

На правах рукописи

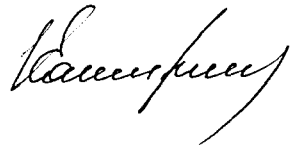


КАШИРИНА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ О  
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ  
(на примере «городской прозы» Ю. Трифонова и В. Маканина)

Специальность 13.00.02 –  
теория и методика обучения и воспитания (литература)

АВТОРЕФЕРАТ  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук



Оренбург, 2006

Работа выполнена на кафедре русской классической литературы  
и методики преподавания литературы Оренбургского  
государственного педагогического университета

- Научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор  
Прокофьева Алла Георгиевна.
- Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
Махмудов Шамиль Ахмедович;  
кандидат педагогических наук,  
профессор  
Акбашева Альмира Сабировна.
- Ведущая организация — Нижегородский институт развития  
образования

Защита состоится «\_\_» \_\_\_\_\_ 2007 года в \_\_\_\_ час. на заседании  
специализированного совета К 212.216.01 по присуждению ученой степени  
кандидата педагогических наук при Самарском государственном  
педагогическом университете по адресу: 443090, г. Самара, ул. Блюхера, 25

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке  
Самарского государственного педагогического университета по адресу:  
443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67

Автореферат разослан \_\_\_\_\_ 2007 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат филологических наук,  
доцент



О.И.Сердюкова

## Общая характеристика работы

**Актуальность проблемы исследования.** Конец XX века характеризуется кризисом культуры, разрушением литературоцентризма. В изменившихся условиях работа словесника над произведениями современной литературы в II классе требует более внимательного отношения к ее изучению в свете новейших литературоведческих и методических исследований с использованием современных подходов и технологий. Необходимость новых подходов к изучению современной прозы объясняется еще и тем, что на фоне изменившейся социокультурной ситуации возникла «другая литература» и «иной читатель», о чем свидетельствуют работы Л.М.Баткина, Л.П.Березовчук, Н.Б.Ивановой, А.С.Немзера, Г.Л.Нефагиной, В.А.Чалмаева и др.

Возникшие в современной прозе новые направления (постмодернизм, иронический авангард и т.д.) предполагают рассмотрение литературного произведения с позиции современной эстетики, в том числе и с учетом поэтики художественного пространства. Обращение к категории пространства при анализе художественного текста требует определенных пространственных представлений. Актуальность исследования проблемы формирования представлений старшеклассников о художественном пространстве определяется, во-первых, современными требованиями к содержанию и качеству литературного образования, поиском новых эффективных путей осмысления учениками художественного произведения, во-вторых, регулированием процесса развития у старшеклассников логического и образного мышления, в-третьих, наличием в практике преподавания одностороннего подхода к рассмотрению фундаментальной основы текста – пространства художественного действия, не учитывающего его поэтику, что часто приводит к обеднению трактовки литературного произведения.

Категория пространства в школьном изучении только начинает становиться предметом специальных исследований. Процесс формирования представлений учащихся о художественном пространстве до настоящего времени не являлся объектом методических разработок и научных исследований. Потребность современной школы в создании теоретически обоснованной модели формирования представлений о художественном пространстве у учащихся II-х классов средней школы обусловила выбор темы исследования и определила ее актуальность.

Философские, литературоведческие, психологические и методические труды способствовали ее теоретическому обоснованию. В философской науке категория пространства в ее эстетической значимости подробно исследована в работах Аристотеля, С. Бабушкина, А. Бергсона, Г. Гегеля, И. Гердера, И. Канта, Г. Лессинга, А. Мостепаненко, Платона, Б. Раушенбаха, Г. Слепухова, П. Флоренского, М. Хайдеггера, Ф. Шеллинга, О. Шпенглера, А. Эйнштейна и многих других, обозначивших субъективные, объективные и субъективно-объективные представления о пространстве. Методологически важными для исследования на философском уровне являются принципы познания категории пространства от восприятия к понятию, от единичного к общему, от чувственно-конкретного к конкретному в мышлении; использование методов движения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, аналогии и других методов познания (работы Л. Бергера, А. Габричевского, Г. Гегеля, Н. Джохадзе, И. Канта, А. Спиркина и др.).

В литературоведении категория художественного пространства разрабатывалась в различных направлениях: изобразительные свойства и трансформация пространственных координат (труды И.К.Гея, А.Я.Гуревича, Д.С.Лихачева, Ю.М.Лотмана,

Н.Ф.Ржевской, З.Я.Тураевой, Е.Фарыно, Ф.Б.Федорова и др.), особенности пространственной образности в литературном произведении (работы М.М.Бахтина, Д.С.Лихачева, Ю.М.Лотмана, Г.Н.Поспелова, В.В.Шкловского, Б.М.Эйхенбаума), место и продолжительность в сюжетно-композиционном построении художественного действия (исследования Н.Л.Лейдермана, Ю.М.Лотмана, З.Я.Мицц, Б.В.Томашевского, В.И.Тюпы, Б.А.Успенского и др.), хронотопическое единство пространства и времени (работы М.М.Бахтина, В.Е.Енукидзе, Л.В.Казанцевой).

Особенности восприятия и осмысления пространственных изображений описаны в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.Г. Жабицкой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.Ф. Рыбалко, А.Б. Эльконина и других, что и определило психологические и педагогические аспекты концепции обращения к категории художественного пространства в школьном анализе литературных произведений.

Общепедagogические вопросы развития мышления раскрыты в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., читательского воображения и читательских эмоций в работах Л.Я.Гришиной, Л.Г.Жабицкой, М.Г.Качурина, А.Г.Ковалева, О.И.Никифоровой, Б.М.Теплова и других.

В методике преподавания литературы проблемой изучения категории художественного пространства занимались А.И.Княжицкий, М.Б.Ладыгин, Н.Я.Мешерякова, А.Г.Прокофьева. Отдельные аспекты этой проблемы (функциональная значимость пейзажа и интерьера, взаимосвязь пространственных и временных изображений с характеристиками персонажей и т.п.) рассматривали методисты: А.Г.Бальбердин, Г.И.Беленький, О.Ю.Богданова, В.В.Голубков, А.В.Дановский, Н.О.Корст, Т.Ф.Курдюмова, В.Г.Маранцман, М.А.Рыбникова, М.А.Снежневская, Н.М.Соколов, Л.В.Тодоров и др.

Диссертационные исследования Е.М.Букаты, Е.Е.Жеребцовой, А.Н.Кошечко, Н.В.Логутовой касаются особенностей поэтики художественного пространства при изучении конкретных произведений; В.А.Кохановой, Н.О.Ласкиной, С.В.Свиридова – структуры художественного пространства в литературном произведении.

Научно-методические идеи о путях и приемах анализа художественных произведений современной литературы изложены в работах Л.С.Айзермана, Г.И.Беленького, Н.А.Бодровой, Т.Г.Браже, И.С.Збарского, Г.Н.Ионина, М.Г.Качурина, Н.И.Кудряшева, В.Г.Маранцмана, Н.Д.Молдавской, В.П.Полухиной, З.Я.Рез, Н.М.Свириной и др.; о принципах освоения учащимися элементов теории литературы в процессе анализа поэтики художественного произведения – в исследованиях А.Г.Бальбердина, Г.И.Беленького, О.Ю.Богдановой, В.В.Голубкова, А.В.Дановского, Н.О.Корста, Т.Ф.Курдюмовой, В.Г.Маранцмана, М.А.Снежневской Л.В.Тодорова и др.; о системном подходе в теоретической и практической образовательной деятельности – в работе Ю.А.Конаржевского.

**Цель исследования:** теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка системы формирования представлений учащихся 11-х классов о художественном пространстве в процессе анализа произведений современной литературы.

**Объект исследования:** изучение произведений современной литературы («городской прозы») в аспекте пространственных характеристик в 11-х классах.

**Предмет исследования:** формирование представлений учащихся о художественном пространстве в процессе изучения произведений Ю.В.Трифонова и В.С.Маканина.

