

Способы работы на уроках литературы с учётом особенностей восприятия литературы современными школьниками

Наталья Михайловна Свирина,

профессор, зав. кафедрой педагогики Института специальной педагогики и психологии
г. Санкт-Петербурга, доктор педагогических наук, nmsvir@gmail.com

• работа с текстом • классический текст • творческие задания • классное чтение • самостоятельное чтение • проблемный вопрос • работа с подростками •

В прошлом номере¹ мы писали о сложностях в восприятии детьми — учениками 5 и 6 классов — классических текстов. Тем не менее, мы убеждены, что классическую литературу читать в школе необходимо. Мы видели также, что, даже не приемля интриги, не понимая её, школьники, тем не менее, аргументируют, так или иначе, своё непонимание, иначе говоря, происходит процесс думанья. Так обратимся к этому процессу, взяв за основу непреходящий интерес и детей, и подростков к жизни внутри своего возраста, если хотите, в плоскости своего возраста. Правда, плоскость эта может быть обширной, но это будет зависеть от нас. Обратимся к примеру — знакомству учеников 5–6 классов с рассказом А.П. Чехова «Мальчики» (вопросы, задания даны курсивом):

1. Найди и перечитай эпизод, в котором сёстры Володи узнают о замыслах брата и его друга Чечевицына. Что в их мечте захватило тебя? Этим заданием мы обращаем школьников к миру их ровесников, т.е. миру, понятному и заведомо интересному, что не мешает педагогу учить школьников ориентироваться в тексте литературного произведения. Тут важно, что поиск эпизода имеет прямой смысл для ученика: он может, найдя и прочитав, высказать своё отношение и по-

пытаться его аргументировать. Задача учителя — перевести субъективные, детские аргументы школьников в область самого литературного произведения, учить находить аргументы в прочитанном.

2. Посмотри на то, как проиллюстрировал этот эпизод рассказа художник Д.Л. Дубинский. Почему художник изобразил не мальчиков, горячо обсуждающих путешествие, а сестёр Володи, которые «подслушали их разговор»? Меняем вид деятельности, что остаётся важным, как и в предшествующих поколениях учеников. Мы знаем, что нынешние школьники, в основном, «визуалы», их мир — видеоряд. Демонстрируя остроумную иллюстрацию художника, мы даём возможность ученикам словно бы расслабиться, привычно не вчитываясь, а рассматривая, но итогом рассматривания становится проблемный вопрос, к которому как раз и готовит иллюстрация. Иначе говоря, процесс думанья учеников на уроке нам предстоит подготавливать.

3. Перечитай диалог Володи и Чечевицына перед побегом. Напротив каждой реплики напиши (в правой, свободной стороне таблицы), с каким чувством, настроением произносит её герой, что происходит в его душе?

Диалог	Твои комментарии
— Так ты не поедешь? — сердито спрашивал Чечевицын. — Говори: не поедешь?	
— Господи! — тихо плакал Володя. — Как же я поеду? Мне маму жалко.	

¹ Свирина Н.М. Точки отсчета в школьном обучении литературе // Школьные технологии. 2004. № 6.

— Бледнолицый брат мой, я прошу тебя, поедem! Ты же уверял, что поедешь, сам меня сманил, а как ехать, так вот и струсил.	
— Я...я не струсил, а мне...мне маму жалко.	
— Ты говори: поедешь или нет?	
— Я поеду, только...только погоди. Мне хочется дома пожить.	
Володя заплакал так горько, что сёстры не выдержали и тоже тихо заплакали. Наступила тишина.	
— Так ты не поедешь? — ещё раз спросил Чечевицын.	
— По...поеду...	
— Так одевайся!	

Перечитай свои комментарии. Кому и от чего сочувствуешь ты в этом диалоге? А кому сочувствует автор, из каких слов рассказа ты это понял?

