

**Сосновская Ирина Витальевна**  
**доктор педагогических наук, Иркутск**

**Некоторые вопросы преподавания литературы сегодня через призму  
основных законов методики.**

«Закон суров, но это закон»

Лат. изречение

Мне говорить, что сердце отдавать:  
И больно, и безумная отрада,  
когда поймёшь, как слова людям надо,  
когда наступит встречи благодать.

И, побеждая недостаток сил,  
Я отдаюсь зовущему полёту,  
беру высокую до звона ноту  
и открываю всё, что я любил.  
В.Г.Маранцман

Ключевые слова: читательское и литературное развитие, метапредметность, установка, мотивация, синестезия, эмпатия, выразительный мир художественного произведения, «косвенные методы» обучения, образ-посредник, плэйкаст, эйдосконспект.

В одной из своих последних статей В.Г. Маранцман писал: «Критическая ситуация в школьном изучении литературы сложилась не потому, что слаба методическая наука и дурны учебники, хотя они часто дурны, а потому, что законы, открытые методической наукой, не используются» [5: 21]. Взяв за основу это высказывание в своих дальнейших размышлениях, хотелось бы не просто напомнить учителям-словесникам некоторые из этих законов и закономерностей, но хотя бы частично показать, как они могут работать в новых образовательных условиях.

Первый закон, к которому мы обратимся, сформулировал В.Г. Маранцман: **ступени читательского и литературного развития школьника должны соотноситься с возрастными периодами развития ребёнка и возрастными особенностями его восприятия.** Этим

соотнесением в основном и определяются задачи, содержание, направления и методика литературного образования и развития на каждом его этапе. В.Г. Маранцман назвал эти этапы (начальная школа; 5-6 классы; 7-8 классы; 9-11 классы) «стадиями отношения к искусству», выделив специфические особенности каждой. Так, например, основной целью этапа 5-6-х классов (стадии «наивного реализма») является развитие литературного слуха ребёнка и приобщение к литературе как к искусству слова. Отсюда и методические задачи – активизация интереса к книге, повышение мотивации к чтению, поддержка эмпатического и эмоционального отношения к чтению как психологической основы для литературного развития ребёнка; углубление образного восприятия прочитанного. Если исходить из этого, то становится ясно, что закон этот нарушается уже на уровне программ. Во многих программах встречаются произведения, которые не соответствуют возрастным особенностям восприятия учащихся (так, например, в 5-м классе предлагаются для чтения и анализа «Алые паруса» А. Грина, в 6-м классе – «Повесть о жизни» К. Паустовского, в 7-м классе – «Кладовая солнца» М. Пришвина и т.д.). Сегодня ситуация несколько меняется, так как учитель имеет право составлять свою рабочую программу по тому перечню художественных произведений, который предлагают ему примерные программы по литературе. Поэтому он может разумно корректировать список произведений.

Иногда и сам учитель нарушает названный закон, предлагая учащимся непосильные для их возраста и уровня литературного развития задания. Приведу только один, но очень показательный в этом отношении пример. В 5-м классе учащимся предлагается в качестве домашнего задания найти и выписать 10 отличий между произведениями, близкими по названию и одинаковыми по жанру, но написанными разными авторами. Или, например, учитель предлагает детям выписать из произведения метафоры, эпитеты, сравнения и олицетворения. Такие задания не только ничего не дают для развития литературного слуха учащихся, но и снижают желание ребёнка

читать, удивляться и наслаждаться чтением книги. Вместо радости общения с художественным текстом маленький читатель испытывает недоумение и страх от того, что не понимает ни цели, ни сути подобных заданий («Какое всё это имеет отношение ко мне?»). Конечно, учащиеся должны в 5-м классе знакомиться с теоретико-литературными понятиями, которые являются основой школьного литературного анализа. Но не так прямолинейно и буквально. Ещё М.А. Рыбникова в своё время говорила о «скрытых» приёмах анализа литературного произведения в средних классах, которые помогают сохранить эмоциональное и творческое общение ребёнка с книгой. И содержание литературного образования, и методические приёмы работы с текстом, и само общение с ребёнком на уроке должно разумно соотноситься с особенностями возрастного и индивидуального развития ребёнка, разумеется, с учётом социокультурной ситуации.

