

Г.Я. Шишмаренкова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Проблема самостоятельной работы школьников привлекала с давних времен дидактов, психологов, методистов и учителей. Однако до настоящего времени она является предметом споров. Понятие «самостоятельная работа» несет не одно смысловое значение. Для одних исследователей это форма и метод организации учения, в которой представлена деятельность учащихся и учителя; для других — специальные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения школьниками, для третьих — только деятельность учащихся, которая протекает в процессе обучения без непосредственного участия учителя.

Между тем самостоятельная работа учащихся — это наиболее сложный вид учебной деятельности, когда роль учителя не умаляется, а, наоборот, становится ведущей. Деятельность учителя по организации самостоятельной работы школьников можно сравнить со сложной нарративной техникой, о которой говорил Флобер: учитель на таком занятии становится равен «Богу в мироздании: вездесущ и нигде не зрим». В самом деле, организация репродуктивной деятельности проще: учитель непосредственно «правит» процессом постижения материала, он объясняет, спрашивает, показывает, организует закрепление пройденного. Но когда речь идет о самостоятельной работе, учитель должен проявить поистине виртуозное мастерство. Его первая и самая простая задача — постановка проблемы, способной заинтересовать учащихся, создать мотивацию и предпосылки самостоятельной деятельности. Вторая задача более сложна: нужно так организовать самостоятельную умственную работу, чтобы привести школьников не просто к «выводу», а к «убеждению». Убеждение, к которому школьник пришел самостоятельно, укореняется в памяти, тогда как «готовое мнение» нередко живет только

до окончания урока. Третья задача учителя — организация проверки полученных результатов. Мы полагаем, что учащимся вплоть до выпускного класса свойственно монологическое мышление — потребность в получении одного-единственного решения каждой задачи. Релятивизм в любом виде отвергается ученическим мышлением, учащийся неизбежно осуществляет выбор, в его памяти закрепляется один ответ (это решение может быть прямо противоположно «желательному», например, из чувства противоречия, но оно будет именно *одно* для каждого ученика). Поэтому одним из сложнейших «подводных камней» в организации самостоятельной работы является проблема множественности решений, к которой могут прийти учащиеся в результате самостоятельной, а не коллективной работы. Тогда на этапе обсуждения неизбежно может возникнуть полемика: а кто из двух (трех, четырех и т. д.) прав? Практика показывает, что в сложных случаях учащиеся обращаются к авторитету учителя за однозначным ответом.

Все эти размышления подводят к выводу о матричном характере организации самостоятельной работы на уроке. Учитель выступает режиссером сложного действия с целью привести учащихся к определенной идее исподволь, не навязывая эту идею, а позволяя школьникам самостоятельно ее обнаружить и усвоить. Любое навязывание собственного мнения в таком случае ломает матрицу и разрушает сам процесс самостоятельного постижения желаемой идеи. Между тем объективно организация самостоятельной деятельности представляет собой именно «навязывание» «нужной» (или «желательной» с методической точки зрения) идеи, но навязывание это скрыто.

Можно провести параллель с организацией повествования в «Преступлении и наказании» Достоевского: текст выстроен как матрица, по которой движется читательская мысль. Все ходы этой мысли просчитаны заранее и включены в матрицу, но при этом читатель должен сам

Галина Яковлевна Шишмаренкова — доктор педагогических наук, профессор кафедры русской литературы и фольклора, профессор кафедры педагогики Челябинского государственного университета.

убедиться в тупиковости любых, кроме авторского, решений. Самостоятельная работа школьников оказывается сродни такой самостоятельной деятельности читателя романа Достоевского. Учитель предвидит «нежелательные» ходы и не мешает им развиваться, поскольку школьник должен сам убедиться в бесперспективности «тупикового» решения.

Особое значение приобретают подготовленные учителем задания, организующие самостоятельную работу учащихся, которая на уроках литературы направлена на самостоятельный анализ художественного текста. Проблема обучения учащихся самостоятельному анализу текста — одна из важнейших в сегодняшней практике словесника. Несмотря на активную разработку различных техник анализа в практике школьного обучения, аналитическая деятельность учащихся продолжает быть проблемой. Нам важно показать, что именно самостоятельная работа позволяет школьникам освоить технику анализа текста.

При этом мы не расходимся с методистами (Ю.И. Мизина, Р.Ф. Брандесов), что одним из главных условий обучения самостоятельной аналитической деятельности является последовательный переход от работ подражательного характера к работам творческим. Очевидно, что подражание — самый простой вид учебной деятельности. Насколько нетрудно ученику копировать предлагаемый учителем ход решения, настолько же легко эта информация исчезает из памяти. Только постоянные закрепляющие упражнения развивают более-менее устойчивое функционирование в мышлении «подражательных схем». Творчество, напротив, — один из высших видов учебной деятельности, умение преломить полученные знания в новой ситуации, результат глубокого, структурного усвоения определенного материала.

Умение обобщать полученные результаты, установление связей — вот основные показатели самостоятельности мышления. Но когда речь идет о самостоятельности анализа литературного текста, то очень важным критерием становится осознание собственного эмоционального отношения к тексту. Следует учесть, что классические тексты, составляющие основу школьной программы, нередко сложны для понимания и тем более эмпатии: они не рассчитаны на «детское» восприятие, в них решаются сложные психологические и социальные проблемы, их проблематика далека от жизненных проблем

подростков: «Как показывают эмпирические исследования, школьные программы по литературе, включающие на нынешнем этапе не более 1% всей наличной словесности, приходят во все большее противоречие с реальными ориентациями и кругом чтения подростков и молодежи»¹. Таким образом, возникают ножницы между задачами словесника и психологической обеспеченностью решения этих задач. Мы полагаем, что организация самостоятельной работы позволяет преодолеть это противоречие.

Для обучения самостоятельному анализу важно, чтобы в доступной для школьников литературе отсутствовали готовые решения и чтобы выражение результатов своей работы школьник вел своими словами, своим слогом. В преподавании литературы большую негативную роль играют сейчас книги-дайджесты типа «Все произведения русской литературы в кратком изложении», «Сто русских романов», «Герои мировой литературы», а также сборники готовых сочинений, ответов на вопросы билетов и другой справочный материал. В практике работы словесников учебник (в старших классах, где он не выполнял функций хрестоматии) традиционно играл второстепенную роль — главным источником информации был сам текст художественного произведения. Знакомство с литературной классикой «в пересказе» уничтожает эмоциональные реакции, превращает произведение в простой набор сцепленных эпизодов. Самостоятельная работа неизбежно предполагает обращение к полному тексту, стимулирует прочтение произведения, заставляет фиксировать внимание на тонкостях повествования, что является прямым подступом к аналитической деятельности.

Большое значение при обучении самостоятельному анализу текста приобретает обучающий, или подготовительный, этап, когда учитель показывает путь выполнения задания. Но даже в этом случае ученик должен ставить перед собой вопрос «почему», то есть идти к мотивировке того, что он увидел в тексте. Этот первый этап можно назвать матричной проекцией — учитель выступает навигатором, который ведет за собой остальных. Важно, что этот этап носит «виртуальный» характер: ученик видит *возможный* путь, но может выбрать и свой.

¹ Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Идея «классики» и ее социальные функции // Проблемы социологии литературы за рубежом. М., 1983. С. 76.

Рассмотрим путь обучения самостоятельному анализу на примере темы «М.Е. Салтыков-Щедрин».

Уже при знакомстве с личностью этого писателя можно предложить школьникам подготовить сообщения по произведению Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина», которые дадут представление о детстве писателя:

1. Внешний вид «дворянского гнезда».
2. Пошехонское раздолье.
3. Воспитание физическое (обстановка, питание, распределение пищи, отношение матери к детям).
4. Воспитание нравственное: взаимоотношения между родителями, телесные наказания как главный прием воспитания, шпионство и наушничество, отсутствие общения с природой, религиозный элемент в семье).
5. Евангелие в семье как животворный луч, пробуждающий совесть и вырабатывающий противодействие существующему режиму.
6. Дети и история.

Эти задания готовят школьников к более сложной самостоятельной работе. Учащимся нужно воспроизвести фрагмент из текста произведения, но проследить, как факты биографии сказались на формировании личности писателя, то есть сделать самостоятельный вывод на основании изложенных фактов.

С таких упрощенных заданий следует начинать подготовку к более сложным заданиям самостоятельного характера.

Примерно такого же рода задания могут быть предложены при рассмотрении пребывания Салтыкова-Щедрина в Вятке, например:

Народ в изображении писателя.

Чиновники в изображении Салтыкова-Щедрина.

Идейный смысл очерка «Дорога» и др.

Задания носят более сложный характер, потому что материал необходимо соединить в единое целое и сделать вывод об особенностях творческой манеры сатирика. Вся эта работа представляется нам необходимой, поскольку именно интерес к личности писателя может служить достаточной основой интереса к его произведениям.

Более трудный этап — анализ художественного мастерства писателя. Сложность аналитических вопросов, связанных с творческой манерой, определяется слабой мотивировкой внимания к этой стороне. Школьник не проявляет

интереса к вопросу «как сделано», его больше занимает вопрос «что сделано» в произведении. Поэтому представляется целесообразным сочетать работу по двум этим направлениям.

Вот две основных стратегии этого этапа: 1) учитель предлагает тезис, учащиеся ищут подтверждение этому тезису в тексте; 2) школьники, работая с текстом под руководством учителя, на основе сделанных наблюдений выходят на вывод самостоятельно. Выбор стратегии зависит от литературного развития класса; первый путь проще, второй более сложен. Простой путь: «Докажите, что персонажи произведения — это маски». Сложный: учитель показывает, зачитывая текст, как выглядят персонажи в произведениях, а школьники, размышляя, приходят к выводу, что у Салтыкова они похожи на призраки, на маски, на кукол, на животных.

В целях разнообразия оба варианта рассмотрения художественного своеобразия манеры писателя можно сочетать. Постепенно на подготовительном этапе задания можно усложнять. Так, при изучении «Истории одного города» школьникам можно предложить рассказать о «мрачных» и «светлых» страницах истории города Глупова.

Выполняя задание, учащиеся должны ответить для себя на следующие вопросы: с каким градоначальником связаны те или иные страницы, как он выглядит, каково отношение к нему обывателей и автора, каков его главный управленческий принцип и каковы результаты деятельности.

В данном случае самостоятельность проявляется уже в том, что в поисках ответа на поставленные вопросы школьники осуществляют анализ текста в заданном направлении.

Характер заданий при обзорном изучении произведений может изменяться в зависимости от формы занятия.

Если мы хотим познакомить школьников с романом Салтыкова «Господа Головлевы», то можно дать задание провести экскурсию по главам этого произведения. В задачу «экскурсовода» входит раскрыть черты личности одного из представителей этого рода, его психологию, житейские представления, принципы поведения, чтобы уяснить, что ведет к гибели нормальных человеческих отношений, распаду семьи. Такие задания активизируют интерес к тексту, помогают увидеть в произведении «вечную» проблематику.

В результате «путешествия» по тексту произведения школьники выявят, что члены семейства Головлевых отличаются корыстолюбием и безалаберностью, жадной приобретательством и неспособностью к осмысленному труду, безудержным эгоизмом и равнодушием к близким людям, цинизмом и ханжеским «благолепием». «Путешествуя» по жизни персонажей писателя, десятиклассники самостоятельно подойдут к выводу, что источник зла, по мнению Салтыкова, не в дурной природе человека, а в социальных условиях жизни.

Большая возможность организации самостоятельной работы учащихся открывается при изучении сказок писателя.

Школьники к уроку должны прочитать по четыре сказки писателя, в которых содержится сатира на правительственные круги или господствующие классы, на народ, который мирится со своим положением, на либеральную интеллигенцию, всего боящуюся, и, наконец, на мораль собственников.

Обучение самостоятельному анализу текста осуществляется непосредственно на самом уроке, находится под контролем учителя и осуществляется по следующему плану: 1) определение тематики сказок; 2) определение объектов сатиры в сказках.

Каждый из учащихся вносит свою лепту в решение вопросов, при этом обнаруживая, что в сказках даже на одну тему есть свой аспект.

Если в сказке «Медведь на воеводстве» Салтыков-Щедрин осмеивает административные принципы, то в сказке «Орел-меценат» — псевдопросветительскую практику самодержавия. Таким образом, в самостоятельной работе под руководством учителя идет освоение тематики и проблематики сказок.

Далее можно обратиться к выявлению традиции устного народного творчества. Это аллегории, традиционные зачины, присказки, народные изречения. Все это учащиеся подтверждают примерами из прочитанных ими сказок и пытаются объяснить функции этих традиций в «Сказках для детей изрядного возраста».

Оригинальность сказок может быть показана в маленьких, заранее подготовленных сообщениях школьников, например: «Очеловечивание зверей в сказках писателя», «Особенности юмора Салтыкова-Щедрина», «Основные художественные приемы в сказках». После проделанной работы можно вывести учащихся на самостоятельный анализ одной из сказок (по их выбору). Это самая сложная часть в организации самостоятельной работы, которая является индикатором успешности деятельности учителя как «режиссера урока».

Итак, при организации самостоятельной работы необходимо соблюдать следующие условия: обязательное наличие направляющих заданий самого разного характера; разнообразие форм заданий — индивидуальных, групповых, фронтальных.

Индивидуальная форма дает возможность максимально учесть личностные особенности учащихся: их интересы, склонности, литературное развитие. Групповая форма позволяет при делении класса на группы выравнивать знания, ликвидировать пробелы, поддерживает интерес к выполнению задания, приучает работать в коллективе. И, наконец, фронтальная форма ведет учащихся к решению единых задач, но решают они их индивидуально, стремясь достичь общей поставленной цели. Каждая из форм имеет не только достоинства, но и недостатки. И поэтому наиболее оптимальным становится сочетание всех этих форм во всех звеньях обучения литературе.

Учитель, организующий самостоятельную работу на уроке литературы, формально выступает в качестве «координационного центра», реально — в качестве направляющей силы и «мозга» всего процесса обучения.

Литература:

1. Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Идея «классики» и ее социальные функции // Проблемы социологии литературы за рубежом. М., 1983. С. 40-82.
2. Шишмаренкова Г.Я. Уроки литературы в 10 классе: Практические разработки. (Учебно-методическое пособие). Челябинск: ГУП "Копейская типография", 1999. 254 с.
3. Шишмаренкова Г.Я. Познавательная самостоятельность как педагогическая проблема. Челябинск: ЧелГУ, 1997. 181 с.