Задание по счёту третье, и пора делать его уже индивидуальным. Это работа с текстом, и таблицу мы заранее заготавливаем и раздаём ученикам, каждому или хотя бы один экземпляр на двоих (на парту). Желательно делать это задание индивидуально, т.к. каждый ученик воспринимает диалог в этом случае совершенно самостоятельно, создавая, сам того не ведая, в правом поле листа, партитуру чувств героев Чехова. Затем в классе эта работа озвучивается, мы советуем ребятам записывать себе то, что им понравилось у других учеников, т.е. доделываем вместе работу и обсуждаем вопрос об авторском отношении, тем самым приближаясь с учениками к авторской позиции в произведении — одной из самых сложных тем для данного возраста. Обращу внимание на то самовыражение, которое происходит во время индивидуальной работы школьников над диалогом. Этот вид работы надо повторять при чтении разных литературных произведений, в тех эпизодах, в которых происходит полемика, обсуждение проблемы, ситуации двумя и более персонажами. Имеет смысл обращаться к этому виду работы в разных возрастных группах учеников: тем самым мы учим школьников (косвенно, разумеется) давать аргументированную оценку происходящему.

4. Какие характерные детали, которыми Чехов создаёт индивидуальность каждого мальчика, помогли тебе представить Володю и его одноклассника Чечевицына? Каким ты представляешь Володю, каким — Чечевицына? Поясни свои соображения. После предшествующего задания, позволившего ученикам

за счёт работы творческого воображения, в основе которого лежит прочитанный крупным планом эпизод, проникнуться определёнными чувствами к тому и другому героям, пора обратиться к общей работе всем вместе, но изменив аспект взгляда. Мы выдвигаем вперёд фигуру автора, которая в большинстве случаев ещё не интересна детям данного возраста сама по себе. Мы поэтому продолжаем работу над более отчётливым и осознанным отношением к каждому мальчику, но идём от деталей, т.е. оттачиваем видение школьниками того и другого героя.

5. Такими увидел мальчиков, прочитав рассказ А.П. Чехова, художник Д.Л. Дубинский. Что в иллюстрации к рассказу тебе кажется близким тому, как Чехов изобразил мальчиков, что художник домыслил сам? Согласен ли ты с такой иллюстрацией к рассказу Чехова? Прошли два блока серьёзной работы, пора предложить другую форму — снова визуальную, того же художника. Сейчас ученики рассматривают иллюстрацию уже иначе: они хорошо знакомы с героями. Поэтому мы можем ставить вопрос прямо, «забирая» в формулировку уже не только отношение, но самого автора — мы к этому шли. В следующем вопросе мы предъявим автору уже крупным планом, композиция рассказа нам это позволяет, а с настроением, чувствами детей — героев истории, мы уже знакомимся в нескольких аспектах.

6. Как ты думаешь, зачем Чехов вновь повторяет строки, с которых начался рассказ, когда беглецов привезли домой? Почему А.П. Чехов одинаково начинает две сцены — радостную и печальную?

7. Почему мечта мальчиков не смогла осуществиться: оттого, что их маршрут был слишком сложен (посмотрите на карту и про-

чертите маршрут мальчиков), оттого, что их быстро поймали или потому, что им что-то ещё помешало, что? Этот вопрос готовит выход из произведения, что важно для литературного развития школьников. Детям не стоит давать повод считать, что всё объяснено после нескольких уроков по одному рассказу, например. Мы, приближаясь к финалу работы, должны иметь в запасе вопрос или задание, которые поставят учеников в новое отношение к героям или ситуации самого литературного произведения. Как правило, надо формулировать такой вопрос/задание, которые предполагают самостоятельные размышления и выбор возможных вариантов учениками на основе сложившегося понимания прочитанного. В любом классе, где работа будет проходить по приведённой выше логике, в этот момент прозвучат разные предположения, сопровождаемые аргументами школьников. В данном вопросе аргументы учеников можно представить схематично, в обобщённом виде:

- Исходя из формулировки вопроса, осуществляется выбор ответа слабыми учениками.
- Они опираются на свои представления о возможностях передвижения по стране детей — их ровесников.
- Видят в самом тексте примеры малоубедительной подготовки мальчиков к такому серьёзному путешествию.
- Высказывают предположения, исходя из анализа диалога мальчиков о том, что у друзей не было единомыслия — Володя хотел остаться дома больше, чем совершать побег, а это уже психологический мотив, благодатный для нового осмысления прочитанного.