Обращаясь к следующему закону, хочется процитировать слова Л.Н. Толстого, сказанные им более века назад, но актуальные сегодня как никогда: **«Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно, для того, чтобы он учился охотно, нужно, чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно, и чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях»** [1: 131]. Речь идёт о подготовке восприятия школьника к чтению, анализу и интерпретации художественного текста как о необходимом этапе в изучении литературного произведения, этапе урока, то есть – о создании таких условий, которые бы помогли читателю-школьнику более адекватно воспринять текст и пробудили бы интерес к нему. В методике преподавания литературы о важности создания «установки» как о психологически необходимом условии восприятия произведения много писал В.Г. Маранцман. В технологии педагогических мастерских эта фаза называется «индуктором»; в технологии развития критического мышления – «вызовом». Но если ещё совсем недавно мы говорили о необходимости этого этапа урока, как о создании мотивации и определённого настроения перед изучением произведения, то сегодня установка

имеет ещё и другие задачи. Современные школьники, живущие в активном информационном пространстве, воспринимают книгу совсем не так, как воспринимали её читатели 20-30 лет назад. Восприятие новой книги подготавливается средствами масс-медиа в процессе активной агитации и рекламы. Поэтому ребёнок часто проходит стадию подготовки восприятия совсем не на уроке, а в «формате медийности». Причём на этой предкоммуникативной фазе средства медиа дают установку на конкретную оценку текста, который ещё только предстоит прочесть. Поэтому высокую оценку получает у подростка совсем не классика, а так называемый «текст-бренд», например, роман Дэна Брауна «Код да Винчи» или роман Стефани Майер «Сумерки». В последнее время активно раскручивается серия романов Филиппа Пулмана «Тёмное начало», в котором границы между добром и злом резко нивелируются. Причём юный читатель, не имеющий сколько-нибудь чётких критериев оценки, не понимает, что широко рекламируются в информационной среде заведомо слабые в художественном отношении книги. Так, например, роман «Сумерки» позиционируется в интернете как «роман-метафора», «роман-манифест». Вопрос в том, что в этом романе манифестируется?! Вряд ли это станет понятно подросткам, тем более что сегодня они подчас сначала смотрят экранизации (часто слабые в художественном отношении), а потом уже обращаются к книге. Так может быть не разрешать детям читать подобные произведения? Большинство словесников придерживается именно этого мнения. Но проблема – в другом: как скорректировать восприятие школьника-читателя, как направить его в адекватное в художественном отношении русло, как не отбить желание читать? Если вернуться к примеру с романом «Сумерки», возможно, стоит провести интегрированный урок, пригласив учителя истории, который расскажет о графе Владиславе Цепеше (Дракуле), жившем в 13-14 вв. в Трансильвании и прославившемся своей жестокостью и кровожадностью. Далее словесник покажет, как произошла мифологизация этой фигуры в культовом романе Брэма Стокера «Дракула». Это уже вампир, в образе

которого и была воплощена идея всевластия над людьми, идея высшего человека, идея крайней жестокости и бесчеловечности. Если школьники узнают историю возникновения этого образа и поймут его суть, может быть, они удивятся банальности романа «Сумерки». Главная задача словесника – научить детей отличать «алмаз от стекла», настоящую литературу от массового искусства и формировать тем самым критерии художественного отношения ребёнка к искусству. Необходимо говорить о создании условий, благодаря которым само чтение детей приобретает статус занятия, обладающего высокой ценностью.

Ни для кого не является секретом, что, когда речь идёт о художественных произведениях, написанных практически два века назад, это делать особенно трудно. По словам В.Г. Маранцмана, время меняет акценты в читательском восприятии школьников. В этом случае организация предкоммуникативной фазы требует особого внимания и, я бы сказала, искусства. Покажем это на примере. Большинство девятиклассников сегодня не особенно трогает лирика А.С. Пушкина. Сказывается и значительная отдалённость творчества великого поэта во времени от современного школьника. В этом случае на стадии подготовки восприятия может помочь другое произведение, написанное, например, в 20 веке, но возвращающее нас к А.С. Пушкину. Так, подготовкой к восприятию стихотворения «Я вас любил» может стать чтение отрывков из романа К.Г. Паустовского «Дым отечества». Главная героиня романа – актриса Татьяна Боброва – правнучка Каролины Сабаньской – красавицы-польки, в которую страстно был влюблён А.С. Пушкин в Одессе и которой он и посвятил потом эти поэтические строки: «Я вас любил...». В романе 5 раз повторяется краткое описание портрета Сабаньской. Но главное в романе – совсем не этот портрет и не та, которая на нём изображена. С портретом связан отрезок судьбы одного из героев романа – пушкиниста Семёна Львовича Швейцера. Случайно познакомившись с Татьяной Бобровой, он узнаёт историю судьбы Каролины Сабаньской и историю одной семейной реликвии: неизвестного портрета

поэта со стихами, который Пушкин подарил когда-то на память красавице. Короткий рассказ о подвижничестве Швейцера, в конце концов нашедшего этот портрет и восстановившего на нём строки из стихотворения «Редет облаков летучая гряда», трагические дни пушкиниста в Михайловском во время немецкой оккупации, спасение портрета Каролины Сабаньской, – все эти поступки могут удивить современника силой абсолютного бескорыстного служения искусству: «...стоило потратить так много усилий, чтобы вот здесь... прочесть ещё раз эти слова... . Мы умрём, падут и возродятся народы, а эти слова будут идти из века в век и изумлять людей [7: 432]. Далее можно сразу начинать читать текст стихотворения «Я вас любил...».

Кстати, учитывая то, что современный школьник больше зритель и слушатель, чем читатель, предкоммуникативная фаза может начинаться с экранизаций классических произведений или с их сопоставлений. И если учитель разумно расставит акценты, то такая подготовка тоже может привести детей к чтению художественного текста.

Следующий закон сформулировала М.А. Рыбникова в «Очерках по методике литературного чтения»: **«Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания»** [9: 22]. Это «правило» Рыбниковой касается в большей степени средних классов, так как восприятие младшего подростка синестезийно. Но и старший подросток нуждается в активизации эмоций, чувств, воображения, рефлексии, эмпатии, чтобы острее воспринять художественное слово. Как известно, существует три канала восприятия, которые принято называть «ВАК»: визуальный канал, аудиальный, кинестетический. Один из каналов является всегда доминирующим. Идеи «ВАК» когда-то были положены в основу «мультисенсорного обучения», связанного с подходом Монтессори. Психологами давно доказано, что понимание и запоминание информации учащимися улучшается в случае, если задействованы все каналы. Это

правило обуславливает необходимость смены видов деятельности учителя на уроке, применения разных по своему методическому назначению и психологическому наполнению приёмов, которые носят и предметное значение, и надпредметное. Такие приёмы, как иллюстрирование, цветослово, художественная интерпретация, составление киносценария, конструирование образов, моделирование художественных интерьеров, «архитектурные фантазии» (И.А. Шолпо), создание коллажей, видеом, интеллектуальных карт по одному или нескольким произведениям писателя и многие другие приёмы не только делают уроки литературы яркими и эмоциональными, но и способствуют формированию метапредметных знаний и умений.

Данный закон действует на уроке не только на уровне методических приёмов. Так, например, В.Г. Маранцман именно его взял за основу, разработав систему вопросов по анализу художественного текста, построенную с учётом активизации разных сторон читательского восприятия. Школьный литературный анализ нацелен на общение ребёнка с искусством, поэтому и вопросы к учащимся должны не просто бессистемно и хаотично бросаться в класс; учитель должен понимать, на что направлен вопрос. Сначала активизируем эмоции и чувства. Важно, чтобы читая, школьник сосредоточил внимание на чувствах. По словам Л.С. Выготского, мысль рождается и совершенствуется в слове через чувства. Поэтому первый вопрос направлен на осознание ребёнком своих чувств (Что вы чувствуете?) Это – его читательская эмоция. Следующий вопрос – на осознание авторских эмоций и чувств (Что чувствует автор?). Этот вопрос удержит ребёнка в авторском горизонте. Далее восприятие движется от эмоций к воображению, хотим мы этого или нет. Поэтому по логике этого движения необходим вопрос на воссоздающее и творческое воображение (Как вы представляете этого героя или эту картину?). Так незаметно для самого ребёнка мы ввели его в произведение. Теперь можно работать с художественной формой. Задаём вопросы на композицию, художественные детали, выразительные

средства, которые фокусируют на себе смысл. Тем самым собираем читательские наблюдения и впечатления. Последний вопрос – на смысл. Он озаряет всё произведение и обобщает. Подобная система психологически выверена и оправдана, так как построена согласно законам восприятия, т.е. есть ориентирована на все сферы воспринимающего сознания: «характер эмоциональной реакции читателя и способность откликнуться на авторское чувство, осмысление содержания произведения, работа читательского воображения, воссоздающего и творческого, эстетическое осознание формы произведения на уровне художественной детали и композиции» [4: 48-49]. В этом контексте можно привести пример работы на уроке со стихотворением А.С. Пушкина «Я вас любил». Подготовим читательское восприятие, познакомив учащихся с письмами поэта к К. Сабаньской. Коротко расскажем о ней. Прочитаем ей же посвящённое стихотворение «Что в имени тебе моём?». Теперь можно прочитать вслух стихотворение «Я вас любил». Дадим послушать два романса, написанных на это стихотворение: А. Алябьева и Н. Шишкина. В одном – грусть, а в другом – страсть. Спросим учащихся, какой романс в музыкальном исполнении ближе этому стихотворению? Далее идём к активизации воображения, конкретизируя образы в сознании читателей при помощи вопроса: как вы думаете, что заставило поэта прервать его безмолвие? Теперь обратим внимание учащихся на автора при помощи вопроса: с какой интонацией вы прочтёте последнюю строчку? Тем самым мы создаём проблемную ситуацию и вводим учащихся во внутрь стихотворения. Душа и мысли поэта воплощены в самой форме стихотворения. Оно создано с «тончайшей искусностью» и вместе с тем естественно и органично. Найдём примеры симметрии в тексте. Покажем, как строки зеркально отражаются друг в друге. Почему три раза повторяются слова «я вас любил»; пять раз «любил», «любовь», «любимый». Текст построен гармонично, и только в одном месте эта гармония нарушается восклицанием «Я не хочу».... Упорядочена система рифм: все нечётные инструментированы на звук «ж», все чётные – на звук «м». Гармонию нарушает



и печальный звук «ч», который появляется только в одной строке и повторяется в ней три раза. Вот так тонко и сложно создаётся переживание в этом стихотворении. От наблюдений над формой, идём к смыслу: главным событием в стихотворении является преодоление человеком себя. От боли человек становится выше обычных чувств, очищается от эгоизма во имя любви.

Огромные воздействия на все органы чувств ребёнка содержит сам художественный текст. Богатство его выразительного мира (образы, краски, звуки, запахи), умело раскрытые маленькому читателю, обычно производят сильное эмоциональное впечатление. Приведём пример наиболее редкого аспекта выразительного мира – обонятельного. Известно, что запах связан с обонятельным воображением и с эмоциональной памятью человека: им можно измерять время, расстояние, чувства. Недаром говорят, что запах – это «машина времени», «тропинка памяти», «язык общения», «послание» [2: 129]. Есть запахи сладкие, горькие, радостные, грустные, густые, освежающие. Чем, например, пахнет детство, любимый город, родной дом, весна, новый год, время и т.д. и т.п.?

Чем пахнут стихи С. Есенина? «Яблоком и мёдом», «вербой и смолою», «суховатой липой», «укропом вялым», «липким запахом полыни», «инеем и глиняным угаром», «ладаном», «новой свежестью ветра», «зреющим снегом» и т.д. Это – запах родного дома, леса, лугов, равнин, малой родины, где прошло детство, любимой девушки и т.д. Настоящий мир запахов – «Последний поклон» В. Астафьева. С одной стороны, это запахи домашнего («избяного») пространства: запах сосняка на палатках, запах рассола от закисающей капусты, древесного дыма, бани с лёгким угаром, кисловато-умиротворяющий запах квашни и прело-сладкий дух парёнок из кути. С другой стороны, это целительный запах земли: прогорклого зерна, хвои, цветов, целебных трав (смородины, вереска, мяты, шалфея, сена). Все эти запахи объединены контекстом детства, его печалей и радостей, его чуда; контекстом отношений с близкими людьми (бабушки и дедушки). Запах

спасает! В одной из глав романа, которая называется «Где-то гремит война» именно запах спасает замерзающего героя в самые трагические минуты его жизни: «Я заставил себя идти на запах дыма и нашёл то, чего искал... . И если бы не запах дыма, что сверлило мне ноздри..., я перестал бы карабкаться по глухой стене избушки... . Я бы плюхнулся в снег и уснул». Запах дыма вырастает в романе до образа-символа, вбирающего в себя разные смыслы: «Запах дыма! Привычный с детства, до того привычный, что перестаёшь его замечать. Порой и досадуешь на него, когда ест глаза. Но нет ничего притягательней и слаще дыма! Нет! Где дым, там огонь! Где огонь – там люди! Где люди – там жизнь!». В связи с этим вспоминается хрестоматийное «И дым отечества нам сладок и приятен!», и «русский дымок» К. Паустовского и Ю. Ковалёва.

Невидимым, но ощутимым героем становится запах яблок в рассказе Д. Рубиной «Яблоки из сада Шлицбутера» (запах яблок, кстати, знаком нам как символ уходящего времени в рассказе И. Бунина «Антоновские яблоки» и как символ Родины в книге «Лето Господне» И. Шмелёва). Героиня рассказа Д. Рубиной, молодая писательница, заходит в одно из московских издательств, чтобы оставить там рассказ своего знакомого «на еврейскую тему». В кабинете у главного редактора «тягуче, душновато пахло яблоками, и почти сразу обнаружился в углу мешок, доверху набитый бледно светящимся «гольденом» [8: 599]. «Сердце моё тихо тронулось в груди и закачалось как маятник бабкиных напольных часов...» [8: 599]. Что произошло с героиней, мы понимаем, когда в её сознании одна за другой вспыхивают картины детства. Запах яблок мгновенно создаёт такое ассоциативное поле, в которое попадает город детства – Ташкент, сад деда, рынок, чтение чеховской «Каштанки», забавные случаи, проказы, бабушкины наказания и дедушкино заступничество и т.д. Постепенно в орбиту яблочного запаха втягивается вся «малая родина», любовь, война, пронзительный до боли рассказ об еврейской девушке, замученной немецкими оккупантами и даже рассуждения об эмигрантах и эмиграции.

Картины воспоминаний, навеянные родным и знакомым с детства запахом, вырастают до философского обобщения и раздумий героини о судьбе своего еврейского народа и о «сокровенном чувстве «со-крови, которое человеку навязать невозможно» и что «порой приходит слишком поздно...»: «Авоська с яблоками оттягивала мне руку <...>, душа же, располовиненная зябла в толпе соотечественников. ... чья я, чья?» [8: 622]. Читая этот рассказ Д. Рубиной, начинаешь верить, что запахи детства бывают настолько сильны и глубоки, что через них можно войти в «изначалие человеческого бытия» [2].

Современный ребёнок, дитя цифровой эры, воспринимает мир более объёмно, с приоритетом визуальности. При этом картинки часто для него остаются картинками без продолжения смысловых цепочек. Хотите одновременно включать правое и левое полушарие? Попробуйте! «Раз в году я обязательно приношу вам разные удивительные предметы, завёрнутые в толстый мягкий платок. Я разворачиваю их и раскладываю на столе для всеобщего обозрения. Потом беру по одному на ладонь и показываю, что за штука. Про каждую штукенцию у меня есть для вас какая-то история. Вот, например, расплющенная банка из-под сгущёнки, <...> кусочек древнего окаменевшего дерева с Сахалина, <... > красная тряпичная лошадка, <... > глиняный Дракон Счастья из Самарканда, <...> осколки, камешки, каштаны, свистульки, <...> поразительные кораллы, раковины и морские звёзды из глубины Тихого океана... . Всё это я показываю вам и рассказываю как пример, чтобы вы мне потом тоже что-то показали и рассказали» [6: 60-61]. Это не урок литературы, а занятие для начинающих журналистов. Но сколько возможностей для подобной работы таят произведения Г. Андерсена, А. Чехова, К. Паустовского, И. Бунина, Т. Толстой. Л. Улицкой, стихи Г. Державина, О. Мандельштама, А. Ахматовой, И. Бродского и др. писателей и поэтов, создавших удивительный вещный и предметный мир, таинственный и живой.

«Вещи имеют свою душу, её надо разбудить» (Габриэль Гарсиа Маркес).  
А для того, чтобы предмет ожил, с ним надо установить почти «сердечную

связь». Тогда поведают о себе ангелочек из рассказа Л. Андреева, зелёная лампа и корзина с еловыми шишками А. Грина, гранатовый браслет А. Куприна, кукла из рассказа «Дети подземелья», книги, ноты, пианино, букеты цветов из рассказов К. Паустовского и др. Бытовой предмет – это и информатор, и трансформатор смыслов и знаний, это и художественный образ, и образ-посредник, через который школьнику-читателю может открыться новый и неожиданный смысл. «Вы не представляете, какие колоссальные возможности открываются нам, когда мы чувствуем и понимаем предмет, когда мы находим с ним контакт, нащупываем единство между собой и безграничным морем предметов. <...> Предмет, словно человек, имеет свою историю жизни. История сокрыта в нём, будто жемчужина в раковине. Мы должны, как ловцы жемчуга, задержав дыхание, глубоко за ней нырнуть» [6: 61]. Можно провести урок, на котором будет говорить сам предмет: огонь, печь, ёлка, свечка, старинная шляпа, перчатка, кольцо, чайник, старинные часы, цветок на окне, хлеб, письмо, камень и т.д. Обычный предмет предстанет в необычном измерении и окажется главным героем событий, и поведёт за собой в глубину текста, в то время как сам оставался в нём незамеченным.

Большую помощь словеснику в активизации разных сфер читательского восприятия школьника могут сегодня оказать оригинальные компьютерные техники, такие, например, как «плэйкаст» или «эйдосконспект» – соединение в едином творении текста стихотворения, иллюстрации или фотографии и музыки. Однако компьютер не заменит ещё сегодня традиционных, простых и вместе с тем творческих приёмов, подключающих эмпатию, эмоции и чувства детей, развивающих их творческий и рефлексивный опыт. Это может быть подбор стихотворений к старинным фотографиям, сохранившимся в семьях, фотографиям из другого времени, другой жизни, которые, как «посланницы вечности», могут оживить целый пласт истории. Или, напротив, подбор фотографий к стихам разных поэтов. Почему бы нет?

Вдруг получится альбом фотографий со стихами, как творческий результат изучения темы «Лирика поэтов серебряного века»!

Сегодня, когда всё чаще работают не слова, а зрительный образ и настроение, сформулированный когда-то классиками методики преподавания литературы этот закон становится ещё более актуален.

Раскрывая суть следующего закона, позволю себе опять обратиться к формулировке М.А. Рыбниковой: **«Искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнаётся нечто новое»** [9: 23]. Применение этого закона можно показать на примере решения одной из самых сложных и спорных проблем школьного литературного образования – изучение теоретико-литературных понятий в курсе литературы. Теория литературы является инструментарием анализа художественного текста и во многом определяет степень и направленность его понимания. Поэтому теоретико-литературные понятия относятся к сфере знаний. Развитие научных понятий в сознании ребёнка должно непременно опираться на известный уровень развития системы значений слов, на разработанную «понятийную ткань» сознания, на достаточно высокую активность детской мысли. А поскольку способность к абстрагированию формируется в достаточной степени где-то к 13-14 годам, то младший подросток, например, совсем не понимает, зачем ему нужно заучивать термины на литературе, если книги и без них можно читать. Поэтому вопрос «Зачем усложнять себе жизнь метафорой?» (И.А. Шолпо) для него естественен. Словесник же чаще всего применяет прямое обучение понятиям, в акте «голой вербализации», заставляя учащихся запомнить готовые определения эпитета, метафоры, символа. **Ребёнок, оперируя памятью, запоминает слова, а не понятия.** Л.С. Выготский называет такое обучение «пороком», так как в результате него не происходит подключения мысли, следовательно, ребёнок не сможет в дальнейшем осмысленно оперировать таким знанием. Запоминание мешает пониманию. Ещё Л.Н. Толстой говорил о том, что невозможно механически перенести

значение слова из одной головы в другую. Нужны «косвенные методы» обучения понятиям, которые дадут новое направление развитию самого мышления ребёнка. Теоретические знания не могут быть усвоены репродуктивным путём, автоматически, потому что средством усвоения таких знаний является понимание. «Знания забываются, выветриваются, а понимание остаётся» [3: 103].

Путь от первого знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются для ребёнка «своим», «личным» опытом, «собственностью», есть достаточно сложный психический процесс, разворачивающийся в процессе первого восприятия «физического знака» (слова), когда ребёнок весьма смутно или вообще не представляет понимание нового слова; последующего узнавания его (нахождения в нём чего-то общего и знакомого); понимания его в предложенном контексте; включение его в свой собственный «диалогический» контекст; наконец, собственное его применение и только в качестве заключительного этапа – действительное освоение понятия. Причём последний этап означает не конец, а только начало процесса развития, так как мышление поднимается на качественно новую ступень. Как сделать так, чтобы этот достаточно сложный процесс проходил не просто эффективно, но и увлекательно для ребёнка? Современному ребёнку не надо объяснять всё буквально. Будем включать ассоциации, активизировать личный эмоциональный опыт, использовать аналогии, рисовать, синтезировать, интегрировать, смело соединять несоединимое с одной единственной целью: чтобы непонятное стало понятным, незнакомое – знакомым, сложное – простым и ясным. Пусть к пониманию олицетворения дети придут через рисунок, на котором «солнце смеётся», «ветер играет», «мороз злится»; к пониманию сравнения – через представления о том, как звезду, например, представляет котёнок, цветок, девочка, влюблённые, старушка, поэт, когда они смотрят на неё; к пониманию аллегории – через изображение гербов, экслибрисов; к пониманию композиции – через букет цветов, скульптурную группу,

шахматную партию; к пониманию антитезы – через равномерное чередование плохих и хороших картинок; символа – через наскальные рисунки; романтизма – через разные портреты А.С. Пушкина и т.д. Такой подход поможет внести элемент свежести, новизны, научит детей сравнивать, сопоставлять, находить общие признаки, обобщать. И не нужно бояться, что ваши или детские аналогии будут нелогичны или смешны! Главное, что именно благодаря этому дети поймут и запомнят.

Можно назвать ещё несколько законов, существующих в методике преподавания литературы и проверенных временем: это и учёт первичного восприятия при дальнейшем анализе художественного текста на уроке, и взаимосвязь восприятия и анализа текста, и адекватность приёмов и методов работы на уроке литературному материалу и возрасту учащихся, и необходимая смена видов деятельности на уроках в средних классах, и некоторые другие. Разумеется, время по-своему корректирует их, дополняет, обогащает, но не отменяет. И чем яснее учитель осознаёт и понимает, что он делает, чем богаче и в то же время незаметнее для ученика он использует всё это на уроке, тем совершеннее будет его преподавание. Напомним ещё раз слова М.А. Рыбниковой, сказанные ею в начале 20-го века: «... методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя» [9: 17].

### **Литература**

1. Антология гуманной педагогики. Толстой Л.Н. // Антология гуманной педагогики. – М., 1996.
2. Бабушкина Т.В. Одушевляющая связь. – СПб., 2009.
3. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое Знание. – Самара, 1998.
4. Маранцман В.Г. Изучение творчества А.С. Пушкина в школе. На пути к А.С. Пушкину: Пособие для учителя и учащихся: В 2 ч. Ч.1. – М., 1999.
5. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – № 4.

6. Москвина М. Учись видеть. – М., 2005.
7. Паустовский К.Г. Собр. соч. в 8 тт. Т.2. – М., 1972.
8. Рубина Д. На Верхней Масловке: Роман. Повести. Рассказы. – Екатеринбург, 2002.
9. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963.