

Н. Н. Иванов

Развитие предметных компетенций современных школьников

В работе осмыслена проблема развития предметных компетенций школьников. Данная проблематика представлена в контексте восприятия художественного текста учащимися. Автором раскрыты филологические, психологические и методические особенности анализа и интерпретации произведений разных литературных родов и жанров. Обобщен опыт формирования представлений учащихся о связях формы и содержания литературного произведения. Работа адресована преподавателям литературы, учителям, методистам, студентам и нацелена на решение проблем гуманитарного образования, эстетического воспитания читателя, на развитие его способности адекватно воспринимать произведение литературы. Рассмотрено соотношение компетенций и знаний и умений, эмоциональных реакций школьников, предложены развивающие образные представления учащихся методические находки.

Ключевые слова: предметные компетенции, литературное развитие учащихся, анализ и интерпретация художественного текста.

N. N. Ivanov

Development of substantive competencies of modern students

In the understanding of the problem of development of substantive competencies of students. This perspective is presented in the context of artistic text. The author discloses the Philological and psychological and methodical peculiarities of the analysis and interpretation of literary works of different genera, and genres. Summed up the experience of forming students' views on the form and content of the literary work. The work is addressed to the teachers of literature, teachers, specialists, students and seeks to address the problems of humanitarian education and aesthetic education of the reader to develop his ability to adequately perceive a work of literature. Correlation of competencies and skills, emotional reactions, proposed developing representations of students learning pick-ups.

Key words: substantive competence developing students literary analysis and interpretation of artistic text.

Российское образование меняется, следуя духу времени. Однако замена личностно-ориентированного подхода в обучении компетентностным применительно к уроку чтения, литературы, к чтению вообще не всегда соответствует глубинному смыслу работы с книгой. Проблема усложняется широкой и часто неоднозначной научной трактовкой терминов «компетентность» и «компетенция», разным взглядом на их суть, функции, технологии применения.

Как в условиях современной педагогической ситуации соотносить компетенции и знания и умения, эмоциональные реакции школьников? Насколько предметные компетенции соответствуют восприятию текста учащимися младшего, среднего звена? В данной работе мы пытаемся прояснить столь непростую проблематику и найти адекватные многостороннему процессу чтения действия и операции, конкретные методические приемы работы с художественным текстом.

Приемы анализа и интерпретации текста в рамках предметных компетенций, понимаемых как некое интегративное образование, синтез

знаний и умений, эмоциональных реакций школьников, могли бы соединить информационную и воздействующую функции обучения, сблизить творчески-интерпретационную и понятийно-репродуктивную стороны читательской деятельности школьников.

Разделять указанные стороны читательской деятельности не следует. Осмысление связей художественной формы и содержания – итоговый, самый сложный этап восприятия произведения литературы. Восприятие младших школьников фрагментарно: видя детали, активно и непосредственно реагируя на сюжетно-событийный план, они не всегда понимают подтекст, мотивы, особенности формы. Поэтому в совершаемых ими действиях-операциях следует поощрять творческие инициативы, внимание к слову, внутренней форме и ее нюансам. Анализ, интерпретация заставляют школьника не истолковывать текст, но провоцируют его на сопереживание и сотворчество. Корректируются реакции читателя, идущего к авторским идеям, рождаются новые смысловые реалии. Названные приемы способствуют

более адекватному, глубокому осмыслению произведения, развивают художественное восприятие. Покажем особенности анализа и интерпретации текстов разных родов через наработки экспериментальной площадки кафедры методики филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

В детстве незаменима лирика. Лирика обогащает нравственный опыт, развивает читателя эстетически, обостряет поэтические сопереживания, воспитывает культуру чтения, чувство языка, учит видеть идеальный мир средствами искусства. Так, А. Ахматова, говоря о поэзии М. Ю. Лермонтова, выделила в ней «сотую интонацию». «Он подражал в стихах Пушкину и Байрону и вдруг начал писать нечто такое, где он никому не подражал, зато всем уже целый век хочется подражать ему. Но совершенно очевидно, что это невозможно, ибо он владеет тем, что у актера называют «сотой интонацией» [1, Т. 2, с. 134]. Вряд ли школьник увидит такую «сотую интонацию», если на уроке будут доминировать репродуктивные методы работы с текстом. Поэтому в начальной школе академическому разбору стиха предпочтительнее филологический анализ образности, поэтических приемов, языка для решения «чтецкой сверхзадачи» [6, с. 24]. Ее формулирование подчинено образу лирического героя миру авторских переживаний, тонкому художественному воплощению эмоций в словесной живописи, цветописии, пейзаже и т. д. Опора на эмоциональные реакции, смысловые ассоциации школьников сокращает расстояние от слова Лермонтова к читателю.

Бывает, что в учебниках для начальной школы упущен сам предмет лирики. Так, один из «продвинутых» учебников после стихотворения «На севере диком стоит одиноко...» предлагает детям вопросы. «Какое впечатление оставляют картины природы: безлюдности, заброшенности, сказочности, красоты, величия? Это стихотворение о природе?» [8, с. 123]. Действительно, какое? Вопросы такого рода не учитывают предмет лирики – субъективный мир авторских переживаний. Если в русле заданных определений думать только о картинах природы, то ассоциативный переход от внешнего (зримая, собственно пейзажная часть стихотворения) к невидимой (авторские эмоции) исключается. Вторая часть вопроса не требует ответа или отрицает первую. Картины ли природы здесь, какие образы, не сосны ли и пальмы?

Вдумываясь, анализируя текст, школьники пытаются рассуждать не о картинах природы, но о картинах души поэта. «Какой прием лежит в основе созданных поэтом образов? Важно ли для смысла стихотворения то, что поэт одухотворяет и сосну, и пальму?» [8, с. 123], – читаем далее. Важно. Но умения видеть функции приемов одухотворения – олицетворения в художественном тексте предполагают умения более высокие – установление авторской позиции в системе образных средств. Вот уместный вектор анализа текста: от видимого, внешнего, материального (приемы) к невидимому, идеальному – душе поэта. От образов природы – к душе. Одухотворенные сосна и пальма – поэтические символы душевной жизни, две крайности, два полюса духовных устремлений лирического героя. В стихотворении проявилась типология выражения Лермонтовым глубинных переживаний: как и в стихотворении «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана»), здесь та же форма авторского обращения к невидимому миру – сон. Мотив, который Лермонтов варьирует здесь и в других стихотворениях («Парус», «Утес»), – «сюжет сюжетов», метасюжет его лирики, всего творчества. Образы снов – условный рассказ о сокровенном мире. Сосна и пальма символизируют крайности духовного бытия; представители Серебряного века называли их в поэзии Лермонтова «божественным» и «демоническим» (В. Розанов), «сверхчувственностью» в отношении «человеческого отпадения от божественного единства природы» [5]. Созерцание природы откликается в читателе необъяснимыми чувствами, но «описания» природы в поэзии еще более условны. «Природа» в медитативной лирике через сопереживание ведет к созерцанию природы души. «Всегда природа представляется Лермонтову созданием Бога... ангелы входят в его поэзию, как постоянный привычный образ, как знаковые, живые лица» [7, с. 343]. Утес и тучка, сосна и пальма, но за ними – встречи и расставания, мечты и надежды, сложные людские судьбы. Эти идеи Лермонтов-поэт выразил зримо, как на своих детских и юношеских акварелях.

Благодаря интерпретации, антитеза в стихотворении «На севере диком стоит одиноко...» предстала на всех уровнях образности. Это и два четверостишия: о сосне и пальме, и о том, что скрыто за ними. Это и поэтический ассоциативный план: старость и молодость, утро и вечер жизни, явь и сон... Читатели подметили и «температурный» контраст: север дикий и пустыня

далекая. Голая вершина и опаленный солнцем утес горючий. Поэт обыграл и вертикально-горизонтальные характеристики пространства: утес здесь и в стихотворении «Утес» навеивает ассоциативный ряд: горы – вершины – дух – невидимая природа. Сосна и пальма – два образных полюса духовных устремлений; в стихотворении «Парус» – небо и вода, но в обоих – две стороны духа стремятся достать друг друга. Этот лейтмотив лирики школьники узнали в символике сказки «Ашик-Кериб», когда о переживаниях главного героя сказано: «грустен, как зимнее небо» (реминисценция стихотворения «На севере диком...»), и в изображении гор на акварелях Лермонтова, а старшие школьники – в сцене появления Печорина (глава «Максим Максимыч») на «фоне» гор, утреннего пейзажа, восхода солнца. Отметим и такой архетип: «утес горючий» – он не от камня – алатыря, белого горючего? Сколько за ним ощущений и ассоциаций? Лермонтову знакомо первозданное мифологическое мироощущение – живая сущность природы. В сказке «Ашик-Кериб» земля и мать (возвращение зрения матери) связаны на уровне глубинной символики, мифологической архаики женского начала: земля – мать. Экспрессивным целям служат стойкие цветовые образы: лазурь в стихотворениях «Парус» и «Утес». «Луч солнца золотой» – это небесное, горное, то, что над человеком. Золотой – божеский, божественный, небесный, просветленный. Под ним – «струя светлей лазури». Подсознательное, но не темное затаенное, а просветленное. Глубока символика паруса. Парус на бескрайней поверхности моря – странствие души в океане безбрежности, а наполненный ветром парус – это душевный порыв. Буря – обновление.

Психологи Л. Г. Жабицкая, О. И. Никифорова, Л. Н. Рожина, методисты Н. Д. Молдавская, В. П. Ягункова, З. И. Романовская сходятся в том, что навыки работы с текстом предшествуют развитию читательского восприятия. Мы же, анализируя стихотворение М. Лермонтова, работу с текстом включали в сам процесс восприятия. Такую учебную деятельность школьников можно варьировать, если, допустим, придать интерпретации характер сценических приемов. В качестве литературно-художественного материала были взяты произведения сказочного характера, в частности, пьеса-феерия М. Метерлинка «Синяя птица».

Еще в начале XX в. американские [2, 3], отечественные [4] педагоги успешно эксперименти-

ровали в сфере сценических приемов, подчиняя их, правда, задачам анализа текста. В нашем случае сверхзадача усложняемой интерпретации текста Метерлинка заключалась в том, чтобы ввести школьников в художественный мир феерии, побудить их к самостоятельному творчеству и знакомству с литературой. Проблематика, основные грани авторской позиции следовало и осмыслить, понять, и как бы сотворить для читателя вновь. Были введены «вспомогательные» интерпретационные приемы: «актерский» пересказ, чтение по ролям, составление мизансцен, иллюстрирование. Школьники читали фрагменты сочинений «Театр в моей жизни». Это подвело их к мысли о том, что театральные впечатления детства могут проложить путь творческих исканий на всю жизнь. Иллюстрации, музыкальные фрагменты обеспечили необходимый уровень зрительно-слуховой конкретизации образов, что на данном этапе восприятия формирует основы представлений подростков о процессе воплощения на сцене произведения литературы. Многосложная параллельная работа необходима для создания творческой обстановки, вхождения в роль, в образ, создания психологической почвы для освоения текста.

Школьники полны радостного ожидания встречи со сказочной пьесой и ассоциируют «Синюю птицу» с изученными ранее произведениями Жуковского, Тургенева, раскрывают специфику жанра: феерия (из французского – действие фей) несет волшебный смысл. Дети обратились к указаниям, которые дал драматург постановщикам для воплощения на сцене его «волшебного» замысла. Почти все разнообразные и контрастные заглавия обозначают «волшебность» места действия: хижина дровосека и Дворец Ночи, Кладбище и Сады Блаженств, Страна Воспоминаний и Царство Будущего. Представив место действия феерии, читатели познакомились с ее персонажами. Школьники подспудно усваивают драматургическую терминологию, начинают работать с «телом» пьесы.

Ранее иллюстрирование изданий сказок Ш. Перро и братьев Гримм усилило тему обыденного и чудесного. Описательно-повествовательные ремарки Метерлинка насытил действием, обозначил основные мотивы пьесы: обыденное и чудесное, сон и пробуждение, противоборство мрака и света. Школьники догадались, что главные герои – дети дровосека. Семья небогата, но дом уютен, согрет любовью, нежной родительской заботой. Ученики наблюдают,

как «чудесное» происходит «само собой», вникают в поэтику чуда. Чтение по ролям применялось часто, и уже на первом уроке дало результат: был востребован прежний читательский опыт, открылись новые смысловые уровни; входя в душевный мир литературных персонажей, школьники соотносили его с собственным. Подобная работа необходима и для развития читательских эмоциональных реакций, сопереживания.

Использовался и такой прием: по описанию или реплике узнать героев пьесы. Мысль о душевной чуткости детей дровосека в прозвучавших ответах и была творческим результатом интерпретации. Совпадение ответов ряда учеников свидетельствует и об эмоциональной отзывчивости, и о понимании. «Дети дровосека сначала показались мне самыми обычными. Они немножко ссорятся, брат любит командовать сестренкой... А потом я подумала, что они сразу же согласились пойти за Синей птицей, не испугались, если нужно помочь больной девочке» (Ольга А.).

Мотив преодоления эгоизма был осознан учениками при разработке «режиссерских советов» актеру: найти внутреннему состоянию внешний эквивалент – выражение лица, поза или жесты, интонации актера. Эти действия приблизили их к пониманию «истинного зрения», которое обрели герои феерии. «Фея Берилюна подарила шапочку с алмазом, и дети увидели души всех предметов: Кошки и Пса. У них появилось настоящее зрение» (Маша Д.).

Ответы показали, что школьники проникли в подтекст произведения, уловили смысл «второго диалога», столь характерного для драматургии Метерлинка. Интерпретация текста дополнила читательский опыт. «Волшебный алмаз открыл глаза детям. Они увидели Истинные души всех предметов. Для всех наступило Царство Истины. А раньше дети видели только предметы и пользовались ими» (Алексей В.).

Существенно и то, что детям стал ближе аллегорический смысл отвлеченных и конкретных образов. «Свет всегда нужен человеку. Особенно тогда, когда он хочет что-то найти или узнать» (Александр С.). Инсценировка подтолкнула учеников к раздумьям о прозрении детей в Стране Воспоминаний. «Я думаю, что этот туман – граница между настоящим и прошлым. Когда дети приходят в прошлое, вспоминают, они оставляют за собой настоящее» (Евгений К.). Дети увидели, что воспоминание о прошлом может

одарить человека минутами счастья, что обыкновенное преобразуется и осознается как красота, любовь, счастье.

Ученики поняли конфликт как столкновение интересов персонажей. Интерпретация в форме актерских пересказов позволила проследить развитие конфликта в картине «Лес», где борьба Человека и стихийных сил Природы достигает апогея. Ученики готовили к уроку «актерские» пересказы картины от лица любого персонажа, а классу предлагалось узнать, кто рассказывает о событии и объяснить, почему Человек одержал победу.

Один из уроков мы посвятили работе над заключительными картинами феерии. Школьники проследили путь героев к главному открытию: человек находит подлинное счастье, когда бескорыстно наделяет счастьем другого, когда обретенные знания или благие деяния преобразуют мир. В том, что юный герой пожертвовал всем во имя долга, они видят его «взросление», связывают внутренний рост с мотивом движения. Испытанием, как в сказках, востребован прошлый читательский опыт. Чтение и поиск различных смыслов в сцене встречи Тильтия и Митиль с Материнской Любовью доставили ученикам особое удовольствие. Интерпретация подспудно привела к тому, что авторская мысль воплотилась в актерской игре, а это стало радостным открытием школьников.

«Я выбрала два афоризма в этой сцене: «С закрытыми глазами ничего нельзя увидеть» и «Все матери богаты, если они любят своих детей». Первый афоризм мне понравился тем, что говорит не о простых глазах, а о глазах в душе человека. Когда смотришь из души, то видишь все прекрасное: и мамину любовь, и справедливость, и добро» (Ирина П.). «Не только мне, но, наверное, любому человеку хотелось бы встретиться с Материнской Любовью, Великой Радостью Справедливости и Радостью быть Добрым. Наверное, и в жизни это возможно, только нужно по-новому смотреть вокруг» (Вероника К.). Такие ответы – результат внутренней работы. Подростки присоединились к открытию героев феерии: духовное зрение наделяет человека способностью видеть в повседневном общие радости, подлинные ценности бытия.

Приемы анализа и интерпретации углубили восприятие учащимися в текстах разных жанров не только внешней, но и внутренней формы, позволили им включить в свои образные представления авторские идеи, основные концепты произведения литературы.

Библиографический список:

1. Ахматова, А. А. Сочинения [Текст] В 2 т. Т.1, 2 / А. А. Ахматова. – М. : 1990.
2. Джонсон, Г. Ф. Драматизация, как метод преподавания [Текст] / Г. Ф. Джонсон ; предисл. Ст. Холл. – М. ; Л., 1918. – 139 с.
3. Дьюи, Дж., Дьюи, Эв. Школы будущего [Текст] / Дж. Дьюи, Эв. Дьюи. – М., 1918. – 104 с.
4. Колосов, П. Литературно-драматическая работа в школе второй ступени [Текст] / П. Колосов // Родной язык в школе. – 1923. – Вып. 4. – С. 101–112.
5. Мережковский, Д. С. М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества [Текст] / Д. С. Мережковский //

Мережковский Д. С. В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. – М., 1991.

6. Минералова, И. Г. Практикум по детской литературе [Текст] : практикум / И. Г. Минералова. – М. : ВЛАДОС, 2001.

7. Михаил Юрьевич Лермонтов. Его жизнь и сочинения [Текст] : сборник историко-литературных статей / сост. В. Покровский. – М., 1916.

8. Чуракова, Н. А. Литературное чтение. Часть II. Учебник для 3 класса (I – IV). [Текст] : учебник / Н. А. Чуракова. – Самара, 2001.