8. Что думал Чечевицын, уезжая из дома своего друга? Попробуй записать/высказать мысли этого мальчика. Прощанье с изученным произведением должно быть свободным, творческим. В этом случае, когда включается на уроке творческое воображение детей, для работы которого учитель максимально подготовил почву, работают исключительно положительные эмоции школьников, и именно это останется доминирующим в их воспоминаниях о рассказе, сказке, повести. Но любое творческое задание должно быть подготовлено и чтением, и разнообразной общей и индивидуальной работой, о чём выше мы написали, комментируя процесс работы.

Подводя итог принципиальным позициям в работе с детьми в 5–6 классах, вспомним:

мы берём за основу возрастные возможности детей — их интерес к жизни и мотивам поступков ровесников, взаимоотношению людей — детей и взрослых, мальчиков и девочек, жгучее желание прикоснуться к тайне, создать некий свой мир, где ты не совсем такой, каким тебя видят на самом деле окружающие, простое детское любопытство, ещё присущая детям способность сочувствовать и, главное, склонность рассуждать и мыслить над посильными вопросами, желательными неожиданными для самих детей, вовлекающими их в диалог. Не забываем о смене деятельности: чтение вслух — чтение «про себя» — работаем коллективно — затем индивидуально — далее парами. Не позволяем давать задания, связанные с поисками в тексте литературного произведения фрагмента, для того только, чтобы поставить оценку ученикам. В поисках эпизода должен быть понятный детям и разделяемый ими смысл (примеры — задания № 1, № 4, № 6): чтобы что-то искать, надо, чтобы было что делать с найденным.

От конкретного эпизода мы сможем двигаться к пониманию детали, к смысловому обобщению, к творческому осмыслению прочитанного, даже к начальной интерпретации. Помним, что дети очень мало читают самостоятельно, и потому не даём им на откуп чтение литературного произведения — самое главное должно происходить на уроке, вместе с учителем, на наших глазах. Всё, чему мы научим или не научим на уроках в этом возрасте, прорастёт обязательно в 7-м, 8-м и более старших классах. Основа уроков литературы сейчас — приблизить литературное произведение к активной жизни самого школьника, а для этого необходимо дать ученику определённую степень свободы в рассуждениях, в творческом осмыслении, но подготовив для этого почву.

Обратимся к особенностям работы с подростками на уроках литературы. В прошлом номере мы писали о том, что внимание к слову, к литературе не обеспечивается только лекциями учителя, оно должно возникнуть в процессе общей деятельности, творческой работы, осуществляющейся здесь, сейчас, вместе. Это касается всех возрастов, которые мы рассматриваем: с пятого по выпускной класс. Но подростковый возраст — крайний, когда учитель может восполнить пробелы своих предшественников и пробудить в учениках внимание, уважение и интерес к литературе

на основе активной творческой и аналитической деятельности школьников в классе, на уроке. Обращаем внимание именно на эти виды деятельности как на особо важные для подростка в силу специфики его доминирующего психологического состояния.

Нет нужды для читателей профессионального педагогического издания повторять подробно азы возрастной психологии, остановим внимание лишь на тех видах деятельности, которые уже не созвучны данному возрасту школьников: пересказ, изложение, чтение по ролям, создание плана последовательности повествования, нахождение в литературном произведении портретов героев и их сравнение как самостоятельное задание без обозначенной цели его выполнения, чтение главы о биографии писателя и составление плана рассказа по ней, домашнее задание, повторяющее то, что было уже на уроке. Иначе говоря, фактически любые задания репродуктивного характера обречены на провал: они не вызывают у подростка интереса и, как следствие, желания готовиться к уроку литературы и/или принимать активное участие в уроке. Напротив, неожиданные творческие задания/работы, затрагивающие психологизм — например, передать своими словами (обращаясь к источнику) ощущения героя в критической ситуации; создать (задание в парах или малых группах) страничку из дневника или письмо литературного героя; пояснить мотивы выбора героем своего пути, оспорить аргументировано отношение к герою со стороны тех или иных персонажей, сравнить и прокомментировать экранизацию литературного программного произведения — такого плана работа над литературным произведением приносит результат, прежде всего в виде заинтересованной работы учеников, их желания высказать *свою точку зрения* (курсив мой. — **Н.С.**). Дело учителя — помочь эту точку зрения каждому подростку найти в своём отношении, понимании, толковании прочитанного, обсуждаемого в классе.

