

Л.И. Стрелец

ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

О лабораторных и практических занятиях принято говорить тогда, когда речь идёт о предметах естественного цикла. Однако этот тип урока становится востребованным и в процессе преподавания литературы, сегодня на страницах методической печати достаточно часто встречаются описания лабораторных занятий по литературе, причём, на наш взгляд, под это определение попадает весьма широкий круг явлений. Так, лабораторным занятием называют коллективное исследование какой-либо темы¹, уроки, в основе которых лежат тренировочные упражнения, уроки, посвящённые формированию навыков анализа конкретного текста и т.д. Наряду с термином «лабораторная работа» употребляются такие, как урок-практикум, семинар-практикум, творческий практикум, урок-исследование, творческая мастерская. Попытаемся конкретизировать структурные и коммуникативные особенности лабораторных и лабораторно-практических занятий.

Смысл лабораторной работы в том, что учащиеся опытным путём убеждаются в существовании тех или иных закономерностей, которые известны науке. Этому строгому пониманию сути лабораторного занятия соответствует её описание в работе Р.Ф. Брандесова «Моделирование урока литературы»: «Это единственный тип урока изучения лирики, на котором стихотворения целиком не исполняются, а препарируются с целью выяснения теоретических вопросов. В общей системе изучения лирических произведений подобный тип урока применяется сравнительно редко, но он необходим в чисто учебных целях, когда нужно сосредоточить внимание учеников на литературоведческом постижении тех или иных вопросов теории»². Таким образом, лабораторные занятия предназначены прежде всего для освоения вопросов теории литературы. Анализ действующих программ свидетельствует о том, что сегодня круг этих вопросов не ограничивается только стиховедением. Так, в програм-

ме под редакцией Т.Ф. Курдюмовой³ есть такие разделы, как «Портрет героя в различных жанрах художественных произведений» (7 класс), «Пейзаж в различных жанрах» (7 класс). Понятно, что основная задача урока такого типа — осмысление теоретико-литературных понятий. Таким образом, на лабораторных занятиях репродуктивная информация теоретического характера закрепляется в процессе выполнения упражнений. Выполняя упражнения в определённой последовательности, ученик запоминает алгоритм действий.

Этим не исчерпываются возможности лабораторных занятий. Сегодня, когда так остро стоит проблема формирования аналитических умений учащихся, подобные занятия могут быть использованы для отработки навыков исследования художественного текста. Именно в этом аспекте их рассматривают Т.Н. Андреева⁴ и Е.В. Тарачкова⁵.

Обозначим структуру лабораторного занятия по литературе. Замысел, позволяющий выстроить конструкцию будущего урока, определяется исследовательской задачей, которую необходимо решить. Решение напрямую зависит от системы последовательно предъявляемых заданий. Для того, чтобы успешно решить задачу, как правило, необходимы материалы справочного и инструктивного характера. Создание такого рода материалов, разработка системы вопросов и заданий обеспечивают успех лабораторного занятия.

Коммуникативная сторона занятия определяется спецификой деятельности учителя и учащихся. Основная задача учителя — направлять процесс исследования и выступать в роли консультанта, комментировать задания, организовывать обсуждение результатов исследовательской деятельности учащихся. Как правило, в основе лабораторного занятия лежит самостоятельная индивидуальная или групповая работа учащихся, обсуждение полученных результатов требует

¹ Асейкина Л. Исследование эволюции темы «маленького человека» в произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского. Лабораторное занятие по литературе в 9-м классе (2 часа) // Литература. Приложение к газете «Первое сентября». 2000. № 5. С. 14.

² Брандесов Р.Ф. Моделирование урока литературы. Челябинск, 1987. С. 23.

Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета.

³ Курдюмова Т.Ф. и др. Программа по литературе (5-11 классы) // Программно-методические материалы. Литература. 5-11 кл. / Сост. Т.А. Калганова. М., 2000.

⁴ Андреева Т.Н. Формы исследовательской деятельности старшеклассников в процессе литературного образования // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Т. 2. М., 2003. С. 95-100.

⁵ Тарачкова Е.В. Лабораторная работа по теме: «Особенности поэтики рассказа А.И. Куприна «Гранатовый браслет» // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Т. 2. М., 2003. С. 101-103.

фронтальной работы. При этом создаются коммуникативные ситуации разного уровня: учитель — ученик, учитель — группа, учитель — класс, ученик — ученик (ситуации общения внутри группы), ученик — учитель, ученик — класс. Многообразие коммуникативных связей — отличительная особенность лабораторного занятия по литературе, итогом которого может быть не только письменная работа, но и устное представление результатов исследования.