**Гипотеза:** формирование представлений учащихся о художественном пространстве при изучении произведений современной литературы будет способствовать глубокому постижению художественного текста, если:

- будет разработана система, обеспечивающая поэтапность в работе по освоению учащимися категории художественного пространства в его смыслообразующей и структурообразующей функциях;
- процесс изучения художественного произведения будет сопровождаться обращением к пространственным характеристикам;
- будут использованы активные формы обучения в процессе анализа литературных произведений в аспекте пространственных характеристик.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- установить степень разработанности различных аспектов использования категории художественного пространства в анализе литературных произведений и проблемы формирования представлений о художественном пространстве в философской, литературоведческой, психологической и методической литературе;
- выяснить состояние исследуемой проблемы в практике изучения современной литературы в школе;
- выделить и классифицировать свойства и функциональные возможности категории художественного пространства с целью включения в процесс поэтапного формирования представлений учащихся;
- разработать и экспериментально проверить систему формирования представлений учащихся о художественном пространстве при изучении современной литературы (на примере «городской прозы» Ю.В. Грифонова и В.С.Маканина).

**Методологической основой** исследования явились философские положения о всеобщей связи, взаимообусловленности, развитии, целостности явлений и процессов, концепции личностно-деятельного и функционально-системного подхода, труды по литературоведению и методике преподавания литературы, теория поэтапного формирования умственных действий и исследования психологов по формированию представлений.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов**, включающий: методы теоретического анализа (анализ и синтез, обобщения, сопоставление, теоретическое моделирование, сравнительно-исторический анализ и т.д.), эмпирические методы (наблюдение, беседы, анкетирование), прогностические (проектирование), экспериментальные (констатирующий эксперимент, формирующий, контрольный), праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности учащихся и студентов), изучение и обобщение опыта учителей, методы математической статистики.

**Опытно-экспериментальная база исследования:** Исследование осуществлялось с 2002 по 2006 г. в оренбургских школах: МОУ «СОШ № 56», МОУ «СОШ № 40», МОУ «СОШ № 73», МОУ «Гимназия № 1». В исследовании принимали участие учителя русского языка и литературы: В.Г. Вольчек, О.В. Гуляева, М.А. Десенко, Е.К. Дубцова, Е.Е. Жальмугамбетова, О.В. Ибрагимова, Е.В. Иванова, Т.С. Каверина, Н.И. Кононыхина, Г.В. Лынный, О.А. Пилюгина, Л.В. Пухальская, О.А. Сомова, Ю.В. Черенкова, И.П. Чумак, Т.И. Шинкарева.

В констатирующем эксперименте приняли участие 480 учащихся, в обучающем эксперименте – 300 учащихся в период с 2003 по 2005 г., в контрольном срезе – 90 человек контрольных и экспериментальных классов.

**Основные этапы исследования.** На первом этапе исследования (2002-2003 гг.) изучались философско-эстетические, литературоведческие, психологические, педагогические, методические труды по теме исследования, явившиеся теоретической основой для создания системы формирования представлений учащихся о художественном пространстве, вырабатывалось теоретическое обоснование проблемы, определялись гипотеза и методы исследования, проводился констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2003-2005 гг.) продолжал осуществляться констатирующий эксперимент, проводился обучающий, в ходе которого разрабатывалась система формирования представлений учащихся о художественном пространстве, типы уроков по анализу литературных произведений в аспекте пространственных характеристик.

На третьем этапе (2005-2006 гг.) анализировались, обобщались и систематизировались данные опытно-экспериментальной работы, проводился контрольный срез, уточнялись теоретические и практические выводы.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

1. Разработана система методики формирования представлений о художественном пространстве, включающая в себя пропедевтический, обучающий и практический этапы.

2. Определены методические условия, обусловившие формирование представлений о художественном пространстве на заключительном этапе (XI класс) литературного образования.

3. Представлена методика анализа произведений В.Маканина и Ю.Трифонов, способствующая формированию пространственных представлений учащихся 11-х классов.

**Теоретическая значимость исследования:**

- определен круг теоретико-литературных понятий (сюжет, жанр, композиция, точка зрения автора и т.д.), связанных с процессом формирования представлений о художественном пространстве;
- выявлены пути формирования пространственных представлений через освоение учащимися свойств художественного пространства (открытое, закрытое, расширенное, абстрактное и др.) и рассмотрены особенности его выражения в структуре текста на сюжетном, композиционном и жанровом уровнях;
- теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность разработанной системы формирования пространственных представлений учащихся 11-х классов.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что в нем предлагается теоретически обоснованная и экспериментально проверенная система формирования представлений учащихся о художественном пространстве при изучении «городской прозы» в 11-х классах, разработаны методические рекомендации по усвоению учащимися смысловых и структурных особенностей пространственных ориентиров в художественном тексте.

Теоретические положения и практические материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания литературы в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях гуманитарного профиля, а также при проведении лекций, практических занятий по методике преподавания в вузе и на курсах повышения квалификации учителей-словесников.

**Достоверность результатов исследования** подтверждается теоретической обоснованностью и непротиворечивостью исходных положений и путей исследования, целена-

правленным использованием данных литературоведения, психологии, педагогики, методики преподавания литературы; качественным и количественным анализом результатов, полученных в опытно-экспериментальной работе. Результаты отражены в анкетах и письменных работах учащихся. Всего в эксперименте приняло участие 480 учащихся и 16 учителей-словесников г. Оренбурга.

**Апробация материалов и внедрение результатов исследования** осуществлялись на лекциях в Оренбургском государственном институте искусств им. Л. и М. Ростроповичей; на уроках литературы в школах № 40, № 56 и № 73, гимназии № 1; на заседаниях кафедры русской классической литературы и методики преподавания литературы ОГПУ (2003-2006 гг.); на внутривузовских, всероссийских и международных конференциях: Третьих международных Измайловских чтениях, посвященных 170-летию приезда в г. Оренбург А.С. Пушкина, (Оренбург, 9-10 октября 2003 года); Всероссийской научной конференции «Мир России в зеркале новейшей художественной литературы» (Саратов, 15-17 марта 2004 года); Международной научно-практической конференции «Культура провинции» (Курган, 22-24 апреля 2005 года); на XXX Зональной конференции литературоведов Поволжья (Самара, 7-8 апреля 2006 года).

#### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. Новейшие исследования о художественном пространстве, об использовании этой категории в процессе анализа литературных произведений в школе свидетельствуют о том, что данная проблема актуальна, но недостаточно исследована, и это позволяет обратиться к вопросу формирования пространственных представлений учащихся при изучении современной литературы (на примере «городской прозы» Ю.В.Трифорова и В.С.Маканина).

2. Изучение содержательно-смысловых и структурных возможностей категории художественного пространства является основой формирования у учащихся представлений о художественном пространстве.

3. Процесс формирования представлений учащихся 11-х классов о художественном пространстве возможен при следующих условиях: запасе определенных теоретических знаний учащихся, учете возрастных особенностей старшеклассников, наличии произведений современной литературы в обзорном изучении, подборе «подходящего» текста.

4. Процесс формирования представлений учащихся предполагает комплексный подход к обучению и поэтапность его прохождения:

– формирование первоначальных представлений учащихся о художественном пространстве в рамках пропедевтического этапа способствует развитию навыка анализа литературного произведения в аспекте пространственных характеристик;

– расширение знаний учащихся о художественном пространстве (признаках, свойствах, типах) и овладение приемами анализа пространственных ориентиров на примере изучения повести Ю.Трифорова «Обмен» на обучающем этапе формирования;

– углубление теоретических знаний (пространственные модели, функции, предметная образительность) и практических умений анализа художественного пространства при рассмотрении повести В.Маканина «Лаз».

5. Создание методической системы формирования представлений о художественном пространстве способствует не только обогащению и углублению литературно-теоретических знаний учащихся, но и позволяет старшеклассникам эффективно анализировать и интерпретировать художественный текст с учетом особенностей его поэтики.

6. Сформированные пространственные представления могут «скорректировать взаимоотношения» логического и образного мышления учащихся 11-х классов.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Во введении** обосновывается актуальность избранной темы, определяются предмет, цель, задачи и методы исследования, формулируются гипотеза, научная новизна и практическая значимость, излагаются этапы исследования, выдвигаются положения, выносимые на защиту.

**Первая глава** «*Теоретические аспекты использования категории пространства в процессе изучения современной литературы в 11 классе*» содержит анализ состояния разработанности данной проблемы в философии, литературоведении, психологии и в методике преподавания литературы по вопросам восприятия пространственных отношений одиннадцатиклассниками и развития их мыслительной деятельности.

В § 1 рассматриваются работы русских педагогов-словесников Ф.И. Буслаева, В.И. Водовозова, В.В. Голубкова, Н.И. Кудряшева, Н.И. Новикова, В.П. Острогорского, М.А. Рыбниковой, В.Я. Стоюнина и др., связанные с проблемой отбора и введения в школьный литературный курс произведений современной литературы, а также принципов и подходов к их изучению. В этом параграфе дан анализ учебных программ по литературе разных периодов с целью выяснения содержания и направления литературного образования школьников, организации внеклассного чтения произведений современной литературы в обзорном изучении, выявлен ряд отдельных вопросов, волновавших в свое время ученых прошлых веков и сохранявших актуальность до настоящего времени.

Во второй половине XVIII века Н.И. Новиков уделял большое внимание развитию образных представлений учеников, утверждая, что развитие мышления связано прежде всего с развитием образных представлений, и обозначил в связи с этим этапы познавательной деятельности школьников в процессе обучения: восприятие – впечатление – представление – понятие. Отбор произведений для чтения соответствовал воспитательным и образовательным задачам, а также развитию мышления учащихся.

Благодаря критическим работам В.Г. Белинского, творчество писателей новейшей литературы тех лет (А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова, А.В. Кольцова) вошло в школьную программу, а произведения И.С. Тургенева, Д.В. Григоровича, А.И. Герцена, И.А. Гончарова, Н.А. Некрасова предлагались для дополнительного чтения.

Ученые В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Ц.П. Балталон большое внимание уделяли проблемам анализа художественного произведения, подчеркивали преимущество литературных бесед, которые давали возможность ставить и обсуждать актуальные вопросы современности, открывать новые имена писателей и лучшие произведения новейшей литературы. Литературные беседы, по мнению педагогов-словесников, способствовали развитию мыслительной деятельности учащихся и являлись средством их литературного образования. В изданных учеными пособиях рекомендовались для чтения и анализа произведения И.А. Крылова, А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, К.Н. Батюшкова, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского, Н.В. Гоголя как лучшие образцы современной литературы, представляющие большую воспитательную цен-



ность для литературного образования учеников. Содержанием и материалом литературных бесед, по утверждению Ц.П. Балталона, могли быть произведения авторов, не вошедших в школьную программу: сочинения И.С. Тургенева А.Н. Островского, В.Г. Короленко, А.П. Чехова, Н.А. Некрасова, А.К. Толстого, Л.Н. Толстого, что способствовало бы «развитию самостоятельного интереса к литературе и накоплению знаний» (Ц.П. Балталон).

В.П. Острогорский, А.И. Незеленов, Ц.П. Балталон придавали особое значение внеклассному чтению как одному из важных разделов методики. По их мнению, произведения, читаемые вне класса, сильнее влияют на воспитание и развитие школьников (А.И. Незеленов); внеклассное чтение дает возможность организовать самостоятельное чтение учеников современной русской и иностранной литературы (В.П. Острогорский).

Для нашего исследования был важен анализ содержания программ по литературе в период с начала XX века до настоящего времени, чтобы установить принцип отбора произведений современной литературы для обязательного и обзорного изучения. Мы выявили, что существовавшие в 20-е годы «комплексные» программы рекомендовали для различных дисциплин каждого года обучения и общие «комплексные» темы. Например, общая тема «Связь города с деревней» по литературе звучала следующим образом: «Город в изображении разных писателей», и к изучению предлагались произведения Пушкина «Медный всадник», В.Я. Брюсова «Вечерний прилив», М.Горького «Город Желтого дьявола», «Детство», «В людях» и др.

Организационным принципом распределения материала современной литературы в 30-х годах было выделение произведений последних лет по идеологическому признаку вплоть до 40-х годов, включение в школьные программы творчества того или иного писателя определялось по принципу доступности, разнообразия, идейной и художественной ценности писателя, обусловленности писателя эпохой. В проект программы Наркомпроса (1938 г.) В.Г. Гречишников ввел тематический принцип построения учебной программы по литературе для 10 класса. В последующие годы (1940-1963 гг.) изменения, сокращения и дополнения к школьным программам для старшеклассников привели к тому, что содержание курса советской литературы основывалось на произведениях, отражающих основные этапы развития современного общества; произведения разграничивались для текстуального изучения и обзорного (с 1940-х годов); в программы по каждому классу были включены списки произведений современной литературы, рекомендуемых для внеклассного чтения (Э. Казакевич «Звезда», С. Антонов «По дорогам идут машины»), П. Нилин «Жестокость» и др.). Проблемы изучения произведений современной литературы на уроках обзорного характера и внеклассного чтения в последующем нашли отражение в работах Г.М. Волонниковой, А.С. Елеонской, Н.И. Кудряшева и др.

Введение в курс литературы значительного количества современной литературы требовало углубленной разработки методики организации и проведения уроков внеклассного чтения. Некоторая часть методистов (Н.А. Бодрова, Т.Г. Браже, С.А. Гуревич, И.С. Збарский, Я.Г. Нестурх, Т.Д. Полозова, В.П. Полухина, М.Н. Салтыкова, Д.Е. Шапиро, Е.М. Ярлыкова и др.) считала организацию самостоятельного чтения важным этапом в разностороннем развитии учащихся и формировании их мировоззрения, а уроки внеклассного чтения – средством организации самостоятельного чтения учащихся.

Анализ содержания программ с 1970 года до настоящего времени показал, какие изменения произошли в школьном литературном образовании вообще и в области

преподавания современной литературы в частности. Нами отмечена вариативность программ в отборе произведений для обязательного, обзорного и самостоятельного изучения, что обусловило свободу выбора учителя с учетом поставленных им целей в литературном развитии и образовании школьников. В связи с этим наметились и проблемы, связанные с включением произведений современной литературы в раздел обязательного, самостоятельного и обзорного изучения. В предложенных Министерством народного образования РСФСР вариантах типовых программ на 1989-1990 учебный год по современной литературе творчество одного писателя стоит в разделе обязательного изучения, а в других вариантах программ – в разделе самостоятельного чтения. В программах 2001г. (под ред. Т.Г.Браже), 2003г. (под ред. В.Я.Коровиной), (под ред. Т.Ф.Курдюмовой) в общем обзоре произведений последних десятилетий в разделе «Городская проза» названы имена Д.Гранина, В.Дудинцева, В.Маканина, Ю.Трифонова.

При всех положительных моментах вариативности отбора произведений современной литературы для обязательного, обзорного и самостоятельного изучения отсутствие четкости соотнесения конкретного произведения писателя к форме его рассмотрения затрудняет разработку методических подходов и приемов к анализу и интерпретации художественного текста. Проведенный нами анализ исследования по вопросу о методических основах изучения современной литературы в школе предполагает решение вопроса об изучении специфики современной литературы в 11 классе, необходимости определения подходов к ее рассмотрению и анализа, направленного на поэтику.

С учетом указанных трудностей нами предложен возможный путь изучения произведений современных авторов.

В § 2 рассматриваются философские, литературоведческие и методические работы, явившиеся основой для пространственного подхода к изучению художественного произведения. В данном параграфе выделяется возможность рассмотрения категорий художественного пространства и художественного времени в отдельности, хотя их «взаимосвязь» и «взаимозависимость» как в структуре произведения, так и в ходе нашего исследования обязательно предполагается.

В философии пространство рассматривается: как объективная форма существования «предметов и параметров», неразрывно связанная со временем (работы Аристотеля, Я. Аскина, Г. Слепухова, Г. Суворова и др.), как свойство процессов (работы Р.А. Зобова, М.С. Кагана, А.М. Мостепаненко), как субъективно-объективная форма выражения, соединяющая мир объектов с миром образов (работы С.А. Бабушкина, Э.Ф. Володина, Н.И. Джохадзе). Осмысление учеными категории пространства и времени с позиции объективных и субъективных форм привело в дальнейшем к утверждению, что, являясь объективными формами бытия, независимо от человека и его восприятия этих форм, категории субъективны на уровне чувственного восприятия, что и приводит к тому, что каждое индивидуальное сознание вырабатывает свою систему пространственных представлений. Концепция субъективного пространства, сформировавшаяся в сознании писателя, преломляется и объективизируется в пространственной структуре художественного произведения.

В отдельных литературоведческих работах (Аристотеля, Г.Лессинга, П.А.Флоренского, Б.В.Томашевского) обозначены признаки художественного пространства и его функциональные возможности в произведении. В связи с этим в литературоведении выделена моделирующая функция категории пространства в построении художественного текста. Дальнейшие исследования ученых касались про-

явления пространственно-временных форм, аспектов их выражения, разновидностей и видов. В современном литературоведении категория художественного пространства исследована в жанрово-семантическом аспекте (М.М.Бахтин), структурно-содержательном (Д.С.Лихачев), семиотическом (Ю.М.Лотман).

В нашей работе мы исходили из понимания пространства в художественном тексте как структурной составляющей изображенного писателем мира, соединяющей в себе сюжетную, характерологическую и психологическую функции пространства. Обладая многофункциональными возможностями, художественное пространство конструирует в тексте содержательный план, подчиненный выражению определенных идей писателя. Современные литературоведческие исследования о художественном пространстве представляют возможность для широкого их использования в школьной практике анализа художественного текста.

Обращение к категории пространства при изучении литературных произведений расценивается в методике как новый подход к изучению произведения, предоставляющий большие возможности для творческого поиска, создания новых методических способов и приемов, но эта работа над освоением категории пространства в процессе анализа произведений только начинается. Об этом свидетельствуют публикации, авторы которых затрагивают лишь некоторые аспекты обращения к категории пространства в школе при анализе пейзажа, быта, окружающей человека местности и т.д. Недостаточное внимание к этой проблеме, очевидно, связано со школьными программами. В рамках нашего исследования был проведен анализ современных школьных программ с целью определить степень обращения к художественному пространству. Анализ показал, что авторы программ под редакцией А.И.Княжицкого, А.Г.Кутузова, М.Б.Ладыгина, В.Г.Маранцмана вводят понятие пространства уже с 5 класса, под ред. В.В.Агеносова – с 10 класса, под ред. Т.Ф.Курдюмовой – с 8 класса. Обращение к категории пространства в этих программах касается определенной темы, мотива, образа. Часто такое обращение ограничивается «городской» темой, пейзажем, образами Петербурга и Москвы.

Отметим, что ни одна из ныне действующих программ не ставит задачи целенаправленного использования пространственных характеристик в анализе литературных произведений и тем более формирования пространственных представлений учащихся. Исключением является программа под редакцией А.И. Княжицкого, в которой прослеживается систематическое обращение к категории пространства с 5 по 7 классы. В старших классах автор выделяет ряд вопросов, затрагивающих в той или иной мере рассмотрение художественного пространства в тексте (например, «городская» тема в творчестве А.Блока, художественная функция пейзажа и образ Москвы в произведении И.Бунина «Чистый понедельник» и т.д.), не акцентируя внимание на теоретическом аспекте этой проблемы.

В большинстве школьных программ по литературе обращение к категории художественного пространства связано с рассмотрением образов и мотивов: дома, города, дороги.

Анализ содержания методических пособий имел целью определить, в какой мере рекомендуется использование категории художественного пространства для анализа изучаемого произведения в старших классах. Нами отмечено, что авторы ряда методических пособий по литературе для старшеклассников сохраняют традиционный подход к анализу произведения, в который не включаются пространственные характеристики. Авторы тех пособий, в которых включено обращение к категории пространства, предлагают к рассмотрению следующие темы: «Петербург как олице-

творение «страшного мира» в поэзии А.Блока», «антитеза «город-деревня» в поэзии С.Есенина», «образ Москвы и Ершалаима в романе Булгакова «Мастер и Маргарита», роль пейзажа в повести А.Платонова «Котлован» и т.д.

Содержание учебно-методических пособий свидетельствует о возрастающем интересе к категории художественного пространства при анализе литературного текста. На настоящем этапе развития методики встала проблема о возникшей потребности в методической разработке путей и приемов обращения к пространственным характеристикам в анализе литературных произведений и необходимости создания системы по формированию представлений учащихся о художественном пространстве. В процессе констатирующего эксперимента было установлено, что большинство учащихся старших классов современной школы не имеет теоретических знаний и практических умений анализа литературных произведений в аспекте пространственных характеристик. В нашем исследовании рассмотрены возможные пути формирования представлений учащихся 11 класса о художественном пространстве.

В § 3 предлагается концепция формирования представлений учащихся о художественном пространстве в 11 классе на примере изучения «городской прозы» Ю. Трифонова и В. Маканина.

В психологии проблема представлений является одной из актуальных, о чем свидетельствуют работы Б.Г.Ананьева, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Ю.А.Самарина, Ф.Н.Шемякина, Д.Б.Эльконина и др. Психологические изыскания выражаются в исследованиях, направленных на определение структуры представлений и их положения в общем процессе познания (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, Б.М. Теплов), роли представлений в процессе познания: переход от ощущения и восприятия к представлению и абстрактному мышлению (Б.Г.Ананьев).

Проблема формирования представлений и исследование важных ее аспектов освещены в работах психологов и методистов: Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, В.В.Давыдова, В.С.Жерлицыной, Е.И.Игнатьева, Т.Ф.Курдюмовой, Н.Д. Молдавской, Е.Н. Соколова и др. Формирование представлений рассматривается учеными-методистами как часть литературного развития школьников: коррекция образного и логического мышления, читательского воображения; постижение содержания произведения на репродуктивном, аналитическом и синтезирующем уровнях, развитие способности прочитывать знаковое художественное содержание различных деталей текста (Л.Г.Жабицкая, В.Г.Маранцман, Н.Д.Молдавская, А.Г.Прокофьева).

По результатам исследований ученых выявлено взаимодействие читательского воображения и читательских эмоций (Л.Я.Гришина, Л.Г.Жабицкая, М.Г.Качурин, А.Г.Ковалев, О.И.Никифорова, Б.М.Теплов и др.), взаимосвязь между воссоздающим воображением и чувством слова читателя (Л.Г. Выготский, Е.И. Игнатьева, Ю.А Самарин), связь основных перцептивных способностей учащихся с их общими психологическими и интеллектуальными способностями (Л.Г. Жабицкая). Данные исследования ученых подтверждают значимость решения проблемы для учебного процесса и позволяют искать рациональные пути формирования представлений учащихся.

Предложенный в нашем исследовании процесс формирования пространственных представлений основан на выявлении методических условий, к которым мы относим:

- запас определенных теоретических знаний старшеклассников, приобретенных на предыдущих этапах обучения;
- учет возрастных особенностей одиннадцатиклассников;

- наличие в учебных программах произведений современной литературы в обзорном изучении, что дает возможность рассматривать пространственные ориентиры в рамках общей проблемы для ряда писателей или отдельные стороны художественного произведения. В процессе формирования представлений обзорные темы создают перспективу для более широкого мышления учащихся, сопоставления и обобщения;
- подбор «подходящего» текста (прежде всего прозы малых эпических жанров, позволяющих использовать в анализе произведения пространственные характеристики на различных уровнях: композиционном, сюжетном, жанровом).

Логика исследования потребовала разработки системы формирования представлений о художественном пространстве в 11 классе. (Таблица 1). Наша система стала той опорой, которая помогла фиксировать исходные и развивать недостающие или слабо проявляемые представления учащихся. Теоретической основой построения системы стала идея взаимосвязи и обусловленной деятельности субъекта и развития в нем мыслительных процессов. Процесс формирования представлений учащихся о пространстве включает в себя несколько этапов: пропедевтический, обучающий, практический. Пропедевтический этап был введен нами на основании результатов части констатирующего эксперимента, связанного с выяснением уровня понимания учащимися термина «художественное пространство», его роли и значимости в литературном произведении.

Анализ ответов учащихся на предложенные нами вопросы позволил выявить высокий, средний и низкий уровни понимания школьниками художественного пространства и его роли в тексте на начало эксперимента. В эксперименте приняли участие 480 человек. Результаты уровней понимания отражены в таблице 2.

Таблица 2

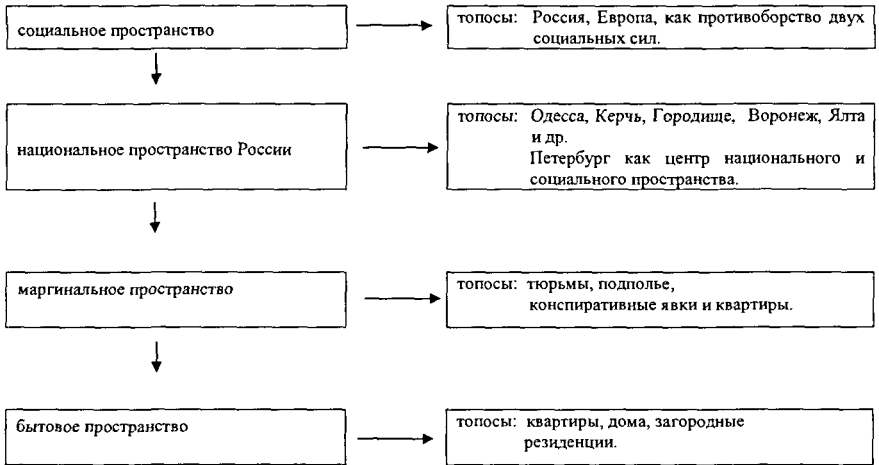
Уровни понимания	понимание		
	термина	роли художественного пространства	функциональные возможности
высокий	-	13%	-
средний	29%	22,5%	-
низкий	71%	64,5%	100%

Как видно из представленной таблицы № 2 старшеклассники имеют слабое представление о художественном пространстве по причине того, что категория пространства в большинстве случаев не была включена в систему базовых теоретико-литературных понятий. Данный факт подтверждает целесообразность выделения пропедевтического этапа в процессе формирования пространственных представлений учащихся 11-х классов. Анализ категории художественного пространства в литературном произведении предполагает рассмотрение изображенных писателем свойств данного понятия и пространственных моделей. Знакомство старшеклассников с моделями художественного пространства проходило через анализ фрагментов из произведений Ю.Трифорова и В.Маканина, дающих конкретный материал для понимания и закрепления теоретических знаний. Этот процесс способствовал усвоению пространственных моделей, позволяющих рассмотреть реальное пространство, фантастическое, психологическое и виртуальное. Обращалось внимание на выделение организующих возможностей художественного пространства в литературном произведении на сюжетном, композиционном и жанровом уровнях. Например, пространственная модель романа Ю.Трифорова «Нетерпение», рассмотренная нами на сюжетном уровне, была представлена как совмещение нескольких типов пространств

(Схема № 1), тогда как в другом его произведении «Утоление жажды» мы наблюдали оппозицию одного пространства другому.

Схема № 1

Пространственная модель романа Ю.Трифорова «Нетерпение»



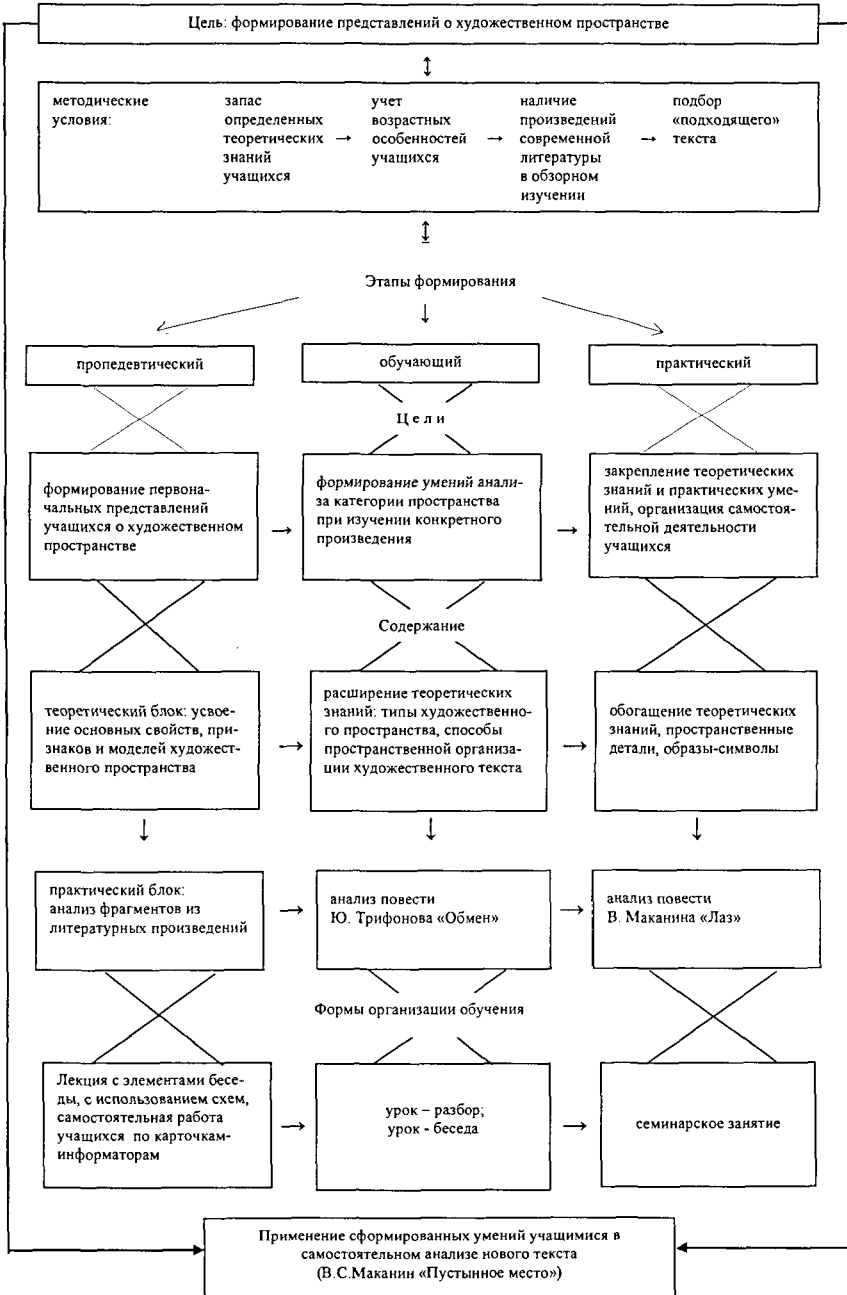
Социальное пространство, изображенное автором в романе «Нетерпение», является главным, вокруг которого разворачиваются все сюжетные линии произведения. Выявление в произведении разных типов пространства позволяет выделить авторскую концепцию романа, которая определяется мыслью писателя о существовании общего жизненного пространства, в которое включены абсолютно все герои романа, независимо от их социального положения и вероисповедания, это общее бесконечное человеческое пространство. Обозначенное в анализе художественного текста пространственное целое романа помогает нам определить идейное содержание произведения, выработать представление о бесценности жизни и показать «право всякого человека на присутствие в этом пространстве» (В.А.Суханов).

Выделенные способы рассмотрения категории художественного пространства на пропедевтическом этапе создали предпосылки для расширения представлений старшеклассников на обучающем и практическом этапах, которые даны во II главе. Образовательный цикл, организованный данным способом, поднимает уровень сформированности пространственных представлений на каждом из этапов.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию представлений учащихся 11-х классов о художественном пространстве в процессе изучения произведений Ю.Трифорова и В.Маканина» раскрывается содержание и организация педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности разработанной нами системы формирования представлений. Логика проведения педагогического эксперимента основывается на результатах констатирующего исследования по вопросу о подготовленности учащихся 11-х классов к процессу формирования представлений о художественном пространстве.

Таблица № 1

Система формирования представлений о художественном пространстве в 11-х классах



В § 1 определены задачи констатирующего эксперимента, одна из которых заключалась в определении читательских интересов и отношения одиннадцатиклассников к произведениям современной литературы. Из общего количества (480) старшеклассников 90 человек (19%) не смогли дать ответ на все восемь предложенных вопросов. Особую трудность у большинства школьников вызвал вопрос об определении термина «современная литература» и о писателях нашего времени. 97 человек (25%) из 390 учеников дали полный развернутый ответ, из них 28 человек (29%) определили хронологические рамки периода современной литературы (конец XX-начала XXI вв., в других ответах – середина XX-начала XXI вв.).

Из 390 ответивших на данный вопрос 159 школьников (41%) не читают произведения современной литературы, из них 68 человек (42%) написали в ответах, что не знают, что такое «современная проза». Данный факт свидетельствует о том, что некоторые старшеклассники имеют нечетливое представление о современной литературе, мало знакомы с этими произведениями. Наши предположения подтверждаются еще и тем, что 170 человек (35%) не смогли назвать писателей современной литературы, 310 человек (65%) назвали А. Адамова, В. Астафьева, А. Воронина, Д. Донцову, С. Довлатова, С. Каледина, А. Маринину, Ф. Незнанского, В. Пелевина, Л. Петрушевскую, П. Полякову, В. Распутину, Э. Тополя, Т. Устинову, Ю. Шилу и др. Не читали произведения Б. Акунина, В. Маканина, В. Пелевина 320 человек (66%) из общего количества 480. Литературные предпочтения школьников распределились неравномерно, о чем свидетельствуют следующие данные:

#### **Литературные предпочтения учащихся 11-х классов**

##### **читают произведения:**

- фантастического, приключенческого жанра (русских и зарубежных писателей) - 60%
- детективного жанра (русских и зарубежных писателей) - 36%
- классическую русскую и современную литературу - 4%

##### **выделяют писателей**

- зарубежной литературы - 74%
- современной русской литературы XX века - 19%
- классической русской литературы - 7%

Из писателей русской литературы старшеклассники отметили М.А. Булгакова, Ф.М. Достоевского, В.В. Набокова, А.С. Пушкина, К.М. Симонова, А.И. Солженицына, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др.

Названы следующие писатели зарубежной литературы: Ш. Бронте, Ж. Верн, Конан Дойл, А. Дюма, С. Кинг, Д. Лондон, М. Рид, М. Пьюзо, О. Уайльд, Эдгар По и др.

Современная литература обозначена учащимися в основном писателями детективных романов: Д. Донцовой, А. Марининой, Т. Устиновой и др.

Данные эксперименты показывают, что высокий процент литературных предпочтений школьников приходится на произведения легкого, увлекательного содержания и на модные на сегодняшний день детективные романы русских и зарубежных писателей. Современная и классическая литература представлена школьниками именами писателей, чьи произведения изучались в школе, либо это авторы современной



детективной прозы. Приведенные нами результаты анкетирования свидетельствуют о том, что свободное чтение школьников не является целенаправленным, а иногда просто не соответствует возрасту одиннадцатиклассников. О необходимости более широкого рассмотрения современной прозы в школе, в частности, произведений новейшей литературы, входящей в раздел обзорного изучения, говорят следующие результаты: **425 человек (88%)** хотели бы рассмотреть творчество писателей современной литературы; **371 человек (77%)** считают, что выпускнику школы нужно ознакомиться с произведениями современных писателей.

Как мы уже отмечали, в ходе констатирующего эксперимента был выявлен уровень понимания учащимися 11-х классов роли художественного пространства и его функциональных возможностей (Таблица 2).

Анализ ответов учащихся показал, что большинство из них (**71%**) не связывают свое понимание пространства с художественным его воплощением в тексте, из них **50%** обозначают его как реальное, конкретное физическое или природное место: город, комната, улица и т.п., другая часть школьников **21%** понимает категорию как замкнутое, стесненное пространство. Из общего числа испытуемых (**480 человек**) только **140 человек (29%)** связывают пространство с литературным произведением, например, местом, где разворачиваются события или персонажами. Взаимосвязь пространства с сюжетом, композицией, образами эта часть школьников скорее предполагает, но объяснить его функциональное значение в тексте пока не может.

Роль художественного пространства в литературном тексте старшеклассники обозначили следующим образом: **108 человек (22,5%)** понимают важность категории в произведении, но осмысливают его роль крайне узко, рассматривая пространство не в общей структуре произведения, как содержательную и многофункциональную категорию, а как средство воздействия на читателя и развития его творческого воображения; **310 человек (64,5%)** не смогли определить роль пространства, ограничившись определениями «огромная, важная, главная, большая, значительная»; **62 человека (13%)** связали художественное пространство с идейным содержанием произведения, персонажами, поступками героев и т.п., но в ответах учащихся мы отмечаем неосознанность суждений, построенных, скорее, на логическом мышлении и интуиции, чем на знании. Определение функциональных возможностей пространства в художественном тексте вызвало затруднение у всех испытуемых.

Констатирующий эксперимент показал: изучение произведений современных авторов, которые в основном изучаются обзорно, требует новых подходов к анализу художественного текста, одним из которых может быть пространственный, большинство школьников не имеет представления о пространстве как художественной категории. Результаты эксперимента убеждают в необходимости создания системы поэтапного формирования пространственных представлений учащихся 11-х классов, которые лучше всего вырабатывать в ходе изучения произведений современных авторов.

В § 2 показан один из подходов формирования первоначальных представлений старшеклассников о художественном пространстве, в основе которого лежит принцип самостоятельности в образовательной деятельности школьников и принцип последовательности в приобретении знаний. Принцип последовательности предполагает организацию методических форм урока, используемых в процессе поэтапного усвоения материала (урок–лекция → самостоятельная письменная или устная работа учащихся по карточкам-информаторам → беседа–разбор как коллективная работа на уроке литературы или урок–дискуссия, урок–диалог по выбору учителя), и совмеще-

ние приобретенных теоретических знаний с практическим их применением на материале различных художественных текстов.

Познавательный процесс на *проедентическом* этапе исследования осуществлялся при помощи разработанного нами информационного блока, который представлял собой систематизированный справочный материал, содержащий основные литературоведческие сведения по изучаемой теме, осмыслить который учащиеся должны были самостоятельно. В целях глубокого усвоения теоретического материала старшеклассники использовали карточки–информаторы, которые состояли из небольшого объема основных сведений по изучаемой теме и вопроса–задания для практического закрепления полученной информации. Самостоятельная работа учащихся по карточкам–информаторам предполагала закрепление лекционного материала по темам: «Художественное пространство как литературоведческая категория», «Модели художественного пространства» и изучение нового – «Пространственные образы в художественных произведениях» с последующим выполнением практических заданий: объяснить, используя таблицу, различные трактовки понятия «художественное пространство», данные известными литературоведами: М.М. Бахтиным, Д.С. Лихачевым, Ю.М. Лотманом, И.Б. Роднянской; обозначить пространственные модели в данных отрывках из литературных произведений; определить пространственные образы–мотивы и пространственные топосы в этих же фрагментах художественного текста.

Информационно–теоретический материал и выполнение практического задания (карточка–информатор № 1) имело целью раскрыть старшеклассникам многообразие качественных значений художественного пространства и сформировать первоначальное представление о нем как о художественной категории, которая тесно связана и с характеристикой художественного образа и со структурной, стилевой организацией литературного произведения. Анализ письменных ответов старшеклассников показал, что учащиеся умеют выделять доминанту в каждой точке зрения ученых, осмыслять их позицию и интерпретировать содержание каждого из определений.

Теоретический материал и задания в карточках–информаторах № 2, № 3 предполагали работу старшеклассников с фрагментами из произведений В.Маяковского, тексты которых насыщены пространственными ориентирами («Лаз», «Где небо сходилось с холмами» и др.). В отрывках учащиеся должны были обозначить пространственные модели и пространственные образы. Рассмотрим в процентном соотношении результаты выполненной школьной работы по фрагменту из романа «Андеграунд, или герой нашего времени». Пространственную модель этого отрывка школьники обозначили следующим образом:

- 125 человек из 300 испытуемых определили психологическую модель пространства, что составляет 42%;
- 131 человек (43%) – как реальную и психологическую;
- 44 человека (15%) – как виртуальную и психологическую.

Данный отрывок вызвал затруднение у школьников в определении пространственной модели в первую очередь тем, что его сюжетная организация основывается на внутреннем монологе героя о той реальности, в которой существуют все жители дома и он сам. По мнению тех школьников, которые относят пространственную модель к психологической, – это замкнутое в сознании героя пространство жизни в коммунальном сообществе, воплощенное в трансформированных образах коридоров, квадратных метров и т.п. Виртуальная модель пространства для других школьников обозначилась через ассоциацию персонажа на предметы и вещи, которые в его сознании превратились в нечто ирреальное. Определение пространственной модели

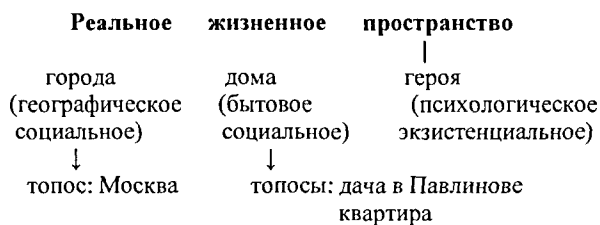
учащимися как реальной и психологической, мы считаем верным, как и обозначенные школьниками пространственные топосы: квартиры, коридоры, квадратные метры и т.п. Образы-мотивы попыталась назвать лишь некоторая часть школьников: мотив «самоопределения героя», «поиска своего места» в реальном пространстве и т.п.

Выделение пространственной модели в других отрывках не вызвало особых затруднений у старшеклассников, хотя отмечаем недостаточно высокое проявление аналитических способностей у 63% школьников при анализе фрагмента из повести «Лаз», но объясняем данный факт отсутствием пространственной зоркости учащихся и навыка анализа художественного текста в аспекте его пространственных характеристик.

Мы установили, что проделанная нами работа является эффективной формой обучения на начальном его этапе и формирует первичные представления учащихся о художественном пространстве, а также позволяет выработать способность старшеклассников рассматривать категорию пространства в составе структурной ткани текста и определять его роль в раскрытии концептуальной основы художественного произведения.

В § 3 рассматривается второй этап в общей системе формирования представлений учащихся о художественном пространстве, условно названный *обучающим*. Основу данного этапа составляет методика обучения школьников анализу изображенных автором пространственных ориентиров при изучении конкретного художественного текста. В ходе обучающего эксперимента была организована работа по осмыслению идейной и художественной глубины произведения через пространственные образы. Обращаясь к повести Ю. Трифонова «Обмен», мы имели возможность проследить за различными проявлениями художественного пространства в тексте, расширяя таким образом пространственные представления старшеклассников. В процессе изучения произведения мы выработали у учащихся умение характеризовать свойства и способы пространственной организации художественного текста через анализ образа Города в социальном, экзистенциальном и культурном аспектах; образа Дома с позиции «нравственного союза семейства» (Н.С. Хомяков) и «квартирного вопроса»; образа героя (Дмитриева), сочетающего в себе все типы реальностей, которые его сформировали и в которых он существует. Рассмотрим отдельные фрагменты анализа повести с точки зрения интересующей нас проблемы формирования представлений о художественном пространстве и эффективности данной формы работы.

На предыдущем этапе обучения мы научили школьников определять пространственные модели в литературном произведении, задача второго этапа заключается в расширении представлений учащихся о типах пространства. В повести «Обмен» старшеклассники выделили две пространственные модели: реальную, обозначенную географическим топосом – Москва и психологическую, созданную Дмитриевым, вокруг которого происходят основные события. Обращаем внимание учащихся еще на два типа пространства, изображенных в повести: реальное бытовое, которое проявляется в общем социальном городском пространстве и экзистенциальное, которое образует герой, пытающийся осознать свое пребывание в мире и самоопределившись в нем. Выделив в беседе с учащимися типы пространства, мы дали следующее задание: *составить удобное для последующего анализа повести графическое изображение, в котором должны быть отражены пространственные модели, изображенные автором*. Составленные школьниками схемы обсуждались и корректировались на уроке, в результате чего была выведена общая:



Анализ и разбор каждой пространственной модели проходил с привлечением текста, пересказом отдельных эпизодов и т.д. Бытовое социальное пространство школьники связали с образом Дома.

Ответы старшеклассников показывают их понимание того, что в ракурсе «квартирного вопроса» мотив Дома содержит в себе социально-бытовые и нравственные проблемы, тем самым, образуя в художественном тексте социальное, бытовое и этическое пространства. Рассматривая мотив Дома как «нравственный союз семейства», учащиеся выявили этическое и психологическое пространства. В ходе анализа обозначенных пространственных моделей школьники определили еще один тип - экзистенциальное пространство, в котором реальность предстает и как реальность переживания и как реальность нравственного самоопределения. Характеристика экзистенциальной модели подводит учащихся к исследованию образа героя, который складывается из совокупности пространственных ценностей, созвучных его сознанию, внутреннему миру и жизненной позиции. В процессе анализа отмечаем, что человек, поставленный жизнью в экстремальную ситуацию, всегда оказывается перед выбором: либо идти на компромисс с этой реальностью, либо противостоять ей. Действия и поступки в этом случае являются отражением его состояния. Старшеклассники приходят к выводу, что героя нельзя рассматривать в его обособленности, он понимается в повести по – экзистенциалистски, находящимся в определенном состоянии, которое динамично. В ходе анализа учащиеся начинают замечать, что через описание городских улиц, реки, деревьев автор передает психологическое состояние героя. По мнению школьников, обозначенные в произведении предметы и вещи создают в художественном тексте психологическое пространство, позволяющее исследовать внутренний мир героя, который рассматривается в произведении как часть природной реальности и общего пространства жизни.

Проделанная на уроках работа позволила не только углубить умение характеризовать художественные признаки пространства в тексте, но и сформировать способность учащихся анализировать произведение в аспекте его пространственных характеристик.

В § 4 описывается третий этап в процессе формирования пространственных представлений учащихся, *практический*, который отражает организацию самостоятельной и творческо-исследовательской деятельности одиннадцатиклассников.

На этом этапе обучения задача формирования представлений учащихся о художественном пространстве в теоретическом аспекте значительно расширена, так как специфика современных художественных текстов, принципы и особенности их построения, своеобразие авторского стиля создают необходимость обращаться в ходе анализа произведения к рассмотрению художественных деталей и образов-символов. Многообразие пространственных символов и деталей в повести В.С.Маканина «Лаз» способствовало изучению произведения с позиции структурной организации худо-

жественного пространства в тексте и предметной изобразительности категории. В нашем исследовании под художественной деталью понимается любая значимая часть текста (портрет, пейзаж, предметы, вещи, элементы языковой образности и т.д.). В произведениях В.С.Маканина деталь часто перерастает в мотив, в отдельных случаях – в символ (например, «лаз» - художественная деталь → «Лаз» - символическое заглавие повести).

Символ, как условный знак какого-либо понятия, в повести В.Маканина становится самостоятельным художественным образом, а символическое значение получают и изображения отдельных людей («добрый человек в сумерках»), их действия (разрушения разъяренной толпы в повести «Лаз»), поступки, переживания, знаменующие какие-то более общие процессы человеческой жизни.

Обозначенные для нашего экспериментального исследования понятия позволяют в процессе изучения повести развить ассоциативное воображение учащихся, способность осмыслить особенности воплощения категории пространства в произведении и повысить логико-эвристический уровень познавательной деятельности школьников, где основным методом обучения будет исследовательский. Работа учителя в этом направлении сводится к организации и проведению семинарского занятия по теме: *Повесть «Лаз» В.С.Маканина в аспекте пространственных характеристик.*

Данная форма урока предполагает самостоятельную деятельность школьников в подготовке к семинарскому занятию по определенному плану:

1. *Повесть «Лаз» как антиутопия или как произведение об «... изначальной расколотости, раздвоенности творческого сознания» (Н.Б.Иванова).*
2. *Понятие «лаз» как вертикальная пространственная организация жанра антиутопии*
3. *Пространственная антитеза мира реального (земного) и виртуального (подземного).*
4. *Мотив разрушения, всеобщего хаоса, страха и пространственный образ «лаза» как критерий приспособляемости к жизни и выживаемости.*
5. *Пространственная форма изображения внутреннего мира героя в контексте открытого и замкнутого локусов.*
6. *Художественное своеобразие повести «Лаз»: роль символов и художественных деталей в ней («добрый человек в сумерках, сон Ключарева, лаз, мотив освещения и т.д.).*

В процессе анализа повести была определена значимость художественных деталей и символов в постижении литературного текста. Особое внимание уделялось роли пространственных образов, как одному из способов выражения точки зрения автора. Учащиеся рассматривали, например:

– *пространственный образ лаза*, который является основой всей системы мотивов, символов и деталей в повести: как заглавие не только включает в себя пространственную проблематику, но и создает сюжетное пространство, активно влияющее на структуру текста; как художественный образ, лаз образует промежуточное пространство, соединяющее «верхний» и «нижний» миры, вводит тему пути (движения, путешествия, перемещения) и трудного проникновения за Истиной (свободой, Словом);

– *мотив освещения*, реализующийся в художественных деталях (светильники, прожектора, рекламы). По замыслу автора в рамках замкнутого пространства подземного города мотив освещения является средством обратной перспективы, разрушающей художественное пространство подземного мира, превращая действительность в иллюзию, условность.

На протяжении работы над повестью мы смогли выработать у школьников умение выделять художественные детали и образы-мотивы в тексте, интерпретировать их смысловые значения в анализе художественных образов и характеристике персо-

нажей, определять роль в раскрытии авторского замысла и понимать, что все образы и детали предметной изобразительности (бытовые, психологические, портретные и т.п.) «слиты» в произведении, взаимодействуют друг с другом, образуя смысловое и композиционное единство.

В § 5 представлены результаты контрольного среза, подтверждающие эффективность разработанной нами системы формирования пространственных представлений учащихся 11-х классов. Итоговый срез состоял из двух этапов. Первый этап проходил в форме самостоятельного анализа незнакомого школьникам текста – рассказа В.С. Маканина «Пустынное место». В целях контрольной проверки умений анализа художественных особенностей категории пространства в литературном произведении и качественного соотношения результатов экспериментальной и контрольной групп нами были предложены вопросы для обязательного их освещения. Вопросы были направлены на осмысление идейного содержания рассказа, на проверку умений анализа художественного текста с позиции рассмотрения признаков и свойств пространственных изображений, способность определять идейно-структурную значимость художественной категории пространства в тексте. Вопросы и ответы учащихся экспериментальных и контрольных групп представлены в таблице № 3

Как видно из таблицы, одиннадцатиклассники экспериментальной группы имеют высокие показатели в связи с тем, что у них сформированы пространственные представления и выработан навык интерпретации пространственных трансформаций в художественном тексте. Учащиеся этой группы понимают условность и абстрактность изображения категории в произведении, способны обозначать мотивы и определять смысловое значение пространственных свойств. Учащиеся контрольных классов воспринимают пространство на эмпирическом уровне, не осознавая его как категорию художественного пространства в литературном произведении и тем более, не связывая его с идейной и структурной организацией текста.

Таблица № 3

Анализ художественного пространства в рассказе  
В.С. Маканина «Пустынное место» учащимися 11-х классов

Вопросы к тексту	Ответы	Качественный уровень осмысления	
		эксп. кл.(60 чел.)	контр. кл.(30 чел.)
Какой смысл заложен автором в название рассказа «Пустынное место»?	Место уединения, где герой погружается в свои мысли или переосмысляет свою жизнь	90%	46%
С какими мотивами связаны истории героев, включенные в рассказ?	Мотив смирения (в притче); мотив побега – «убега» от наказания (история офицера); мотив оторванности от людей (история Назарова); мотив «убега» от суетности жизни (история автора).	87%	37%
Как душевное состояние героев проявляется в описании окружающего	Подавленная личность, лишенная свободы, смиряется с обстоятельствами (в притче); Ощущение свободы и обре-	75%	44%

их мира?	тение счастья (история офицера); Наслаждение одиночеством (история автора).		
Почему рассказ «Пустынное место» автор заканчивает словами: «И меня больше не было»?	Прервана минута одиночества приездом родных, и герой возвращается в реальную действительность	93%	62%

Второй этап имел своей целью выявить уровень знаний учащихся 11-х классов в определении теоретических понятий художественного пространства и способов его воплощения в структурной организации рассказа «Пустынное место». Мы предложили школьникам экспериментальных и контрольных классов ответить на ряд вопросов, связанных с изображением художественного пространства в рассказе (Таблица № 4).

Представленные в таблице результаты показали, что старшеклассники контрольных классов скорее на интуитивном уровне понимают роль категории пространства в литературном тексте, поэтому объяснить ее и включить в целостное осмысление рассказа не могут. Данный факт подтверждает целесообразность формирования представлений учащихся 11-х классов о художественном пространстве и эффективность разработанной нами системы процесса формирования.

Таблица № 4

**Контрольные результаты понимания учащимися 11-х классов художественного пространства, изображенного в рассказе «Пустынное место»**

вопросы	ответы	Качественный уровень осмысления	
		экспер. кл. (60 чел.)	контр. кл. (30 чел.)
Какие типы художественного пространства изображены в рассказе «Пустынное место»?	Реальное, закрытое психологическое пространство (в притче), Реальное открытое пространство (история офицера), Закрытое пространство места и времени (история автора)	86%	20%
Какими свойствами характеризуется пространство в тексте?			
Какую роль играет художественное пространство в организации построения рассказа?	Сюжетно-композиционный узел, образованный изображенным в рассказе жизненным пространством, в котором соединяются и взаимодействуют личные пространства героев, окружающий их мир и реальная действительность	80%	18%
Каковы особенности его изображения в литературном произведении?	Описывает условность и трансформированность пространственных свойств	90%	27%

**В заключении** диссертации подводятся итоги проведенного исследования, формулируются основные выводы, намечаются дальнейшие перспективы исследовательской работы. Общие выводы диссертационного исследования:

1. Разработанная нами система работы с категорией пространства при осмыслении художественного произведения основывается на целенаправленном наблюдении над проявлением пространственных ориентиров и элементов в тексте, первоначальном представлении об их определяющих признаках, абстрагировании и определении понятия, развитии и обогащении представлений о художественной категории и включении ее в систему других литературно-теоретических понятий.

2. Процесс формирования представлений о художественном пространстве обоснован выявленными нами методическими условиями (запас определенных теоретических знаний учащихся, учет возрастных особенностей одиннадцатиклассников, наличие в школьных программах произведений современной литературы в обзорном изучении, подбор «подходящего» текста).

3. В рамках предложенной системы формирования пространственных представлений учащихся 11-х классов был введен пропедевтический этап, в ходе которого не только формируются первоначальные представления о художественном пространстве школьников, но и закладываются навыки анализа литературного текста в аспекте пространственных характеристик.

4. Обучающий этап в общей системе формирования способствовал расширению представлений старшеклассников о категории в процессе анализа типов пространства, его свойств и признаков при рассмотрении повести Ю.В. Трифонова «Обмен».

5. Практический этап имел своей целью закрепить полученные теоретические знания и практические умения старшеклассников в процессе изучения повести В.С.Маканина «Лаз».

6. Результаты обучающего эксперимента и контрольного среза доказали целесообразность формирования пространственных представлений старшеклассников даже в тех случаях, когда учащиеся не получили знаний о художественном пространстве на предыдущих этапах образования.

7. Результаты исследования показали, что включение категории художественного пространства в анализ литературного произведения способствует глубокому и полноценному его постижению, так как последовательная методическая работа с учащимися в рамках формирования представлений о пространстве развивает их способность рассматривать поэтику художественного текста, учит соотносить все компоненты в целостной структуре литературного произведения, формирует осознанное восприятие и совершенствует качество представлений.

8. Описание опытно-экспериментального обучения и результаты контрольного среза подтвердили, что анализ художественного текста с позиции пространственных характеристик расширяют аспекты изучения не только конкретного произведения, позволяя использовать различные формы и приемы анализа, но и приводят учащихся к пониманию специфики литературы как искусства слова.

Перспективы дальнейшего исследования в данной области могут быть связаны с изучением приемов и способов рассмотрения художественного пространства в системе анализа литературных произведений с 5-го по 11-й классы, анализом художественного произведения с позиции обусловленности пространственно-временной организации текста стилем писателя, определением роли словесно-предметной изобразительности художественного пространства в анализе литературного текста.



**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:**

1. Каширина, С.В. Различные подходы к изучению прозы В.С. Маканина в 11 классе / С.В. Каширина // Вестник ОГПУ. – Оренбург, 2003. – № 3. – С. 89-104.
2. Каширина, С.В. Пространство человека в прозе В. Маканина последнего десятилетия / С.В. Каширина // Мир России в зеркале новейшей художественной литературы: сб. науч. трудов / сост. А.И. Ванюков. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – С. 72-76.
3. Каширина, С.В. К проблеме изучения «городской прозы» Ю. Трифонова и В. Маканина в 11 классе / С.В. Каширина // Вестник ОГПУ. – Оренбург, 2005. – № 4. – С. 34-38.
4. Каширина, С.В. Провинциальная культура в прозе В.С. Маканина / С.В. Каширина // Материалы международной научно-практической конференции (Курган, 22-24 апреля 2005 года). – Курган, 2005. – С. 83-84.

**Публикация в издании, рекомендованном ВАК:**

1. Каширина, С.В. Роль художественного пространства в постижении литературного текста / С.В. Каширина // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2006. – № 9. – С. 180-185.

Отпечатано в типографии «Экспресс-печать»

5.01.2007 г

Свидетельство ЮО 17472

Г.Р.Н 304561003400204

Формат 60x84. Усл. печ. л. 1,5

Тираж 120 экз. зак. 1

г. Оренбург. ул. Пролетарская 33.