еще много на Руси, и с такими людьми можно жить и дышать свободно» [12, с. 29-30]. Однако постепенно раскрывается натура этого «богатыря». Он дотла разоряет помещицу Алпатову. Голодная, не имеющая денег даже на лекарство для больной дочери, она доживает свои последние дни.

Еще печальнее судьба Валентины, ставшей женой Крутовертова. Муж не только не исполняет ни одного из своих щедрых обещаний, но и издевается над занятиями Валентины в деревенской школе, считая их «глупой модой, филантропией». «Вы школой-то модничать вздумали, — заявляет он учительнице, — а другие маскарадами, балами да концертами» [12, с. 38].

Женившись на Валентине по расчету (подобное стремление породниться с известными родовитыми дворянскими фамилиями было характерным явлением в среде новой провинциальной интеллигенции), Крутовертов вскоре начинает высказывать свое недовольство: «Мне требовалась такая жена, которая бы мою амбицию соблюдала, барыней была бы, сделала бы мой дом первым во всей губернии... — упрекает он Валентину. — Я хотел, чтобы все видели и знали, что я не на какой-нибудь шмоньке женился, а на генеральской дочери» [12, с. 38]. «Степной богатырь», став полновластным и единственным хозяином во всей округе, грубо издевается над Валентиной и ее матерью.

По своему лицемерию и предательству Крутовертов не уступает мольеровскому Тартюфу и щедринскому Иудушке. Сам автор, отмечает эту связь в характеристике действующих лиц: «В первых двух действиях «тартюфничает», прикидывается мягким, ласковым, в остальных же — весь на лицо» [12, с. 19].

Отношение Салова к «новым хозяевам» определеннее, чем у А.Н. Сумбатова-Южина или И.В. Шпажинского, позиция которых не отличается последовательностью. Он откровенно и непримиримо разоблачает «степного богатыря». Драма завершается сценой смерти Валентины. Болью и горечью проникнута заключительная реплика доктора: «Но когда же рассвет... Когда же рассвет!..» [12, с. 46]. Салов не оставляет зрителю никаких иллюзий по поводу «богатыря века» и его жертв. Подобная резкость или, как подчеркивали современники, жестокость Салова в изображении трагизма человеческих судеб [15, с. 326] оправдана. Драматург стремился точно и достоверно изобразить то, что происходило в русской жизни 70 — 80-х годов XIX века. «Я срисовывал то, — писал Салов, — что происходило перед моими глазами чуть не ежедневно. Все мои кулаки, как-то: Обертышевы, Облапошевы были списаны с натуры... В некоторых из типов я изменял только фамилии, но все мои читатели, проживающие

в одной со мной местности..., тотчас узнавали их не по собственным фамилиям, а по именам, мною вымышленным» [16, с. 170].

Рассмотренный материал позволяет говорить о том, что драматургия Салова сыграла свою роль не только в раскрытии характеров провинциального типа, но и явилась важным звеном в изучении истории русской драматургии XIX века, когда совместными усилиями целенаправленно и последовательно создавался русский национальный театр. Формировалась школа актерского мастерства, разрабатывалась устойчивая и необходимая классическому театру система амплуа. И самое главное — сформировался новый актер и новый зритель. Все эти метаморфозы подготовили возможность переосмысления законов драматургии и театра, происшедшего к концу XIX — началу XX века, предвосхищали принципиально новое явление русской драматургии — театр Чехова.

Примечания

¹ См.: Миловзорова М.А. «Провинциальные сюжеты» в драматургии XIX века: А.Н.Островский, предшественники и современники // Вестник гуманитарного факультета ивановского государственного химико-технического университета. 2006. Вып. 1.

² Загоскин М.Н. Господин Богатонов или провинциал в столице. М., 1823.

³ Куликов Н.И. Представление французского водевиля в русской провинции. Литогр. изд. М., 1888.

⁴ Григорьев П.Г. Утро провинциала в столице, или Как быстро время проходит. СПб., 1842.

⁵ Григорьев П.Г. Дружеская лотерея с угощением, или Необыкновенное происшествие в уездном городе. СПб., 1845.

⁶ Андреев А.Н. Старый математик, или Ожидание кометы в уездном городе. М., 1848.

⁷ Ефимович К.Д., Крестовский Н. Нашествие иноплеменных, или Уездный наезд // Сын отечества, 1850, № 1.

⁸ Филимонов Н.И. Провинциальный братец // Репертуар русской сцены, 1851, № 2.

⁹ Островский А.Н. Полное собрание сочинений. М., 1950.

¹⁰ Салов И.А. Гусь лапчатый // Артист, 1890, № 11.

