

*Колтухова И. М.*

## **РАЗЛИЧНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ В ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ АНДЕРСЕНА “СОЛОВЕЙ”**

Цель данной статьи — рассмотреть изучение литературной сказки в связи с актуальными проблемами современной методики преподавания литературы в школе на примере сравнительного анализа методических разработок и рекомендаций к сказке Андерсена “Соловей”, показать принципиальные различия между традиционными методическими подходами к школьному изучению литературной сказки и авторской технологией профессора Б. С. Дыхановой.

Как известно, литературная сказка представлена в современных школьных программах достаточно широко. В 5 классе изучаются сказки писателей 19 века: А. С. Пушкина “Сказка о мертвой царевне и семи богатырях”, В. М. Гаршина “Сказка о жабе и розе”, Г. Х. Андерсена “Соловей”; сказки писателей 20 века включают “Теплый хлеб” К. Г. Паустовского, “Неизвестный цветок” А. П. Платонова, “Сказки по телефону” Джанни Родари.

Ценность сказки как учебного материала в наши дни ни у кого не вызывает сомнений. “Сказка — спонтанный, наивный и нерелексируемый продукт души. Она дает воодушевляющий и жизнеутверждающий пример для подражания... Она в образной форме программирует развитие человеческой души, настраивая воспринимающего на преодоление препятствий, жертву, борьбу, победу и разочарование, на постоянное действие... Сказка отражает менталитет и аксиологию целой нации” [1, с. 33].

Какие же цели преследует современная методика преподавания при изучении литературной сказки как жанра? Действующие школьные программы предполагают преемственность в процессе изучения фольклорных и литературных сказок. При изучении русских народных сказок и сказок народов мира ставится цель “показать ребятам как художественное своеобразие разных фольклорных миров, так и их единство, подсказанное близостью общечеловеческих нравственных ценностей”. Фольклорные сказки сменяются литературными, “чтобы ребята могли почувствовать единство писателя и народа и осознать творчество писателя как особое, индивидуальное сознание” [2, с. 119].

В программу включены сведения по теории литературы. Уже в пятом классе ученики должны овладеть таким понятием, как устное народное творчество, получить четкое представление о таких жанрах, как загадка, пословица, поговорка, басня, рассказ, а также сказка народная и сказка литературная. В учебнике для педвузов “Методика преподавания литературы” под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана основная задача обучения в 5 классе определяется как “формирование способности видеть отличие одного писателя от другого, понимать своеобразие мироощущения и художественной манеры писателя в рамках отдельного произведения” [2, с. 115].

Как же реально осуществляется анализ литературной сказки в жанровом аспекте?

Всегда ли дети глубоко осваивают специфику фольклорной и литературной сказки? Как часто учитель ставит на уроке эту цель, достижение которой предусмотрено школьной программой? Попробуем рассмотреть методические разработки

уроков, признанных лучшими, опубликованных в качестве образцовых в сборнике “Уроки мысли и чувства”, и систему вопросов и заданий в учебнике-хрестоматии для 5 класса Л. А. Симаковой. Сравним их с методическими рекомендациями Б. С. Дыхановой, представленными в “Книге для учителя-словесника” (5 класс средней общеобразовательной школы).

В сборнике “Уроки мысли и чувства”, являющемся пособием для учителей литературы общеобразовательных учреждений, представлены уроки О. Ю. Забулоновой по сказкам Андерсена.

**Тема:** Х. К. Андерсен — любимый писатель детей и взрослых.

**Задачи:** воспитывать у детей умение сострадать, чувствовать и понимать прекрасное; развивать артистические способности школьников, работать над формированием навыков выразительного чтения.

В “Книге для учителя-словесника” Дыхановой ставится близкая цель: выяснить, каковы нравственные уроки великого сказочника.

Интересно, что и в одной и в другой разработке урок рекомендуется начать со словарной работы, и с позиций методики это абсолютно оправданно. В тексте сказки содержится немало слов, нуждающихся в пояснении: иноязычных по происхождению, архаизмов. Все три автора дают лексические толкования значений слов и словосочетаний.

В учебнике-хрестоматии Л. А. Симаковой только одна сноска:

Черная магия — чародейство, волшебство с помощью так называемых адских сил.

