

Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» (для средней школы)

З. Н. Новлянская,
кандидат психологических наук;

Г. Н. Кудина,
кандидат психологических наук

В предыдущей публикации¹ мы знакомили читателей с психологическими принципами, основным содержанием и методикой преподавания литературы как одного из видов искусства в начальной школе. Мы постарались показать теоретические основания, на которых базируется предлагаемый нами курс, и дать достаточно полную характеристику первого этапа обучения (I–III классы), пройдя который дети осваивают позиции читателя-критика, автора, теоретика и овладевают средствами работы в каждой из этих позиций.

Цель настоящей статьи — охарактеризовать второй этап обучения по предлагаемому курсу, этап, который охватывает период обучения в средних и старших классах общеобразовательной школы.

На этом этапе, как и на первом, сохраняется основная задача курса — воспитание эстетически развитого читателя, способного понимать художественный текст и его автора, порождать собственное суждение о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях.

Однако решение этой задачи в средней школе имеет свою специфику. Главная особенность второго этапа — переплетение и тесное взаимодействие двух линий: старой, обеспечивающей преемственность между начальным и последующими звеньями обучения, и новой, от которой зависит овладение новыми уровнями читательской и авторской культуры.

Первая линия обеспечивает дальнейшее продвижение детей в уже занятых ими в начальных классах позициях читателя-критика, автора-художника, автора-публициста и теоретика. Ведущая задача здесь — практическая, единая для всего курса: научить выражению собственных мыслей и чувств, своей точки зрения в собственном литературном творчестве и пониманию авторского отношения, авторской точки зрения в творчестве других людей, отражающих эту точку зрения в художественном тексте по законам искусства.

Работа в позиции читателя-критика была по-прежнему направлена на совершенствование читательской деятельности школьников. Изменился только принцип отбора художественных текстов. Если в начальной школе мы искали такие тексты, которые наиболее ярко раскрывали то или иное понятие, существенное для становления читателя, то теперь все

¹ См.: Психологическая наука и образование. 1996. № 4.

происходило иначе. В качестве основных текстов были художественные произведения, которые традиционно включались в школьные учебники по литературе. Но при работе с этими произведениями мы акцентировали внимание детей на тех средствах и способах работы автора, которые с наибольшей выразительностью проявлялись в предложенных текстах.

Среди текстов, взятых нами из традиционных учебников, отметим такие, как «Муму» И. С. Тургенева, «Кавказский пленник» Л. Н. Толстого, «Дубровский» и «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Дети подземелья» В. Г. Короленко, «Кладовая солнца» М. М. Пришвина, «Тарас Бульба» и «Ревизор» Н. В. Гоголя, «Хамелеон» А. П. Чехова и, разумеется, основные лирические произведения отечественной классики, которые всегда изучались в средней школе.

Сохранение традиционного круга чтения мы считаем принципиальным моментом для любой программы по литературе для общеобразовательных школ. Ведь это позволяет сохранять и воспроизводить определенный контекст национальной культуры, тот минимум общих ценностей, исчезновение которого грозит потерей ценностного взаимопонимания не только между людьми разных возрастов, но и между ровесниками, обучающимися по абсолютно разным программам. К тому же есть художественные произведения, которые просто нельзя не знать человеку, выросшему в России.

Кроме классики мы включили в программу и ряд художественных текстов, которые шире знакомили детей с отечественной литературой и позволяли нам глубже «отрабатывать» практику читательской деятельности. Среди этих произведений были такие, как «О чем плачут лошади» Ф. Абрамова, «Корова» А. Платонова (V класс), «Васюткино озеро» В. Астафьева, «Скупой рыцарь» А. Пушкина (VI класс), «Собачье сердце» М. Булгакова (VIII класс), «Белый пароход» Ч. Айтматова, «Ночевала тучка золотая» А. Приставкина, «А зори здесь тихие» Б. Васильева, «Кролики и удавы» Ф. Искандера (IX класс) и т. д.

В авторской работе учащихся в средних и старших классах наряду с художественным и публицистическим творчеством особое место начинает занимать работа автора-критика. Ее результатом становится развернутое читательское высказывание, оформленное в сочинение литературно-критического жанра.

