



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



О ПРИРОДЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИЕМОВ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

М. И. ШУТАН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО
mshutan@mail.ru

В статье характеризуются режимы функционирования приемов изучения литературного произведения в средней школе (этап изучения произведения, актуализация межтекстовых связей, эксперимент, моделирование, создание и проверка гипотезы), при этом подчеркивается, что система функционирования приемов способствует развитию творческого мышления учащихся.

The article specifies operating modes of methods of literary works studying at a secondary school (stage of literary work studying, actualization of intertextual ties, experiment, modeling, formulation and check of hypothesis). In this regard it is highlighted that methods operating system helps to develop students' creative thinking.

Ключевые слова: прием, функция, обобщение, анализ, интерпретация, сравнение, эксперимент, моделирование, гипотеза, творческое мышление

Key words: method, function, generalization, analysis, interpretation, comparison, experiment, modeling, hypothesis, creative thinking

Группируя приемы изучения литературного произведения в средней школе, В. Г. Маранцман относил к приемам постижения авторской позиции следующие:

- ✓ изучение композиции;
- ✓ изучение художественной речи;
- ✓ комментарии различных видов;

- ✓ сопоставление художественного произведения с его реальной основой;
- ✓ сопоставление разных редакций, вариантов текста;
- ✓ сопоставление данного произведения с другими произведениями этого же писателя;
- ✓ сопоставление произведений разных

писателей или отдельных элементов художественных текстов.

В систему приемов выявления и активизации сотворчества читателя В. Г. Маранцман включал:

- ✓ выразительное чтение;
- ✓ творческие пересказы;
- ✓ устное словесное рисование;
- ✓ составление киносценария;
- ✓ инсценирование.

Прием сопоставления литературного текста с произведениями другого вида искусства характеризуется как универсальный, то есть имеющий отношение как к первой, так и ко второй группе [5, с. 136—155]. Но к названным выше универсальным приемам следует отнести и приемы, обеспечивающие экспериментальную деятельность школьников на уроках литературы, о которых будет сказано ниже.

Тот или иной прием изучения литературного произведения отличается полифункциональностью, так как может проявлять свои свойства в разных условиях, в разных режимах.

Следовательно, осмысление природы полифункциональности приема предполагает характеристику этих режимов.

Прежде всего речь должна идти о *режимах деятельности* школьников, обусловленных *этапом изучения* литературного произведения. Традиционно методика выделяет следующие три этапа:

- ✓ создание мотивационно-установочной ситуации;
- ✓ текстуальный анализ;
- ✓ синтез, обобщение.

Тот или иной прием может быть использован на разных этапах изучения произведения, то есть работать в разных режимах. В связи с вышесказанным актуален вопрос о том, как «коды» аналитической и интерпретационной деятельности проявляются на разных этапах работы с художественным произведением. Имеется в виду функционирование бинарной системы «интерпретация — анализ».

В качестве примера охарактеризуем

мотивационно-установочную ситуацию, которая может создаваться на основе контекстного подхода, выводящего учеников за рамки изучаемого произведения. Так, на первом уроке по роману М. А. Шолохова «Тихий Дон» учитель прочитает строки о пении казаков (кн. 1, ч. 1, гл. 5), а также напомним финальную часть эпизода смотра в Браунау из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» («Ах, вы, сени мои, сени!..») и описание пения, встречающееся в рассказе М. Горького «Старуха Изергиль». Соотнесение текста М. А. Шолохова с текстами его предшественников не станет самоцелью, а создаст эмоциональную ситуацию, призванную помочь школьникам лучше воспринять и осмыслить эпизод, в котором показано душевное единение людей в песне. Это принципиально важно на начальном этапе разговора о произведении, посвященном жестоким, трагическим страницам жизни донского казачества. А само напоминание о норме человеческого существования будет воспринято в русле традиций русской литературы второй половины XIX века и подготовит юных читателей к постижению художественной модели мира, представленной писателем.