О. Ю. Забулонова перед чтением сказки “Соловей” вывешивает плакат-словарь, содержащий одиннадцать слов. Среди них слово “соловей” (буро-серая птичка, отличающаяся красивым пением), хотя, на наш взгляд, вряд ли это слово нуждается в пояснении. Кроме этого дается толкование следующих слов: *император, фарфор, дворец, трон, бриллиант, рубин, сапфир, настоящий, искусственный, бонза*. Например, *трон — кресло-место монарха во время торжественных церемоний; употребляется также как символ власти*.

Учебник-хрестоматия Б. С. Дыхановой содержит послетекстовый словарь, содержащий толкования следующих слов: *магия, придворный бонза, кокетство, мелочные лавочки, шарманка, капельмейстер, балдахин, обаяние*.

Как видим, использован достаточно традиционный способ ознакомления учащихся со значением незнакомых слов.

В разработке Забулоновой словарная работа ограничивается демонстрацией плаката. Даже если предположить, что после однократного прочтения учащиеся верно поняли и запомнили значение **всех** слов (что маловероятно), все равно такое задание “прочитайте — запомните” ориентировано на пассивное усвоение и не гарантирует адекватного восприятия слов в тексте. В авторской технологии профессора Дыхановой обращение к словнику — далеко не самый главный путь усвоения значения слова. Словарная работа на уроках по ее методике направлена на овладение не только словарным, но и *контекстуальным* значением слова и словосочетания и включает в себя множество разных видов заданий.

Приведем в качестве примера ее словарную работу по тексту сказки “Соловей”

**Подданные** — найдите “родственников” и разберите это слово по составу, определяя значение приставки и корня, а затем и смысл этого слова.

**Из драгоценного фарфора** — как образовано определение?

**Достопримечательностью** — из каких частей состоит это слово? Что придает ему частица *досто-*? Назовите другие слова с этой частицей.

**...так сказать, черная магия...** — в каком смысле употребляется это понятие? Каково его происхождение?

**Кухарочка** — можно ли определить ее род занятий и возраст?

**Разодет в пух и прах** — что означает каждое слово в отдельности? А что означает это выражение в целом: нарядность или убогость одежды?

**Кокетство** — что это такое? Можно ли заподозрить в кокетстве певчего соловья?

**Бриллиантами, рубинами, сапфирами...** — что эти понятия объединяет, а что отличает?

**Сыновей мелочных лавочников** — кого называли мелочными лавочниками?

**Вот будет дуэт!** — что такое дуэт и чем он отличается от трио или квартета?

**Как заведенная шарманка** — что представляет собой этот старинный музыкальный инструмент?

**Приворонный капельмейстер** — имеет ли это слово отношение к капели или каплям? Из какого языка пришло существительное и что оно означало? Сохранилось ли оно сегодня?

**Из складок бархатного балдахина** — что такое балдахин? Сохранились ли балдахины в современном быту?

**Призраки все бледнели** — можно ли, разобрав первое слово по составу, определить его смысл?

**Благодатным сном** — можно ли определить значение эпитета?

**Священным обаянием** — что означает существительное? Какова его этимология?

Такая работа не похожа на односторонний комментарий: она интересна, увлекательна и чрезвычайно эффективна. Конечно, она требует времени, но затраты времени окупаются прежде всего тем, что прочитанное осмысливается намного более полноценно. Задания, требующие такого глубокого внимания к семантике слова, не только способствуют расширению и обогащению словарного запаса школьников (слова усваиваются не пассивно, а активно), но и пробуждают языковую интуицию, развивают ассоциативное мышление, способствуют эстетическому, образному восприятию слова.

Чтобы определить значения слов “подданные”, “достопримечательность”, “призрак”, “благодатный”, школьники должны разобрать их по составу, подобрать однокоренные слова. Смысл таких иноязычных слов, как “кокетство”, “дуэт”, “капельмейстер”, можно понять, только обратившись к их этимологии. Для определения точного и полного смысла слова “обаяние” необходимо подобрать синоним. Выполнение таких заданий требует серьезной работы от учителя, поскольку в авторском методическом руководстве нет готовых ответов на вопросы, за исключением особо трудных случаев. К отдельным словам автор все-таки дает пояснение в примечаниях, например: “**кокетство** — понятие это произошло от французского слова *cog*, петух, кокетничать означает в буквальном смысле “петушиться”, а в переносном — стараться понравиться, прельщать, красоваться” [3, с. 77]. Такова принципиальная позиция автора: уроки строятся как совместная исследовательская деятельность учителя и учеников, и эта установка на интеллектуальный поиск делает работу особенно увлекательной и эффективной.