Индивидуальные письменные читательские отзывы наши ученики начали писать еще на первом этапе обучения, в III классе. Но в начальной школе такой индивидуальной работе всегда предшествовало изучение, коллективное «вычитывание» текста в классе. На втором этапе обучения встал вопрос о предоставлении детям большей читательской самостоятельности, поэтому мы постепенно перешли от предваряющей сочинения коллективной работы над произведением к индивидуальному прочтению и самостоятельному сочинению. И только после такой читательской и авторской работы каждого ученика на основе письменных критических суждений начиналась коллективная работа с текстом. В процессе работы выяснялось качество критических сочинений детей — адекватность прочтения, аргументированность, внимание к авторским оценкам и т. д.

Чтобы задать критической мысли детей нужное направление, «сфокусировать» авторскую работу, мы определенным образом формулировали темы сочинений: «Отношение автора и читателя к Герасиму — главному герою повести И. С. Тургенева «Муму» (V класс), «Взаимоотношение природы и человека в произведении М. Пришвина «Кладовая солнца» (V класс), «Остап и Андрий — герои повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» в оценке рассказчика-повествователя» (VII класс), «Характер главного героя поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри» в его самооценке» (VIII класс), «Образ рассказчика в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» (IX класс), «Три точки зрения на гражданскую войну» — по романам А. Фадеева «Разгром», М. Булгакова «Белая гвардия», М. Шолохова «Тихий Дон» (X класс), «Сравнительный анализ произведений «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда и «Портрет» Н. В. Гоголя» (X класс), «Особенности лирического героя А. Ахматовой» (XI класс).

Работая в позиции автора-публициста, дети переходили на втором этапе обучения от тем личного звучания («Моя комната», «Мой друг» (V класс), «Моя родословная» (VI класс), «Труд в моей жизни» (VII класс) к темам, затрагивающим общественно значимые проблемы: «Какого человека я мог бы назвать свободным?» (VIII класс), «Самое ценное в жизни» (IX класс), «Никто не даст нам избавленья» (X класс), «Духовное возрождение народа — как я это понимаю» (XI класс).

Работа в позиции автора-художника становилась все более самостоятельной и разворачивалась уже без какого-либо предваряющего коллективного разбора темы в классе. Темы сочинений предлагались самые разные, в выборе художественных средств для их реализации авторы были совершенно свободны. Примерами таких разнообразных и свободных заданий могут служить следующие: «Одинокое дерево», «Наконец-то...» (V класс), «Монолог пуговицы» (VI класс), «Старый двор» (VII класс), «Конец игры» (VIII класс), «Очередь за...» (IX класс), «Всего один час» (X класс), «Щель в заборе» (XI класс).

Своеобразием работы автора-публициста и автора-художника на втором этапе обучения является определенное «встречное» движение художественного и публицистического творчества. В художественном заметен рост индивидуальных творческих проявлений. Главным показателем успешности становятся индивидуальная неповторимость стиля, авторские «находки» содержательного и формотворческого характера. В публицистическом творчестве осуществляется переход от узколичной к общезначимой тематике, преодолевается индивидуалистическая замкнутость взгляда на мир, что не мешало, однако, выражению собственного отношения к проблеме с помощью индивидуальных стилистических средств, «наработанных» в художественном творчестве.

Другая линия обучения в средней и старшей школе представляет собой введение развернутого курса истории мировой литературы. Основная задача этой линии — формирование долговременной установки на действие вечного закона художественной формы в определенном, меняющемся во времени культурно-историческом обличий. Ведь роды и жанры литературы возникают, развиваются и умирают, а в каждой национальной культуре они приобретают особые специфические черты. Дети должны понять сложную диалектику вечного, неизменного и исторически преходящего, изменчивого в конкретных проявлениях действия этого закона. В результате должна возникнуть и укрепиться установка на ориентировку в мировом литературном процессе как движению содержаний и форм.

Введение исторического курса повлияло на дальнейшее продвижение учеников в позиции теоретика. Теоретическая работа превращалась для них в практику применения знаний о законе художественной формы для освоения новых художественных текстов (теоретические знания — более и более становились средством работы читателя, основой читательской деятельности). Вместе с тем она продолжалась как процесс открытия новых художественных форм, возникающих на определенных этапах исторического развития искусства в связи с необходимостью выражения, оформления нового содержания.