¹¹ Салов И.А. Дармоедка // Артист, 1890, № 8.

¹² Салов И.А. Степной богатырь // Артист, 1892, № 9.

¹³ Салов И.А. Золотая рыбка // Артист, 1889, № 3.

¹⁴ См. об этом: Тиме Г.А. Поиски героя в русской драматургии 80-х — начала 90-х годов // Русская литература 1870-1890 годов. Свердловск, 1979.

¹⁵ См. об этом: Скабичевский А.М. История новейшей русской литературы. 1848—1892. СПб, 1897.

¹⁶ Салов И.А. Из воспоминаний // Исторический вестник, 1906, № 10, с.170.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Основными препятствиями на пути полноценного развития учеников в современной школе являются: 1) оценка не деятельности ученика, а ее результат; 2) информационная концепция обучения.

Кроме того, действующая методика преподавания нацелена на то, чтобы дать учащимся по возможности наиболее готовые к использованию знания. При таком подходе на уроках отсутствует атмосфера борьбы за истину, поиска своих путей к решению проблемы. Вот почему для педагогов вопросы нравственности и развитие творческих способностей стали определяющими. Ведь подросток, как правило, еще не способен к систематизации. Выстраиваемые им связи ошеломляют случайностью и аналогичностью, иерархии ценностей еще нет.

В последние годы возникла еще одна проблема: компьютеризация образования имеет не только положительные, но и отрицательные результаты - ребята, «общаясь» с машиной, не имеют навыков общения с людьми, при «живом» контакте они теряются, поэтому уроки литературы должны быть не только уроками нравственности, но и уроками этики.

Данные наблюдения и выводы привели педагогов к необходимости перестраивать работу. Настоящий, т.е. не сиюминутный, результат будет тогда, когда на уроках литературы уделяется внимание философским, политическим, этическим, психологическим вопросам, которые логично напрашиваются текстом художественного произведения.

Нетрадиционные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это попытка повышения эффективности обучения, возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения.

Для учащихся нетрадиционный урок - это переход в иное психологическое состояние, другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве. Такой урок - это возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, это самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду.

Сама организация такого урока подводит учащихся к необходимости творческой оценки изучаемых явлений, способствует выработке определенного позитивного отношения к предмету. В процессе проведения этих уроков складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов. Интерес к работе вызывается и необычной формой проведения урока, чем снимается традиционность урока, оживляется мысль. Нетрадиционные формы уроков содержат в себе

неограниченные возможности в деле ликвидации перегрузки учащихся домашними заданиями путем использования различных способов изучения нового материала на уроке.

К нетрадиционным занятиям следует отнести: урок - «пресс-конференция», урок-соревнование, уроки типа КВН, урок-лекция, урок - деловая игра и др.

Несколько слов об *уроке-лекции*. Самое трудное в ее проведении - это активизация деятельности учащихся. Можно привести несколько приемов ее проведения: а) лекция с проблемным эпиграфом и планом - это позволяет поставить цель исследования и пригласить учащихся к совместному поиску; б) лекция с элементами беседы или с сообщениями учащихся; в) лекция с элементами контроля и оценки ее со стороны учащихся (т.е. учащиеся по ходу лекций составляют план ее сами). Можно сопровождать лекцию составлением ее конспекта учащимися, тезисов, таблиц, схем и т.д.

Интересно проходят *уроки-репортажи*. Например, по теме «Лицейский период в жизни А. С. Пушкина». До урока предлагается прочитать книгу И. Пущина «Записки о Царскосельском Лицее», выбрать понравившийся эпизод и дать о нем репортаж от имени какого-то печатного органа, как современной, так и пушкинской поры. Роль учителя на уроке — обозреватель, который комментирует, оценивает. Как правило, на таком уроке идет полемика.

При знакомстве с поэмой Н. В. Гоголя «Мертвые души» можно провести *урок-вернисаж*, где в качестве экспонатов выставки выступают персонажи поэмы, которые располагаются полукругом перед классом (за неделю до этого роли распределяются), а учитель-экскурсовод рассказывает о каждом из них. Выставленный персонаж имеет право возражать против фактов экскурсовода. Приводя аргументы в пользу своего героя. Спорить и доказывать невозможно, не зная текста. И это - стимул и к чтению текста, и к пониманию героев поэмы.