Кроме совместного выполнения заданий на уроке, обязательным элементом словарной работы является подчеркивание незнакомых слов и попытка выяснить их значение во время домашнего чтения. Используются также из урока в урок словарные диктанты, интеллектуальные игры, тесты.

В качестве примера можно привести разработанную в соответствии с методикой Б. С. Дыхановой игру «третий лишний». Дается задание из трех предложенных слов вычеркнуть одно, которое не встречается в изучаемой сказке.

Император — придворные — *принцесса*

Фарфоровый дворец — *Круглая башня* — зеленый лес

*Солдат* — рыбак — кухарочка

Бархатный балдахин — *золотые ножницы* — богатое знамя

*Огниво* — шелковая подушка — золотая сабля

(«Третьими лишними» являются слова из сказки Андерсена «Огниво», которая изучалась на предыдущем уроке).

Одним из важных результатов такой систематической словарной работы является естественное ознакомление с ушедшей культурой, формирование представлений о ее историко-культурных и бытовых реалиях. Отсутствие же внимания к слову приводит к тому, что у школьников вырабатывается пагубная привычка не обращать внимания на незнакомые слова, не вдумываться в их значения, просто не замечать их и «ухватывать лишь самый первый смысловой слой прочитанного — сюжетные перипетии» [3, с. 12].

Разработки уроков, представленные О. Ю. Забулоновой, несомненно, свидетельствуют о большой работе, проделанной учителем. С огромной любовью к сказкам и их сочинителю подготовлен интересный биографический рассказ об авторе, подобраны музыкальное сопровождение, богатый иллюстративный материал, словом, сделано все, чтобы оказать на детей эмоциональное воздействие. Весьма вероятно, что цель, поставленная учителем, была достигнута. С точки зрения традиционной методики, совершенно правильно использованы все средства: «... «слово учителя», содержащее нужную информацию и эмоционально окрашенное личным переживанием» [3, с. 4], выразительное чтение фрагментов текста, беседа по вопросам, с помощью которых учитель выясняет уровень восприятия прочитанного и помогает дать нравственную оценку персонажам и событиям сказки. Можно предположить с большой долей уверенности, что педагогу, автору этих методических разработок, присущ артистизм, умение заразить детей своей увлеченностью, «создать особую атмосферу сочувствия, сопереживания тексту, повлиять на чувство и нравственное сознание ученика». [3, с. 4].

Если обратиться также к системе вопросов и заданий к сказке «Соловей», представленных в учебнике-хрестоматии, изданном Л. А. Симаковой, то и здесь уделяется большое внимание выразительному чтению, устному рисованию, выяснению читательских впечатлений, нравственным оценкам описанных сказочных событий.

Часть из них носит репродуктивный характер:

● Когда и как узнал император о чудесной птице, которая живет в его стране? [4, с. 119].

● Как отнеслись знатные особы к появлению искусственного соловья? [4, с. 119].

● Как бедные рыбаки относились к пению искусственного соловья? [4, с. 120].

● Кого из героев сказки больше всего трогало пение настоящего соловья? Прочитайте выразительно их отзывы о пении лесной птицы [5, с. 120].

Есть группа вопросов, которые ориентируют на рассуждение, являются проблемными:

● Чего же не доставало в пении искусственного соловья? Почему погибает искусственный соловей? Почему в самый драматический момент появляется настоящий соловушка? [4, с. 119].

● Почему слезы императора были для соловья высшей наградой? Чем отличается император от своих придворных? Случайно ли то, что соловей спас его от смерти? [5, с. 120].

Но в целом способствуют ли они формированию системного представления о том, в чем же заключаются особенности литературной сказки? В учебнике содержится информация о том, что “сказки, у которых есть автор, называются литературными сказками” [5, с. 81], и только.

А ведь достижение этой цели заложено в программе! Но это очередной раз служит иллюстрацией сложившегося в методике положения с изучением теории литературы в целом. Оно рассматривается как нечто необязательное, лишнее, мешающее “изучать содержание”. К сожалению, в большинстве методических пособий все еще господствует тенденция воздействовать прежде всего на чувство ученика (что далеко не всегда удается) и с большим опасением относиться “к вторжению научных методов в школьную практику” [3, с. 4].