Наличие своей аргументированной точки зрения связано с двумя последовательными процессами, к которым и должен побуждать подростка урок литературы: умение выделить, выхватить из читаемого «говорящие» что-то важное именно тебе, читателю, художественные детали, подробности (процесс конкретизации, вычленения) и обобщение на основе увиденных, понятых, принятых и объяснённых художественных деталей. Учитель должен быть готов к появлению не схожих с программными взглядов подростков на литературные ситуации, и нет смысла стараться настоять именно на своей, пусть правильной, позиции. Мы никогда не научим подростков думать самостоятельно — а для этого возраста самостоятельность является серьёзным критерием личности, — если не будем давать на уроке возможность отстаивать свою позицию по отношению к обсуждаемому эпизоду, главе, рассказу. Вместе с тем, каждый учитель руководствуется, помимо желания научить, привлечь к чтению, ещё и совершенно формальными моментами — программой, количеством часов на предмет в данном классе, например. Как сочетать два этих подхода: регламентирующий учебный процесс и развивающий мышление, интеллект, речь подростков, учеников 7–9 классов?

Оптимально в начале учебного года *потренировать* (вводный урок; в рамках изучаемой темы или, если позволяют условия школы — в формате маленького, на 6 часов, курса, факультатива для подростков²) учеников на небольших и обязательно интересных текстах с проблемой, поставленной или в самом тексте, или формулируемой в классе. *Потренировать умение находить своё отношение к прочитанному тексту, объясняя это отношение самим текстом.* Опытный педагог знает, как сложно это сделать. Но мы начинаем с малого, и обязательно — с интересных возрасту художественных произведений, иногда вовсе не входящих в школьную программу. Обратимся к примеру. Предлагаем в 7–8-м классе размышление над прочитанным и читаем вслух следующие два эпизода (чтение может перемежаться нашим пересказом), предваряя очень коротким вступлением — из романа Е.Н. Водозовой «История одного детства»³ и повести Сергея Прокофьева «Детство»⁴. Детство Елизаветы Николаевны Водозовой — 40 и 50 гг. XIX века. Детство будущего

² О подобном небольшом курсе, осуществляющем серьёзную подготовку подростков к чтению программной литературы см. подробно: **Свирина Н.М.** Читающие подростки, или Развитие литературного слуха у школьников. Кн. для учителя. — СПб.: Омега, 2010. (Серия «Скорая педагогическая помощь»).

³ **Водозова Е.Н.** История одного детства. Петрозаводск: Карельское книжное издательство, 1963. 4-е изд. С. 3–5.

⁴ **Прокофьев С.С.** Детство. М.: Музыка, 1971. С. 66–67.

великого русского композитора Сергея Прокофьева — конец 90-х гг. XIX века — начало XX столетия. Оба родились и провели детство и подростковые годы в русской сельской провинции, в семьях своих родителей — просвещённых интеллигентных людей.

Е.Н. Водовозова, из романа «История одного детства»

«В этой книге я хочу рассказать всё, что помню о себе и о своём детстве, о своей семье, о том, как я росла и училась. Я расскажу не только то, что помню сама, но и то, что мне приходилось слышать от моих родных и близких.»

Дом моих родителей не был похож на помещичьи усадьбы наших соседей. И жизнь в нём текла по-особенному.