Иногда остро необходимо вызвать восприятие классического произведения с позиции современного читателя. Этому помогает *урок - «круглый стол»* - это беседа специалистов, где принимают участие психологи, социалисты, философы, юристы, журналисты и т.д. «Круглый стол» проводится по одной из ключевых проблем произведения. Такая работа требует очень хорошего знания текста, развивает мышление, актерские способности. Для функционально-ролевой игры подбираются группы по интересам. Например, заседание вселенского издательского совета «Возрождение духовности». В раскопках после космической катастрофы обнаружена неизвестная рукопись «История нашего города». В обсуждении ценности и дальнейшей судьбы находки принимают участие «литературоведы», «стилисты», «историки», «футурологи», «специалисты по атрибутированию текстов», После заключительных дебатов принято решение издать рукопись, предложены эскиз обложки и аннотация к будущему изданию.

В системе уроков *урок-прогноз* занимает особое место, т.к. позволяет глубоко осмыслить текст книги вплоть до выстраивания дальнейшей предположительной судьбы героя: куда может привести героя логика развития его характера.

За неделю до обобщающего урока-прогноза ребятам предлагается ролевое распределение и задание: продумать и воссоздать дальнейшую судьбу персонажа. Роль учителя на уроке - критик. Это нужно сделать аргументировано, доказательно. Цель - перейти к дискуссии, где идет углубленный анализ качеств персонажа. Сверхзадача этой формы - прочтение текста с акцентом на личную трактовку.

Более сложная форма занятий - *урок-испытание*. По сути, поиск истины. Это попытка интеллектуальная и нравственная. Такой, например, которой подвергает своих героев и читателей Достоевский.

Непредсказуем в своем развитии *урок-диспут*. Обсуждение проблемы может пойти по неожиданному направлению. Здесь выявляется оценка ребятами книги. При изучении творчества И.Тургенева несколько уроков посвящается анализу текста «Отцы и дети», с поиском деталей, а потом - два урока - диспут «Нужны ли Базаровы России?» общефилософская постановка вопроса - и «Нужны ли Базаровы сегодня?» - актуальный злободневный взгляд. Вопросы обсуждаются серьезные: можно ли найти общие черты во времена Базарова и в дне нынешнем, каких людей требуют времена перемен: можно ли сегодня добиться чего-либо отрицанием, - в этом контексте углубляется анализ образа.

На таких уроках ученик неизбежно вовлекается в учебную работу. Формируются навыки самостоятельного и коллективного труда. Старшеклассники с их обостренным стремлением к независимости особенно ценят возможность дать собственную интерпретацию материалу, выдвинуть оригинальные версии решения проблемы. С точки зрения этого аспекта, интересна ещё одна форма урока - это *урок-презентация*, или урок-представление. На уроках литературы подробно изучается одно-два произведения писателя, а хочется, чтобы круг чтения старшеклассников был шире. Вот тут-то на помощь и приходит презентация, во время которой группа не только представляет произведение, его проблематику, героев, и что самое главное, - старается пробудить у класса искренний интерес, желание прочитать его.

Нетрадиционные уроки лучше проводить как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков учащихся. Как правило, они посвящены какой-то теме, и для ее раскрытия уже нужно обладать определенным набором знаний, фундаментом, на котором базируется личностное восприятие и понимание изучаемой проблемы. Отметим, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету и учебе.

И в заключении хочется сказать, что урок литературы не только предполагает научить детей решать социальные и нравственные проблемы на художественном материале, но и соотносить искусство и действительность, уметь через прошлое видеть настоящее и будущее. Результатом этой работы будет диалог ребенка с собой, в котором рождается самосознание, самооценка, личностная концепция, а это значит, что и ошибок в его жизни будет меньше и осознавать он будет себя личностью.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>О.С.Серебрянникова</i> В «БЕСКОНЕЧНОМ ЛАБИРИНТЕ СЦЕПЛЕНИЙ»: ИСКУССТВО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ.....	3
<i>Ю.В.Безбородова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ	5
<i>Е.Н.Супрун</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	9
<i>О.М.Култышева</i> ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В СТИХАХ В.МАЯКОВСКОГО ДЛЯ ДЕТЕЙ	10
<i>Т.Л.Шумкова</i> О БИДЕРМАЙЕРЕ И СТОЛКНОВЕНИИ КУЛЬТУР В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА.....	16
<i>А.С.Беспалая</i> ДЕМОН, ПЕЧОРИН, СТАВРОГИН: ТИПОЛОГИЯ И ЭВОЛЮЦИЯ ГЕРОЯ.....	21
<i>Н.В.Сызранова</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.....	24
<i>А.В.Себелева</i> ДРАМАТУРГИЯ И А.САЛОВА В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ КОНЦА XIX ВЕКА: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО.....	27
<i>А.В.Себелева</i> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	32

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.12.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 2,25
Тираж 500 экз. Заказ 995

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*