Изначально цель лабораторной работы — опытным путём убедиться в существовании тех закономерностей, которые известны науке. Однако в процессе выполнения таких заданий, как версификация, стилизация, создание текста в соответствии с заданными жанровыми характеристиками, интерпретация художественного текста, словесное рисование и т.п., ученик не просто убеждается в существовании тех закономерностей, которые известны науке, он выполняет задания творческого характера, а само занятие приобретает черты творческого практикума. Всё это позволяет говорить о такой форме, как лабораторно-практическое занятие. Рассмотрим некоторые наиболее продуктивные модели подобных занятий.

Основная цель урока «На «петрушевском» языке» — создание текста по аналогии с «лингвистической» сказкой Л. Петрушевской «Пуськи батые». Проводится это занятие в пятом классе (программа по литературе под редакцией А.Г. Кутузова). В начале урока учитель рассказывает о Людмиле Петрушевской и её сказках. Пятиклассники должны научиться видеть в сказках писательницы традиционные черты произведений этого жанра и особенности поэтики, которые определяются творческой манерой автора. Так, прочитав сказку «Будильник», находим в ней традиционные, сказочные черты. Этот текст напоминает ученикам сказки Андерсена, в которых «оживают» предметы, но осознаётся и необычность этого произведения. В сказочных текстах Л. Петрушевской удивительным образом сосуществует вневременное, вечное и современное, вымысел и реальность создают единое художественное пространство.

Фантазийная игра, в результате которой рождается сказка, может быть разной. Петрушевская вводит игровое начало не только в сюжет, но и в язык «лингвистической» сказки.

Самостоятельное исследование текста начинается после чтения сказки вслух. Первое задание, которое выполняют учащиеся, — перевод сказки с «петрушевского» на русский. Перевод не вызывает особенных затруднений. Варианты возникают лишь при переводе названия и имён собственных. В ходе беседы уточняются некоторые моменты.

- Назовите главных героев сказки.
- Калуша, калушата и бутявка.
- Кто они такие?
- Калушата — дети Калуши, бутявка — букашка, козявка.
- Почему вы так решили?
- Калуша и калушата, это похоже на курицу (клушу) с цыплятами, а слово «бутявка» образовано от двух слов бу (кашка) + (коз) явка.

Второе задание, которое выполняется учащимися самостоятельно, связано с развитием творческого воображения. Предлагаем представить и описать Калушу, калушат и бутявку. Приём словесного рисования позволяет установить зависимость между фонетическим и морфемным составом слова и тем образом, который возникает в воображении учащихся.

«Калуша — хлопотливая, заботливая мамаша, тёплая, пушистая, большая».

«Калуша — это курица, которая вывела своих цыплят на прогулку, она защищает их от всяких опасностей. Мне представляется, что она пёстрая, глаза, как маленькие черные бусинки».

«Калушата — маленькие желтые цыплята, пушистые и очень шустрые».

«Бутявка — маленькая чёрная букашка, несъедобная».

«Бутявка — противная мохнатая гусеница».

Можно ли назвать этих героев сказочными, а текст Людмилы Петрушевской сказкой? Третье задание выполняется с использованием информационной карточки, в которой указаны общие особенности волшебной сказки, сказки о животных и новеллистической сказки. Примерное содержание информационной карточки может быть следующим:

Волшебная сказка

- наличие волшебства, чуда (волшебные персонажи и предметы);
- много эпизодов;
- повествование доминирует над диалогом;
- сложная композиция.

Сказки о животных

- действующие лица — животные, рыбы, птицы, характер которых уподобляется человеческому;
- конфликты отражают реальные жизненные отношения людей;
- простая композиция;
- широкое использование прямой речи, диалога;
- обилие глаголов;
- мало эпизодов;
- введение малых фольклорных жанров (например, дразнилки, песенные вставки и т.п.).

Новеллистические сказки

- в основе сюжета — необычайное происшествие в рамках реальных человеческих отношений (волшебство, чудо практически отсутствует);

- действующие персонажи противопоставлены друг другу;
- широкое использование диалога;
- обилие глаголов.

Пятиклассники делают вывод о том, что «лингвистическая» сказка Л. Петрушевской близка к сказкам о животных, обнаруживают в ней отдельные черты новеллистической сказки. (Конечно, мы несколько упрощаем материал, понимая, что на этом этапе ученики не могут постичь того, что при всех связях с фольклором, тексты Л. Петрушевской включают элементы игры с традиционными элементами фольклора, которая свойственна постмодернистской поэтике.)