Таким образом, аналитическая и интерпретирующая деятельность школьников, пусть и в первоначальном, эскизном виде, на этапе создания мотивационно-установочной ситуации прежде всего формирует их эмоциональный настрой, определяет вектор (векторы) изучения произведения, вводя учащихся (очень осторожно!) в круг социальных, психологических, философских, этических и эстетических понятий, вне которых глубокое постижение его художественного мира невозможно.

Логика изучения литературного произведения — это логика восхождения к интерпретации в высшей ее форме, проявляющейся на этапе синтеза. Причем

Тот или иной прием изучения литературного произведения отличается полифункциональностью, так как может проявлять свои свойства в разных условиях, в разных режимах.

элемент интерпретации присутствует на всех этапах изучения литературного произведения в школе. Это обусловлено тем, что само его становление, по мнению литературоведа М. М. Гиршмана, представляет собой трехступенчатую систему отношений [2, с. 438—441]:

✓ целостность как первоэлемент и в то же время организующий принцип (на этапе создания мотивационно-установочной ситуации содержится намек на целостность, как бы воплощается ее первоначальный образ, не отличающийся четкостью линий и деталей; элементы анализа и интерпретации представлены чаще всего в сжатом, эскизном виде);

✓ становление целостности в системе взаимодействующих друг с другом составных элементов (содержание и структуру уроков определяет функциональный анализ, приближающий к юным читателям первоначальный образ и делающий более четкими линии и детали; в процессе изучения произведения приметы интерпретирующей деятельности школьников становятся более явными, чему способствует и внутриобъектное сравнение);

✓ целостность как итог (интерпретационный текст урока, строящийся по логическим законам дедукции, синтеза, обобщения; текст, представляющий произведение как художественную целостность; ресурсы аналитической деятельности, под-

Соотнесение этапов становления литературного произведения с этапами его изучения показывает сопряженность этих двух процессов.

чиненные логике обобщения). Само соотнесение этапов становления литературного произведения с этапами его изучения показывает сопряженность этих двух процессов.

Отметим, что все остальные системы функционирования приемов выделяются на основе их связи с такими общенаучными методами, как *сравнение, эксперимент, моделирование и гипотетико-дедуктивный метод*. Есть основания говорить о следующих режимах актуализации межтекстовых связей:

✓ межобъектное сопоставление на основе генетической связи (установление и осмысление интертекстуальных связей);

✓ межобъектное сопоставление на основе типологической связи (контекстный подход, реализующийся вне логики причинно-следственных отношений).

Генетическая связь отчетливо проявляется в интертекстуальных отношениях между текстами. Конститутивный признак *интертекста*, на наш взгляд, присутствует в том его определении, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (посттекст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении «исходного» и «итогового» текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им сопряженный» [10, с. 12].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникшая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично) вошли в новую структуру.

На уроках могут актуализироваться два типа межтекстовых связей, которые были охарактеризованы Ж. Женеттом [8, с. 84]: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия). Именно эти типы межтекстовых связей представлены в монографии С. А. Зинина, посвященной внутрипредметным связям на уроках литературы [3, с. 169—197].

Текст изучаемого литературного произведения может подвергаться *определенным изменениям*. Тогда процесс его эмоционального и интеллектуального постижения приобретет черты *эксперимен-*

тальной деятельности, режимы которой представлены ниже:

- ✓ акцентированное чтение текста;
- ✓ мысленная трансформация текста, не предполагающая создания его альтернативных вариантов (мысленный эксперимент);
- ✓ речевая трансформация текста (изменения в звуковом облике, лексическая и грамматическая трансформация);
- ✓ сжатие или расширение текста произведения.

Выбор названных выше режимов экспериментальной деятельности должен быть обусловлен задачами постижения художественного мира литературного произведения.