— Вы нынче будете у Цевловских? — спрашивал один сосед другого. — А как же, — отвечал ему тот, — нынче новую комедию будут ставить, так мы всей семьёй поедem поглядеть.

И вот съезжались к нам, в Погорелое, гости. Не только члены помещичьих семей, но и все их домочадцы — гувернантки, лакеи и горничные по несколько дней гостили в имении моих родителей. В дни представлений наш дом и все его пристройки были полны народу.

В ту пору театр был большой редкостью даже в городе. А уж в деревне о нём и мечтать не приходилось. Однако отец устроил у себя домашний театр не для забавы.

— Наш театр послужит для пользы детей, — говорил он матушке, когда она жаловалась, что эта затея стоит им слишком дорого.

Матушка жаловалась недаром. Для такой большой семьи, как наша, театр и постоянные гости были не по карману. Ведь нас, детей, было так много! Но прав был и отец. Для братьев моих и сестёр (я была ещё совсем маленькой и не принимала участия в спектаклях) театр имел большое значение.

В других помещичьих семьях дети росли, как сорная трава. Они бродили по дому без всякого дела или бегали целый день по саду.

Совсем не то было у нас. Отец, человек образованный и умный, постоянно заботился о детях. Он хотел, чтобы его дочери и сыновья сделались полезными и образованными людьми. Старших он научил иностранным

языкам, сам переводил с французского пьесы, разучивал с детьми роли. Мы, дети, никогда не оставались без дела. Готовясь к спектаклям, сёстры помогали горничным шить костюмы и мастерить разные вещи; из золоченой бумаги мы клеили короны и украшали их цветными бусами, вырезывали из дерева или картона латы и шпаги, раскрашивали их и разрисовывали занавес. Все принадлежности театра были самодельными. И даже артистами были сами дети, хотя, конечно, играли на сцене и крепостные: одиннадцать человек из них были исключительно предназначены для театра.

Во время театральных спектаклей отец сам всем распоряжался. В антрактах он выходил к публике и, посадив себе на плечо моего младшего брата, заставлял его говорить наизусть стихи или басенку. А после спектакля должны были танцевать мои сёстры. Они выходили на сцену в русских нарядах: в сарафанах, кокошниках с множеством разноцветных лент, падающих на спину вместе с косой, с нитками разноцветных бус на шее.

— По улице мостовой! — кричит отец оркестру, и сёстры, помахивая платочками, плывут под музыку одна за другой.

— Русскую! — скажет отец, и вот появляются мои братья. Они одеты в кумачовые рубахи и плисовые штаны.

Вместе с сёстрами они весело отплясывают разудалую русскую.

Не удивительно, что все мы, от мала до велика, обожали отца. Играя с младшими, он поднимал такую возню, что нередко в комнату вбегала матушка. Она стыдила мужа за то, что тот сам увлекался игрой, как ребёнок, но отец ничуть не смущался и подшучивал над ней. Матушка смеялась шутке, и возня начиналась сначала.

Многие помещики завидовали моим родителям: театру завидовали, веселью и дружной семье. Возвращаясь домой из Погорелого, они часто сплетничали об отце:

— Не по средствам живут эти Цевловские. Ведь, поди, сколько денег стоит театр и угощение. И крепостные, вместо того чтобы работать, в актёрах ходят — пиликают на скрипке да поют. Не дело это».

С.С. Прокофьев, из повести «Детство»