Вероятно, это можно объяснить тем, что многочисленные провалы и неудачи породили расхожее, много раз опровергнутое, но такое цепкое представление о том, что анализ “убивает живые эмоции”, что вырабатывать навыки аналитического чтения, исходя из научных представлений, давать детям научную основу знаний вовсе ни к чему. К сожалению, нередко учителя и методисты отождествляют научный подход к изучению литературы в школе с наукообразием и не доверяют способности детей к активному, живому мышлению.

“Кто спорит: нужно учить увлекательно, живо, вдохновенно. Но учитель должен каждому школьнику дать твердые знания, привить определенные умения, у каждого выработать точные навыки, каждого вооружить методом работы” [6, с. 83].

Авторская технология профессора Воронежского Педуниверситета Б. С. Дыхановой вводит научные методы в школьную практику, соединяет глубокое усвоение теории литературы с эмоциональным восприятием, последовательно осуществляет принципы развивающего обучения. Не отвергая выработанные за много лет основные положения традиционной методики, активно используя их, она ставит преподавание литературы на “смысловые рельсы”.

Вопросы, подобные вышеприведенным (Почему о соловье знают все — бедный рыбак, путешественники, девочка, кроме императора и его подданных? Откуда о главной достопримечательности своего государства узнает император? Как это характеризует его и подданных? В чем разница между пением соловья и его механическим подобием? Какой урок императору преподал соловей?), есть в разработке Б. С. Дыхановой, но они включены в более широкий контекст. Анализ нравственных уроков сказки Андерсена неотделим от анализа законов сказочного жанра и во многом реализуется в связи с такими понятиями, как сказочное пространство, индивидуальный стиль автора.

Об этом свидетельствуют следующие вопросы:

1. Случайно ли эта сказка начинается описанием красот императорского дворца и сада? Что необычного, чудесного в их облике? Какова пространственная протяженность? Возможны ли в реальности дворцы из фарфора? Почему вместо привычной Дании у Андерсена появляется Китай, а не какая-то другая страна? Какова художественная функция “китайского” колорита?

2. Отличается ли сказочный соловей у Андерсена от обычного несказочного соловья, поющего в садах и рощах и по сей час?

3. Каков адресат этой сказки? Похожа ли стилистика этой андерсеновской сказки на предыдущую? (На предыдущем уроке изучалась сказка “Огниво”) Узнается почерк автора?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, школьники должны были на уроках, посвященных фольклорной и литературной сказке, последовательно овладевать такими понятиями, как сюжет волшебной сказки, элементы сказочного фольклорного стиля, сходство и различие сказки литературной и фольклорной.

Навыки аналитического чтения вырабатываются с опорой на авторские эвристические программы, благодаря которым освоение учебного материала совершается по принципу — от частного к общему, от аналитического освоения отдельного художественного текста к представлениям о целостном эстетическом явлении, в данном случае о жанровом своеобразии литературной сказки.

Важную роль в усвоении теоретических знаний играют здесь логико-структурные схемы, в которых изложен теоретический и культурологический материал.

Например, при изучении фольклорной волшебной сказки результаты коллективной работы фиксируются в виде следующей схемы, отражающей элементы сказочного фольклорного стиля.



К тому моменту, когда в классе начинается работа над сказкой “Соловей”, пятиклассники уже на примере сказки “Огниво” проделали сопоставительный анализ литературной сказки Андерсена с фольклорной и выявили сходство и различия, вместе с учителем составив таблицу.

Как мы убедились, роль теоретических знаний при такой системе работы состоит в том, чтобы служить “дополнительным инструментом для анализа, помо-

Законы жанра	Русская фольклорная сказка	Литературная сказка Андерсена "Огниво"
Установка	На вымысел	Нет такой установки
Присутствие чудесного	Обязательно	Старая ведьма, Необыкновенные собаки, чудесный предмет — огниво
Магические числа	Преимущественно число "3"	То же самое (3 собаки, три сундука с деньгами, 3 свидания с принцессой)
Герои	Положительные и отрицательные	Солдат (+) Принцесса(+) Король и королева(-) Ведьма (-)
Финал	Счастливый для героев	То же самое (женитьба солдата на принцессе)

гая при сопоставлении обнаружить типологическое сходство в разновременных художественных текстах" [3, с.17].