На уроке литературы художественный текст (чаще всего поэтический) может звучать неестественно: те или иные звуки, слоги и даже слова, словосочетания, предложения в этом случае произносятся с особой силой. Такая манера чтения выполняет функцию подсказки и используется в том случае, если ученики испытывают затруднения при нахождении в тексте звукового, лексического или грамматического средства речевой выразительности, а также при определении стихотворного размера, используемого автором. Налицо прием акцентированного чтения.

Часто в школьной практике используется прием мысленной трансформации текста. Мысленный эксперимент в науке — это логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления, если бы удалось создать некоторые условия, не осуществимые в данный момент по техническим или другим причинам.

При организации и проведении эксперимента мысленно трансформированный текст соотносится с авторским, а далее делается вывод о том, почему создатель произведения из возможных вариантов выбрал именно тот, который и запечатлен в каноническом тексте. Индуктивная логика в этом случае помогает учащимся глубже постичь идейно-ху-

дожественный замысел автора. Каковы способы мысленной трансформации текста? Это иной вариант движения сюжета, мысленная перестановка компонентов произведения, мысленное расширение или сокращение объема художественного текста.

Возможна речевая трансформация текста. Это может быть ритмическая, лексическая, грамматическая (морфологическая и синтаксическая) трансформация.

В следующей ситуации авторский текст будет соотноситься с его сжатым вариантом, что позволит школьникам подойти к выводам эстетического характера. Но реальностью учебного процесса может становиться и расширение объема художественного текста. В этом случае «школьникам предстоит развить пунктирно намеченные писателем эпизоды, переживания героев или «домыслить» события, которые разворачиваются за пределами книги» [9, с. 25]. Иначе говоря, ученики идут по пути создания художественного текста, выступая в роли соавторов. Такой прием В. А. Никольский называл *досказыванием* произведений [7, с. 106—108].

На уроках литературы в центре внимания оказывается образная структура художественного произведения. Но *образ* (прежде всего символический) может быть не только *объектом* деятельности, но и *инструментом*, с помощью которого само произведение будет представлено как некая целостность, выражающая вполне определенное идейно-эстетическое содержание. Деятельность такого рода следует назвать *моделирующей*, и она может функционировать в разных режимах, обусловленных характером самого образа, взятого за основу:

✓ моделирование на основе образа, занимающего в произведении центральное место или одно из главных, определяющих мест;

✓ моделирование на основе перифе-

Часто в школьной практике используется прием мысленной трансформации текста.

рийного образа, «статус» которого в процессе когнитивной деятельности повышается;

✓ моделирование на основе образа, отсутствующего в изучаемом произведении (при помощи такого образа может раскрываться не только идейно-художественное содержание, но и конструктивный принцип, существенно влияющий на структуру произведения).

Отметим, что данной проблемой в течение многих лет занимается кафедра словесности и культурологии Нижегородского института развития образования под руководством профессора Л. В. Шамрей [6].

Подробнее остановимся на образе, не встречающемся в изучаемом литературном произведении, причем он может быть отнесен и ко всей его структуре. Например, устоявшийся в практике истолкования литературных произведений термин *кольцевая композиция* может оказаться в центре внимания учащихся, рассматривающих стихотворение А. А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека...» в 11-м классе.

Композиционная особенность этой лирической миниатюры выявляется в процессе осмысления ее содержания, главное в котором — осознанное ощущение неизбежной повторяемости событий («все будет так», «начнешь опять сначала», «повторится все, как встарь»). Повтор одних и тех же слов в начале и в конце стихотворения, пусть и с некоторыми вариациями («Ночь, улица, фонарь, аптека» — «Ночь, ледяная рябь канала, / Аптека, улица, фонарь»),

На уроках литературы иногда создаются гипотезы, то есть предположения, позднее проходящие верификацию (проверку).

усиливает ощущение бессмысленности жизни, замкнутости времени и пространства. Кажется, что активно работает некая матрица, обесмысливающая само человеческое существование, лишаящая его живого, творческого содержания. Сам «тусклый свет», названный бессмысленным, становится символическим образом, не лишенным мистического начала.

Работа со стихотворением может строиться по-разному.

К выводу о кольцевой композиции ученики придут в результате анализа поэтического текста, но структурная особенность произведения может быть выявлена сразу — и в этом случае все наблюдения и обобщающие суждения войдут в силовое поле этого образа, кстати, не присутствующего в самом тексте явно.

Но какой бы ни была структура занятия, ученики должны задуматься о том, что такое кольцо, какова принципиальная особенность кольцевой композиции. В этом случае возможно включение блоковского стихотворения в поэтический контекст: на уроке прозвучат и в сжатой форме будут охарактеризованы другие лирические произведения, построенные по тому же принципу.

На уроках литературы иногда создаются *гипотезы*, то есть предположения, позднее проходящие *верификацию* (проверку). Необходимо выделить три режима создания гипотетического суждения или микротекста (по Д. Вилькееву):

✓ создание гипотезы по аналогии (при помощи аналогии обнаруживается сходство рассматриваемых явлений с явлениями, которые изучались ранее);

✓ создание гипотезы на основе переноса на новую ситуацию известных понятий, причинно-следственных связей, законов;

✓ создание гипотезы на основе индуктивного обобщения, подготовленного целенаправленным наблюдением, сравнением или экспериментом [1, с. 40].

Нередко создание гипотезы по аналогии опирается на межобъектное сравнение, но последнее существует в новых для себя условиях, входя в силовое поле нового методического приема, который и диктует «правила игры». Докажем это.

Так, на начальном этапе разговора о сне Татьяны Лариной девятиклассникам предлагается задание сопоставительного характера: соотнести световые характеристики сна и яви в балладе В. А. Жу-

ковского «Светлана» и в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Ученики без затруднений находят сходства (с этих позиций баллада русского поэта-романтика рассматривалась ранее): если сон — торжество тьмы, мрака, лунного света, вызывающего мистические чувства, а также света свечи, легко угасающего, то явь — это праздник солнечного света («светит луч денницы», «снег на солнышке блестит» — «зари багряный луч играет»). На основе сопоставительной деятельности школьники формулируют гипотетическое утверждение о том, что в произведениях В. А. Жуковского и А. С. Пушкина явь резко противопоставляется сну.

Действительно, в произведениях двух поэтов это противопоставление встречается. Иначе невозможной была бы гипотеза, сформулированная девятиклассниками. Но на этапе ее проверки, представляющей собой расширение эстетического поля (сон Татьяны соотносится с ее именинами и эпизодом дуэли), обнаруживается, что в романе А. С. Пушкина, в отличие от баллады В. А. Жуковского, сон несет в себе пророческий смысл: у В. А. Жуковского «зловещий сон опровергнут радостной явью»; у А. С. Пушкина налицо воссоединение открывшихся балладных тайн, в которых отражается субстанциальное, провиденциальное, с миром житейской повседневности [4, с. 9—10].

На этапе создания гипотетического утверждения девятиклассники получают задание, сужающее эстетическое поле и направляющее движение мысли в сторону, в результате чего обнаруженная частность абсолютизируется и ученики делают ошибочный вывод. Этот логический ход основан на подмене понятий, так как в данном случае частному (световая характеристика сна и яви) придается статус общей закономерности (речь идет о характере соотношения сна и яви в произведениях двух русских поэтов) — и

в этой процедуре роль аналогии трудно переоценить.

После чтения всего произведения или его фрагмента может возникнуть предположение о том, что оно относится к тому или иному жанру, литературному направлению или в нем встречается определенный тип героя, композиционный прием и т. п. То есть в центре внимания оказываются признаки теоретического понятия, которые соотносятся с отдельными реалиями художественного текста. В этом случае на основе переноса формулируется гипотетическое утверждение, которое на этапе верификации как бы накладывается на более широкое эстетическое поле.

Процесс проверки (верификации) гипотезы может проходить также в *трех режимах*. Причем специфические черты каждого из них определены результатом деятельности школьников, то есть итоговой оценки гипотезы, обусловленной процессом ее верификации:

✓ логика повтора (повторяющаяся гипотеза как лейтмотив учебного занятия; подбор аргументации к тезису или микро-тезису, получившему на занятии статус гипотезы);

✓ логика развития (корректировка гипотезы, выражающаяся в расширении или сокращении формулировки, замене отдельных слов или синтаксических конструкций);

✓ логика отрицания (новое суждение, резко противопоставляемое гипотезе).

Перед нами шесть механизмов, каждый из которых может работать в конкретной учебной ситуации в одном из режимов. Общее количество этих режимов — 18. В этой ситуации *одна из главных задач учителя*, обдумывающего функционирование на уроке того или иного приема изучения литературного произведения, — предварительно настроить некоторые из

На этапе создания гипотетического утверждения девятиклассники получают задание, сужающее эстетическое поле и направляющее движение мысли в сторону, в результате чего обнаруженная частность абсолютизируется и ученики делают ошибочный вывод.

названных выше механизмов на *определенный режим деятельности*.

Как мы видим, первая система фиксирует самые общие параметры изучения литературного произведения и является базовой. Соответственно, ни один из приемов не может оказаться вне ее силового поля.

Другие системы закрепляют некоторые специфические стороны деятельности школьников (актуализация межтекстовых связей, эксперимент, моделирование, создание и проверка гипотезы). Причем эти системы перечислены в определенной последовательности, так как каждая предыдущая система может войти в последующую по принципу «матрешки». Исключение составляют лишь создание и проверка гипотезы, так как когнитивные действия, которые закреплены в двух терминах, разведены во времени. Но в одну из этих двух систем прием может попасть. Отметим, что приемы, обеспечивающие сравнение и трансформацию текста, в полной мере проявляют свою специфику во второй и третьей системах.

Покажем на нескольких примерах

«механизм» *полифункциональности*, обусловленной одновременной «работой» приема в разных режимах. При этом в скобках будем указывать количество функций:

✓ прием анализа композиции, функционирующий на этапе мотивации деятельности школьников и участвующий в создании гипотезы (2);

✓ этот же прием, функционирующий на этапе синтеза, обобщения и обеспечивающий моделирующую деятельность школьников в ситуации проверки гипотезы (3);

✓ прием мысленного эксперимента, функционирующий на этапе обобщения, синтеза и обеспечивающий экспериментальную деятельность школьников, которая проявляется в одном из режимов моделирования, сориентированного на проверку гипотезы (4).

Подобных моделей может быть немало, что обусловлено комбинаторными возможностями названных выше систем функционирования приемов. Сама же система функционирования приемов способствует развитию творческого мышления школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилькеев, Д. В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении : дидактическое пособие / Д. В. Вилькеев. — Казань, 1974.
2. Гиришман, М. М. Литературное произведение / М. М. Гиришман // Краткая литературная энциклопедия — М. : Сов. энциклопедия, 1978. — Т. 9.
3. Зинин, С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. — М., 2006.
4. Маркович, В. М. Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы : статьи разных лет / В. М. Маркович. — СПб., 1997.
5. Методика преподавания литературы : учебное пособие / под ред. З. Я. Рез. — М., 1977.
6. Моделирование и проектирование учебной деятельности : материалы для слушателей курсов повышения квалификации. — Н. Новгород : ППЦ, 2003.
7. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. — М., 1971.
8. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер. с фр. / Н. Пьеге-Гро. — М., 2008.
9. Развитие речи учащихся 4—10 классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. — М., 1985.
10. Ранчин, А. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского / А. Ранчин. — М., 2001.