Четвёртое и последующие задания лабораторно-практического занятия должны подготовить учащихся к созданию текста на «петрушевском» языке. Выписываем из «лингвистической» сказки существительные, прилагательные, глаголы, наречия, междометия. Выясняем, что помогло учащимся безошибочно определить части речи. В русском языке нет слов, из которых состоит эта сказка (кроме союзов и предлогов). Создавая новые слова, Л. Петрушевская использует приставки, суффиксы и окончания, свойственные соответствующим частям речи.

В начале урока мы переводили текст с «петрушевского» языка на русский, в конце урока нам предстоит перевести текст с русского на «петрушевский». Для того, чтобы справиться с этим заданием, нужно научиться создавать слова. Учащимся предлагается следующее задание: образовать слова разных частей речи, опираясь на те, которые есть в русском языке.

Кошка (киска) + рысь — кысь; гадюка + паук — гдюк, падюка*; злюка — ззюка*; пушистый зайчик — пушанчик*.

Подберите синонимы к словам:

Калоши — мокроступы; кузнечик — *стрекотуни**; идти медленно — *шандыбать**; обмануть — *смигульничать*, *облапузить**; важно — *увально**; делать тайно — *втихомольничать**; бить — *дупарить**; спрятаться — *присюкнуться**; шустрый — *расшустерый**; злой — *кадаврый**.

Задания, связанные с придумыванием новых слов, вызывают особый интерес учащихся.

Стихия игры, которая царит на лабораторно-практическом занятии, соответствует игровому началу «лингвистической» сказки и возрастным особенностям пятиклассников.

Прежде, чем предложить итоговое задание — перевести текст с русского на «петрушевский» язык, попробуем придумать предложение, которым можно завершить «лингвистическую» сказку «Пульки бятые». Один из вариантов может быть таким: «*Калушата или за Калушой по*

опушке и не видели спрятавшуюся бутявку». Переводим на «петрушевский» язык: «*Калушата сяпали за Калушей по напушке и не увазили присюкнувшуюся бутявку*».

Венчает систему лабораторно-практических заданий перевод текста на «петрушевский» язык. Текст, предложенный учителем, должен при небольшом его объёме отражать некоторые особенности сказки о животных. Тот сюжет, который предлагается учащимся, соотнесен с одним из традиционных конфликтов: борьба (состязание) слабого зверя с хищником.

Бежал (хищный зверь) по тропинке, увидел белку с бельчатами и говорит: «Белка! Белка! Я тебя съем!» Белка побежала быстро-быстро. (Хищный зверь) — за белкой. Бельчата — враспынную. Забралась белка на дерево и говорит: «Глупый зверь! Научись забираться на деревья, а потом белок лови!»

Приведём наиболее удачный, на наш взгляд, вариант перевода этого текста.

Сяпал Кадавр по торопке, увазил фефелку с фефельчатами и волит: «Фефелка! Фефелка! Я тебя стрямкаю!». Фефелка посяпала штеко-штеко. Кадавр — за фефелькой. Фефельчата — враздрыбь. Взгромоздячилась Фефелка на дерезу и волит: «Некузьявый Кадавр! Научмурь громоздячить по дерезам, а затю фефелок грибастай!»

В качестве домашнего задания можно предложить пятиклассникам самим придумать текст на «петрушевском языке», это позволит закрепить в сознании учащихся логику действий, выполняемых в ходе классной работы.

Игра со словом и смыслом, которую наблюдали учащиеся, изучая небылицы, считалки, шуточные загадки, лимерики, рассказы Д. Хармса, завершается лабораторно-практическим занятием, модель которого была описана выше. Условно модель занятия этого типа можно назвать «Создание текста». Структурные особенности урока определяются последовательностью предъявляемых заданий, которая соответствует этапам работы над текстом: уяснение смысла (перевод с «петрушевского» на русский) — обозначение системы образов — уточнение жанровых характеристик — освоение и расширение лексического состава — придумывание отдельных фраз на «петрушевском» языке — перевод с русского на «петрушевский» — создание текста (домашнее задание). Коммуникативные особенности урока определяются игровой стихией урока и требуют определённой игровой позиции и игрового стиля общения педагога. Поведение учителя должно быть естественным — нужно не только руководить игрой, нужно «жить в игре», понимая, что игра — это аналог творческой деятельности.

Модель следующего лабораторно-практического занятия можно обозначить «Анализ текста». Проводится этот урок в 11 классе в рамках изучения темы «Творчество А.И. Куприна». Если

* Приводятся наиболее удачные, на наш взгляд, слова, придуманные пятиклассниками.

в основе лабораторно-практического занятия «Создание текста» лежит индивидуальная самостоятельная работа учащихся, то исследование текста рассказа А.И. Куприна «Allez!» осуществляется в рамках групповой работы. Целесообразно выделить три группы. Первая исследует сюжет и конфликт, вторая — систему образов, третья — композицию. Каждая группа получает задание и информационную карточку. Их содержание может быть следующим:

Группа № 1

Сюжет и конфликт

1. В рассказе изображена трагическая судьба Норы. Как складывалась жизнь героини?
2. Прочитайте экспозицию рассказа. Какова её роль?
3. Назовите основные виды конфликтов, которые определяют движение сюжета? Какие стадии развития конфликтов вы можете выделить?
4. Развязка действия разрешает конфликт или демонстрирует его неразрешимость?
5. Подтвердите текстом высказывание Л.Н. Толстого о рассказе: «Как всё у него сжато. И прекрасно. И как он не забывает, что и мостовая блестела и все подробности».

Информационная карточка

1. Сюжет — система событий в той последовательности, которая дана нам в произведении.
2. Конфликт — «двигатель сюжета», художественно значимое противоречие.
3. Сюжетные элементы — экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка — стадии развития конфликта.
4. Виды конфликтов: между отдельными персонажами и группами персонажей; противостояние героя и уклада жизни (среды); внутренний конфликт, когда герой несёт в себе самом те или иные противоречия, несовместимые начала.

Группа № 2

Система образов

1. Как показаны взаимоотношения Норы и Мэнотти? Как бы вы определили суть этих отношений?
2. Как изображены герои? Чьими глазами мы смотрим на героев? Определите тип и охарактеризуйте особенности повествования.
3. Как изображена толпа? Какова её роль в произведении?
4. Прокомментируйте немногочисленные реплики героев. Как в речи героев выражается их характер?

Информационная карточка

1. Изображение персонажа литературного произведения: портретные и поведенческие характеристики; обстановка, окружающая героя; речевая характеристика; формы повествования о внутренней жизни человека (изображение характеров «изнутри» — внутренняя речь героя, образы памяти и воображения; психологический анализ «извне» — интерпретация писателем выразительных особенностей речи, мимики, жестов; предельно краткое обозначение процессов, которые протекают во внутреннем мире без их интерпретации).

2. Тип повествования:
 - безличное (от 3-го лица);
 - личное (от 1-го лица);
 - сказовое;
 - сочетающее разные типы повествования.
3. Система характеров — форма отражения социальных связей человека.

Группа № 3

Композиция рассказа

1. Сколько раз повторяется в рассказе слово «Allez!»? Что оно означает в каждом конкретном случае? Как оно связано со смыслом предшествующего ему фрагмента?
2. Можно ли считать композицию рассказа кольцевой? Если да, то в чём смысл кольца?
3. Какие композиционные приёмы использует автор?

Информационная карточка

1. Композиция — это состав и определённое расположение частей, элементов и образов произведения в некоторой значимой временной последовательности.
2. Композиционные приёмы: повтор, противопоставление, сопоставление, монтаж.

Лабораторно-практическое занятие, посвящённое целостному рассмотрению художественного произведения, имеет следующую структуру: исследование текста в группе по вопросам, предложенным учителем, — представление и обсуждение результатов работы — подведение итогов работы — домашнее задание (письменный анализ текста). Подводя итоги работы, учитель акцентирует внимание на тех аспектах анализа, которые остались за рамками заданий, предложенных группам. На этом этапе следует, на наш взгляд, обратиться к смыслу названия рассказа. Известно, что вариантов названия рассказа у А.И. Куприна было много. Особенно интересен один из вариантов — «Мишура». Л.Н. Толстой, который высоко оценил этот рассказ А.И. Куприна, заметил: «Как всё у него сжато. И прекрасно... А главное, как это наглядно сдёрнута вся фальшивая позолота цивилизации и ложного христианства». Интересно, что и Куприн, и Толстой используют похожие выражения — «фальшивая позолота», «мишура» — для того, чтобы обозначить противопоставление истинного и фальшивого.

Попробуем найти в тексте примеры того, как срываются маски. Не случайно герои рассказа — цирковые актёры. Публика видит «грациозную наездницу», красивые лица, тела, костюмы, но она не видит того, что происходит за кулисами, в гримёрных, на репетициях («Она очнулась и застонала от боли, которую ей причинила вывихнутая рука. «Публика волнуется и начинает расходиться, — говорили вокруг неё, — идите и покажитесь публике!..»). Она послушно сложила губы в привычную улыбку, улыбку «грациозной наездницы», но, сделав два шага, закричала и

зашаталась от невыносимого страдания. Тогда десятки рук подхватили её и насильно вытолкнули за занавески входа, к публике»). «Позолота лож», «золотые блёстки и бахрома» на костюмах цирковых актёров — всё это знаки того фальшивого мира, который окружает героиню.

Однако в центре рассказа — не изображение холодного и страшного мира, а судьба Норы, её характер как результат воздействия этого мира. Вот почему рассказ называется «Allez!», а не «Мишура». «Allez!» — «роковой крик, одинаковый для людей, для лошадей и для дрессированных собак». Характер Норы — результат дрессировки.

Во время обсуждения и комментирования результатов работы групп или в конце занятия, когда расставляются акценты, могут возникнуть проблемные ситуации. Рассмотрим некоторые из них. Одна из таких ситуаций связана с толкованием слова «Allez!». «Allez!» — это метафора жизни, короткой, как прыжок. «Этот отрывистый, повелительный возглас» заставляет вспомнить определённые ступени в судьбе Норы. Это своеобразные знаки на «циферблате» жизни, стрелка, которая сначала движется достаточно быстро, постепенно замедляет своё движение и останавливается в тот момент, когда «Allez!» звучит в последний раз. Одиннадцатиклассники обращают внимание на то, что слово «Allez!» звучит в рассказе восемь раз, но только в трёх последних случаях мы точно знаем, кто его произносит. Попытка разобраться в этом приводит к анализу типа повествования. В начале рассказа «Allez!» принадлежит автору-повествователю, сознание которого совмещается с сознанием героини, при этом такой повествователь всезнающ, он как бы находится над миром, изображаемом в произведении.

Ещё одна проблемная ситуация связана с обсуждением вопроса: как в рассказе обозначен мотив движения по кругу? Указывает ли финал рассказа на попытку разорвать этот круг?

Движение по кругу — знак замкнутого пространства. Действие рассказа не выходит за пределы цирка и отдельных кабинетов гостиницы. Скупой городской пейзаж появляется лишь в финале: «Глубоко внизу на мостовой грохотали экипажи, казавшиеся сверху маленькими и странными животными, тротуары блестели после дождя, и в лужах колебались отражения уличных фонарей». Круг — это тот образ, который постоянно фиксирует сознание Норы: «холод нетопленной арены цирка», «посреди манежа стоит коренастый коротконогий мужчина с цилиндром на затылке и с чёрными усами, тщательно *закрученными* в ниточку. Он обвязывает длинную верёв-

ку *вокруг* пояса стоящей перед ним крошечной пятилетней девочки...», «две мощные руки *обхватывают* её за талию», «глаза плотно сжимаются, ослеплённые бешеным мельканием мутного *круга*», «крепко *сдавлив* её за шею сильными пальцами». Анализируя финал рассказа, ученики видят в самоубийстве героини поступок, который не выходит за рамки того движения по кругу, которому была подчинена её жизнь, на цикличность указывает и то, что в очередной раз повторяется «Allez!». Но дело в том, что это слово произносит сама Нора, до этого она послушно выполняла приказы других. Нора уже не может существовать в герметичном, замкнутом пространстве. «Взгляд её упал на *открытое* окно». Направление движения поменялось. То, что происходит с героиней в финале, кажется необычным и привычным одновременно. Ситуация падения вниз повторялась в рассказе несколько раз. В ряду этих повторяющихся ситуаций нужно особое внимание обратить на следующую: «отдельные кабинеты помещались в верхнем этаже, и, взойдя наверх, Нора на минуту остановилась — частью от усталости, частью от волнения и последней целомудренной нерешимости». Во всех ситуациях, предшествующих финальной, падение совершалось, потому что звучал чужой приказ «Allez!» Последний прыжок героиня совершает по своей воле.

Мы видим, что на заключительном этапе лабораторно-практического занятия может возникнуть дискуссия, и это, безусловно, активизирует класс. Учитель на таком уроке выступает в непривычной для него роли — в роли консультанта, он организует деятельность групп и обсуждение результатов этой деятельности. Это определяет коммуникативную сторону урока. От учителя требуется умение импровизировать и работать в режиме диалога и полилога, управляя дискуссионными ситуациями.

Мы рассмотрели две модели лабораторно-практических занятий, которые, на наш взгляд, являются особенно продуктивными, так как на их основе могут выстраиваться занятия и с другими целевыми установками. Так, в соответствии с моделью «Создание текста» можно выстроить лабораторно-практическое занятие, посвящённое созданию как текста с определёнными жанровыми характеристиками (басня, сказка и т.п.), так и текста собственного устного и письменного высказывания на литературную тему. В соответствии с логикой работы в рамках лабораторно-практических занятий «Анализ текста» можно выстроить логику анализа эпизода, стихотворения.