Курс истории литературы потребовал решения новых психолого-педагогических проблем.

Во-первых, возник вопрос: как «вписать» тексты далекой, чужой для ребенка культуры в его возрастные интересы, в круг важных для него проблем и привычного чтения? Мы старались отбирать такие тексты, которые находили бы отклик в душе ребенка, и пытались связать их проблематику с жизненными и возрастными интересами детей. Так, например, при изучении эпохи средневековья мы старались удовлетворить тягу подростков к приключениям, вводя в программу рыцарскую литературу, а затем предложили написать сочинение «Можно ли встретить рыцарские черты у наших современников?». Работая над этим сочинением, сопоставляя понимание рыцарства человеком средневековья и современным человеком, дети приходили к выводу, что в чем-то их понимание совпадает, а в чем-то расходится, т. е. устанавливали связь между далеким прошлым и своей собственной жизнью. При-

ближению далеких по времени культур способствовали и такие уроки, как «Отзвуки древнегреческой культуры в русской поэзии XIX–XX вв.» (V класс).

Во-вторых, очень трудно было ввести детей в другую культуру, помочь им увидеть мир, например, глазами жителя Древней Греции, так как это требовало от читателей-школьников понимания того, как эллины воспринимали миропорядок и место человека в нем. К сожалению, пока не найдены надежные методологические средства «погружения» в другую культуру. Поэтому знакомство детей с иными культурами было в основном информативным, но, тем не менее, оно помогало детям в их работе с конкретным текстом увидеть изображенный мир глазами автора произведения. В процессе обучения мы осуществили в старших классах постепенный переход к лекционно-семинарской работе, в которой информационные фрагменты чередовались с самостоятельной работой детей над текстами.

В целом курс истории литературы оказался достаточно обширным: он охватывал разные эпохи (древний мир, средневековье, Возрождение, Новое время), разные литературные направления (от классицизма до символизма и модернизма). Дети имели возможность познакомиться с произведениями самых разных авторов — от безымянных прозаиков и поэтов Древнего Египта до Пруста, Джойса, Кафки, Маркеса, от былин и памятников древнерусской литературы до прозы Платонова и стихов Мандельштама.

Закончился курс в X классе особым разделом, условно названным нами «Шедевры мировой литературы». В этот раздел мы включили следующие произведения: «Эдип-царь» Софокла, «Дон Кихот» М. Сервантеса, «Гамлет» У. Шекспира, «Фауст» И. В. Гёте, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского и «Тонио Крегер» Т. Манна. Эти произведения, на наш взгляд, перешагивают временные рамки, переходят границы искусства, вторгаясь в область философии и самых широких мировоззренческих проблем, отвечающих возрастным интересам ранней юности. Они являются как бы вечными культурными «маяками» человечества, осуществляя связь времен и народов.

Таковы в общих чертах принципы и методы экспериментального обучения, направленного на развитие читательской деятельности, на решение первой и главной читательской задачи — понимать автора, стремиться увидеть внутренний мир героев глазами автора и соотнести его оценки с собственными.

Результатом нашего курса, как показало экспериментальное исследование, является широкое литературное развитие выпускников средней школы, позволяющее им легко, без посредников читать художественные произведения самых разных времен и разных авторов и свободно выражать себя в художественных, но выражать себя в художественных, публицистических и критических текстах.

Литература²

1. Литература как предмет эстетического цикла. Страницы учебника. Тексты к урокам. 3 класс. М.: ИНТОР, 1995.
2. Новлянская З. Н., Кудина Г. И. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 5 класс. Часть 1. Практика читательской работы и детское творчество. М.: ИНТОР, 1995.
3. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. Тексты к урокам. 5 класс / Сост. З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина. М.: ИНТОР, 1995.
4. Новлянская З. Н., Кудина Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 5 класс. Часть 2. История мировой литературы. М.: ИНТОР, 1995.

² В настоящее время готовится к изданию учебный комплект для VI класса.

5. История мировой литературы. Древний Египет. Шумер и Вавилония. Древняя Греция: Тексты / Сост. З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина. М.: ИНТОР, 1995.