«Детские спектакли, которые мы разыгрывали друг другу, тоже развивались и посте-

пенно обрастали традициями и аксессуарами. Для последних в кладовой был отведён большой ящик. В нём лежали всякие костюмы, шляпы, старые шубы, маски, ордена, шпаги, пистолеты, стрелявшие пистонами, и пр. Что касается традиций, то традиционным сюжетом была человеческая драма с неперменной дуэлью. Детские сюжеты с волшебниками, чудовищами и другими сказочными персонажами совершенно отсутствовали и даже не приходили в голову. Усы и борода выводились жженой пробкой; луна изображалась транспарантом с поставленной позади лампой; случался водопад с водой, льющей из одной замаскированной бочки в другую; лес устраивался летом из нарубленных в саду веток, зимой — из кадок с олеандрами и фикусами, которых было довольно много в доме; неплох был медведь, для которого имелась маска и старая вывороченная шуба. Чаще представления происходили в воскресенье: днём они выдумывались, вечером разыгрывались. Иногда удавалось изобрести эффектную сцену. Например: за кулисами происходит крушение поезда; адский шум, на сцену летят колёса, доски, обломки, трупы убитых пассажиров («Вася, ты полетишь на сцену, как будто из окна вагона»). Входят уцелевшие, поднимаются раненые. Край дикий, пробегает медведь. Один оплакивает убитого, у другого украли бумажник. Подозрение налицо, но доказать невозможно. Ссора. Дуэль. Неправый убивает правого. Но когда он торжествует, выскакивает медведь и растерзывает его.

Родители одобрили сюжет: мораль соблюдена. Другая выдумка: поднимается занавес («раскрываются двери»), и на самой авансцене стол, а под столом труп. По ходу действия — беспокойство: куда девался человек и кто виновник? А человек — на самом первом месте, зажав в одной руке карандаш, а в другой бумагу, на которой перед смертью написал, кто и когда его убил («я был убит противным убийцей Петровым» и т. д.).

Один раз под вечер я принёс отцу афишу. Пьеса называлась «Пожар», Отец категорически запротестовал: сюжет неподходящий. Никакие объяснения — что в сущности никакого пожара и нет, максимум, если несколько раз ударят в поднос, чтобы изобразить набат, и то не очень громко — ничего не помогло: цензура была непреклонна и не пропустила пьесу. Вечер был испорчен.

Кроме детей, в спектаклях охотно принимали участие кое-кто из прислуги и прежде всего Марфуша, которая была культурнее других. С Марфушей велись также разговоры и даже споры о музыке».

После чтения/рассказывания сразу ставим блок вопросов и тут же их обсуждаем, без письменного задания, устно, по свежим впечатлениям:

1. С какой целью, как вы думаете, авторы поместили эти истории в свои автобиографические художественные произведения?
2. Похожим или разным настроением проникнуты оба эти повествования?
3. Какие мысли возникали при чтении этих эпизодов в вашем сознании? Начинаем с понятного вопроса № 1, на который готовы ответить все подростки. Вопрос № 2 о настроении уже разделит класс на две неравные части: большинство говорит о золотом беззаботном детстве, другая часть вдумчивых или эмоционально воспринимающих подростков скажут о ностальгии по детству. На самом деле будут верны оба варианта, и они оба уже близки в чём-то нашим сегодняшним подросткам, в силу их пограничного возраста: детство уже уходит, у кого-то ушло. И этому личностному восприятию посвящён третий вопрос, отвечая на который ученики часто сравнивают не только два услышанных эпизода, но включают и другие знания о детстве, отрочестве и из прочитанной программной литературы и из своего жизненного опыта, так как вопрос затрагивает именно возрастные интересы.

После такого разностороннего обсуждения можно вывести класс к обобщению и решать следующий вопрос: 4. Какую тему в русской литературе продолжают (развивают) эти эпизоды? Обратите внимание на последовательность вопросов: если бы мы начали с последнего вопроса, то получили бы банальные вопросы о теме детства в русской литературе. Проведя подростков через разные уровни осмысления услышанного, мы даём возможность им сказать каждому о главном для него в этих удивительных рассказах. Поэтому ответ на последний вопрос становится разнообразным, часто неожиданным для учеников. Это и есть умение учителя свойственную подросткам субъективность привлечь в урок: в данной ситуации работы субъективность будет отношением, пропущенным через услышанное и сравниваемое с известным о детстве самому подростку. Динамику такого метода работы,

условимся его называть психолого-аналитическим, будет пример для урока в 9 классе при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Раздаём подготовленный текст девятиклассникам, сам текст предваряет задание: *Прочитайте размышления литературоведа, пушкиниста, исследователя русской культуры Юрия Михайловича Лотмана*⁵:

«Психологически характерен и следующий эпизод из биографии Пушкина. В последних числах ноября — начале декабря 1826 года Пушкин направлялся из Михайловского в столицу. Настроение у него было тяжёлое. Во-первых, он получил от царя опасное приказание изложить свои мысли о влиянии просвещения на общество. Булгарин, получивший аналогичное предложение, понял, что от него требуется, и написал донос на Лицей. Пушкин же попытался защищать перед царём просвещение, за что получил через Бенкендорфа «головомойку». Одновременно начали сказываться неприятные стороны объявленной ему личной цензуры Николая. Пушкин вынужден был срочно известить Погодина о необходимости задержать до царского разрешения все его произведения, находящиеся в печати. Это было накладно и унижительно. В письмах Погодину Пушкин писал: «...ради Бога, как можно скорее, остановите в Моск(овской) цензуре всё, что носит моё имя — *такова воля высшего начальства*» (XIII,307). В тот же день пришлось писать извинительное письмо Бенкендорфу. Настроение, видимо, было ужасное, и в столицу ехать не хотелось. Пушкин придрался к тому, что перевернувшаяся коляска прижала ему ногу, и засел во Пскове, где у него завязалась со случайными встречными отчаянная карточная игра, и в результате — огромный проигрыш. 1 декабря из Пскова он писал Вяземскому: «Еду к Вам и не доеду. Какой! Меня доезжают!.. изъясню после. В деревне я писал презренную прозу, а вдохновение не лезет. Во Пскове вместо того, чтобы писать 7-ю гл. Онегина, я проигрываю в штос четвёртую: не забавно». Взрыв отчаянной игры — разрядка нервного напряжения».

Ученики читают сами (в парах или индивидуально) этот текст М.Ю. Лотмана. Затем следует обсуждение по вопросам, нацеленным на два уровня обобщения:

1. Каким героям произведений А.С. Пушкина присуще свойство, которое Ю.М. Лотман объяснил как «Взрыв отчаянной игры — разрядка нервного напряжения»?

2. В произведениях каких писателей есть герои, чьи судьбы, характеры отмечены психологической особенностью, о которой говорит Ю.М. Лотман? Какими ещё общими свойствами, как вы думаете, объединены эти герои? Почему? Предложите вашу аргументированную версию.

Первый уровень имеет отношение к героям произведений А.С. Пушкина, второй — к известным по урокам литературы героям разных писателей. Однако оба вопроса основаны целиком на понимании девятиклассниками той ситуации, которую раскрывает Ю.М. Лотман. В каждом вопросе учитель найдёт необходимость аргументации из прочитанного текста и своих представлений об особенностях героев А.С. Пушкина; кроме того, вопросы направлены на выбор самими учениками характеров героев именно данного типа. Круг выбора большой, он не ограничен ничем, особенно во втором задании, и потому учитель должен быть готов не только к перечню героев из классической русской литературы.

Комментируя данный метод работы с подростками, отмечу то, что должно непременно в нём присутствовать: момент выбора для сопоставления или точки отсчёта в своих рассуждениях; заданная самими вопросом или видом работы перспектива, не ограниченная именно этими эпизодами, произведениями — перспектива на будущее чтение и впечатления, и ретроспектива, когда подросток может включить свои воспоминания, запомнившиеся сходные в чём-то эпизоды в круг активных аргументов; задание должно быть рассчитано не на классное только действие, а на расширение полученных на уроке представлений в дальнейшем чтении — классном и самостоятельном; не нужно бояться расширять ассоциативное поле подростка за счёт привлечения фрагментов из критики, публицистики, не входящих в программу школы художественных произведений; в задании непременно должен ощущаться подростками аналитико-психологический подход, о чём мы уже писали выше. Фрагмент, взятый нами для тренировки внимания к тексту и понимания смысла текста или в качестве подготовки к изучению сложного для подростков литературного произведения, должен быть созвучен проблемам подросткового возраста. □

⁵ Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб.: Искусство — СПб: 1994. С. 144.