Казалось бы, совсем незначительно отличие начала литературной сказки от фольклорной, состоящее в отсутствии установки на вымысел (не на вымысел вообще — без него сказка не могла бы быть сама собою — а на сказочный зачин типа "в некотором царстве, в некотором государстве..."). Сказка Андерсена начинается подчёркнуто рассудительно: "В Китае, как ты знаешь, и сам император китаец, и все его подданные — китайцы". Однако эта установка на житейскую достоверность, соединённую с детской наивной серьёзностью, сразу же создаёт атмосферу гораздо большей заинтересованности в причинно-следственных связях событий и их зависимости от моральных характеристик действующих лиц. На уроке, проводимом по этой методике, учащиеся гораздо более чутко реагируют на авторскую иронию по отношению к поведению придворных. Понимание смысла этой иронии приводит к актуализации причин, омрачивших отношения императора с соловьём. Анализ авторской позиции, сочетающий в себе рассмотрение как особенностей развития сюжета, так и функций стилистических приёмов, учит детей "вживанию" в текст как процессу, сочетающему эмоциональные усилия с интеллектуальными. При этом анализ не ослабляет образное восприятие произведения, а позволяет ему осуществиться в полной мере.

Таким образом, на примере сопоставления различных методических подходов к изучению литературной сказки в 5 классе мы делаем вывод о преимуществах авторской технологии Б. С. Дыхановой, как представляющей собой методику подлинно развивающего обучения, в результате которого формируются навыки аналитического чтения и степень понимания прочитанного существенно возрастает.

### Список литературы

1. Белая Г. В. Лингвострановедческий и аксиологический аспекты французской фольклорной сказки. //Вестник МГУ. Сер. 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2001. — №2 — С. 33.
2. Методика преподавания литературы: Учебник для педвузов под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. В 2ч. — М.: Просвещение, 1995.
3. Дыханова Б. С. Книга для учителя-словесника. 5 класс общеобразовательной

школы. Изд. 3-е, перераб и доп. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2000.

4. Забулонова О. Ю. Уроки по сказкам Андерсена. // Уроки мысли и чувства. Пособие для учителей литературы общеобразовательных учреждений. Часть 4 — Воронеж, 1998. — С. 115 — 120.

5. Симакова Л. А. Литература, пробный учебник-хрестоматия для 5 класса школ с русским языком обучения. — К.: Освіта, 1996.

6. Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. — М.: Просвещение, 1974. — С. 83.

Поступило в редакцию 21.04.2002

Джиоева М. Г.

## ОБЩАЯ ИДЕЯ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ В ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА

Одной из особенностей отражения концепта времени в творчестве А. С. Пушкина вообще и в лирике, в частности, является то, что время мыслится автором исключительно как *lived time*, время жизни, время, неотделимое от наполняющих его событий. Как справедливо утверждает Н. Д. Арутюнова, “сближение моделей времени и моделей жизни естественно. Жизнь протекает во времени и подчинена его законам. Как и время, жизнь человека необратима и одномерна (линейна): каждый наступающий момент времени снимает альтернативы” [1, с. 689]. Время жизни человека в пушкинской лирике всегда четко обозначено как время, связанное с определенным возрастом: юностью (“Стансы Толстому”, “Погасло дневное светило...”, “Мой друг, забыты мной следы минувших дней...”), детством (“Наперница волшебной старины...”). Именно поэтому автор придает особое значение соответствию времени жизни (возраста человека) и наполняющих его жизнь событий; они (события) являются как бы индикатором “правильности” времени, проживаемого человеком:

Смешон и ветреный старик,  
Смешон и юноша степенный.  
(“К Каверину”);

Философ ранний, ты бежишь  
Пиров и наслаждений жизни,  
На игры младости глядишь  
С молчаньем хладным укоризны.  
(“Стансы Толстому”).

В первом отрывке автор “меняет местами” эпитеты к показателям возраста *юноша* и *старик*, создавая нелепые, с его точки зрения, образы людей, “неправильно”, “не по назначению” использующих отпущенное им время. Во втором фрагменте бросается в глаза оценочное *ранний* (преждевременность) в позиции определения к слову *философ*. Само-собой-разумеемость противоречивости данного словосочетания для Пушкина заключается опять же в несоответствии периода жизни его наполнению, в данном случае в несовместимости молодости и склонности к философствованию. Пренебрежение правилом “всему свое время”, по Пушкину, оборачивается лишь бесплодными сожалениями: