

На правах рукописи

ДОРОФЕЕВА МАРИНА ГЕОРГИЕВНА

***ВЛИЯНИЕ ОПЫТА КИНОЗРИТЕЛЯ НА ЛИТЕРАТУРНОЕ
РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА***

13.00.02 — теория и методика обучения литературе

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук**

Санкт-Петербург 2000



Работа выполнена на кафедре методики преподавания русского языка и литературы Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена

Научный руководитель	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Маранцман В.Г.
Официальные оппоненты	доктор педагогических наук, профессор Качурин М.Г. кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института образования взрослых РАО Платунова Л.К.
Ведущая организация	Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов

Защита состоится 22 ноября 2000 года в 18 часов на заседании диссертационного совета Д 113.05.06 по защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук при Российском государственном педагогическом университете имени А.И.Герцена по адресу: 199034, Санкт-Петербург, В. О., 1-ая линия, 52, ауд. 48.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке университета.

Автореферат разослан 19 октября 2000 г.

Ученый секретарь диссертационного совета	М.П.Воюшина
---	-------------

Экранные искусства в современном мире наряду с социальными функциями (информативной, идеологической, образовательной, эскапической, идентификационной и др.) выполняют одну из самых специфических функций искусства — гедонистическую. Фильм для современного школьника — это его «остров свободы», сфера внутренней жизни. Иначе дело обстоит с отношением школьника к литературе. Современный подросток ориентирован на книгу как на источник обобщенных знаний: на книгу как учебник, пособие, энциклопедию и т. д., а не как на художественное произведение, при общении с которым можно получить эмоциональную радость, эстетическое удовольствие, духовное потрясение. У школьника нет уверенности и в том, что литература (и в частности, литература как школьный предмет) может научить его «наилучшим способам решения жизненных задач» (Р.Арнхейм).

В силу сложившейся социокультурной ситуации вхождение современного школьника в культуру часто «перекрывается» именно экранными искусствами, средствами массовой информации. В школьной практике изучения литературы это означает, что знакомство с книгой происходит через посредство экранных произведений, и если восприятие фильма осуществляется не по эстетическим законам, то это ведет к усилению наивно-реалистического отношения к книге. Не только читательские, но и общие эстетические способности школьников во многом обусловлены их зрительским опытом. Под **опытом кинозрителя** (киноопытом) мы понимаем знания, представления, понятия об экранных искусствах (кинематографе, видео, телевидении), уровень эстетической оценки, художественного вкуса, культуры чувств, актуализирующиеся в момент восприятия фильма.

Киноопыт и читательский опыт в сознании современного ученика не пересекаются, так как при выборе учениками фильма для просмотра и книги для чтения реализуются разные установки на общение с этими видами искусства. Автоматического переноса опыта читателя на опыт зрителя также не происходит. Это возможно только при методически выверенном диалоге между книгой и фильмом, при особом педагогическом воздействии. Прямолинейное воздействие на экранные предпочтения школьников, касающиеся их ценностной ориентации, безрезультатны. Необходим поиск гибких методик, тонких способов «переключения» школьников из привычной системы ценностей в эстетически более сложные.

Исследования отечественных методистов по литературе (Р.В.Глинтерщик, М.Г.Качурина, В.Г.Маранцмана, Л.Д.Полторан и др.) и кинопедагогов (И.В.Вайсфельда, Н.С.Горницкой, Г.А.Гюльмчко, Ю.Н.Усова, и др.) показали, что возникновению эстетических реакций на художественное произведение, в том числе и на произведение экрана, способствует развитие аналитических способностей школьников. Без изучения специфики кинематографической образности невозможно полноценное применение экранных искусств в процессе литературного и художественного развития школьников. Следовательно, для эстетического постижения самого свободного с точки зрения восприятия искусства, искусства кино, требуются

аналитические приемы и способы его изучения. При современном уровне развития электронных экранных искусств, при наличии в школе телевизора, видеоманитфона облегчается задача осуществления этого процесса, существовавшие до настоящего времени в школьной практике модели взаимодействия двух видов искусства носили либо «литературоцентристский», либо «киноцентристский» характер. По отношению к смежным видам искусства в школьной практике закрепился термин «использование»: в одном случае это касалось использования арсенала выразительных средств литературы на уроках (факультативах) по кинограмотности, в другом случае — использования идейно-воспитательного потенциала фильмов на уроках литературы. Системы равноправного участия литературы и кинематографа как искусств в процессе литературного образования школьников разработано не было. Каналы эстетического осмысления киноопыта школьников и подключения его к опыту читателя открываются только сейчас. Все это и определяет **актуальность** нашего исследования.

Объектом исследования является эстетическое развитие школьников в процессе взаимодействия их читательского опыта и опыта кинозрителя.

Предметом исследования выступает изменение характера взаимодействия литературного опыта и киноопыта подростков в процессе школьного изучения литературы.

Цель исследования найти методические способы соотнесения киноопыта школьника и его литературного развития.

Гипотеза исследования заключается в следующем:

1. Взаимодействие опыта школьника как читателя и как зрителя возможно при дифференциации кинообраза и литературного образа, выявлении

их художественной специфики и эстетическом их соотнесении.

2. Методические способы приведения в действие механизма этого взаимодействия основываются на известной градации учебных действий,

выбор которых зависит от периодов художественного, читательского развития

школьников. В период наивного реализма плодотворнее всего представляется

целостное соотнесение литературного текста и фильма на эмоционально-образном уровне, в период нравственного эгоцентризма целесообразнее

сопоставление литературного и экранного образов героев, а на стадии эпохи связей, причин и следствий и подлинно эстетическом отношении к искусству это становится возможным при сопоставлении режиссерских

киноинтерпретаций.

Для выполнения поставленной цели и доказательства гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Выявить специфику кинообраза и соотнести ее со спецификой

литературного образа.

2. Определить место киноискусства в процессе школьного изучения Литературы.

3. Провести констатирующий эксперимент, выявляющий ценностные ориентации школьников в области экранных искусств и литературы

4. Найти модель взаимодействия киноопыта и литературного опыта школьников на разных этапах их литературного развития.

5. Провести обучающий эксперимент, проверяющий последовательность учебных задач и их методическое воплощение при сопоставлении

литературного и киноопыта школьников.

6. На основании полученных результатов проанализировать эффективность предложенного пути изучения литературы в сопряжении

читательского опыта и зрительского опыта школьников.

Поставленные задачи решались с использованием теоретических (анализ, синтез, дедукция) и экспериментальных методов исследования (наблюдение, анкетирование, устный опрос, эксперимент).

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке модели взаимодействия читательского и зрительского опыта школьника на разных этапах его литературного развития, учитывающей специфику литературного и кинообраза, ценностные ориентации школьников в мире экранных искусств, возрастные особенности подростков.

Практическая значимость определяется нахождением методических путей и приемов, позволяющих учителю литературы учитывать наиболее характерные особенности зрительского опыта школьников разного возраста и подключать киноопыт к процессу литературного, художественного развития школьников. Найденные подходы к изучению литературы при взаимодействии читательского и зрительского опыта нашли отражение в методических разработках в программе и учебниках по литературе и МХК (под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. В.Г.Маранцмана). Результаты исследования могут быть использованы в системе вузовской подготовки учителей литературы и преподавателей мировой художественной культуры, а также на курсах повышения квалификации учителей литературы и МХК.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Впервые предложена система взаимодействия читательского и зрительского опыта школьников в процессе их литературного развития,

учитывающая как специфику литературного образа, так и специфику кинообраза.

2. Предложенная система строится с учетом ценностной ориентации школьников в области экранных искусств и литературы и позволяет переключать школьников из привычной им системы ценностей в эстетически более сложные.

3. Разработаны пути постепенного освоения школьниками специфических элементов кинообраза и поэтапного включения этих элементов

в процесс литературного и художественного развития школьников.

4. Теоретически обоснованы и практически воплощены разнообразные по функциям способы включения киноопыта школьников в процесс изучения литературного произведения.

5. Предложена система усложнения работы над киносценарием, стимулирующая общий процесс работы над фильмом и книгой.

Апробация материалов исследования осуществлялась на лекциях, практических занятиях, спецкурсах и спецсеминарах, при проведении педагогических практик на филологическом факультете РГПУ им. А.И.Герцена, в докладе на международной научно-практической конференции «Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и вузе» (Санкт-Петербург, апрель 1998), на лекциях для учителей Ленинградской области (Ленинградский областной институт развития образования). Материалы диссертации использовались в работе самого диссертанта в школе №66 Санкт-Петербурга и Аннинской средней школе Ленинградской области.

Положения, выносимые на защиту:

— включение произведений экранных искусств в процесс анализа литературного произведения помогает эмоциональному возвращению читателей-школьников к книге;

- составление киносценария литературного произведения является необходимым способом «заострения» кинематографического взгляда школьников и актуализации их киноопыта;

- влияние читательского опыта на киноопыт школьников состоит, в частности, в перенесении школьниками опыта осмысления символического значения детали (образов) с литературного текста на фильм; сопоставление разных по стилю киноинтерпретаций одного литературного произведения способствует аналитическому освоению школьниками языка кинематографа;

- сопоставление двух актерских киноинтерпретаций литературного образа способствует преодолению школьниками односторонности

зрительского и углублению читательского восприятия образа героя;

- сопоставление литературного произведения и двух его экранизаций способствует обнаружению конфликта между художественной концепцией писателя и ее режиссерскими реализациями;

- киноинтересы школьников сосредоточены, в основном, на фильмах «мельесовского» направления, таким образом, развитие грамотных и

эстетически развитых зрителей возможно при осуществлении движения от привычных школьникам «фильмов-аттракционов» к фильмам, требующим сотворчества.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав,

заклучения и списка цитируемой и освоенной литературы.

Основное содержание работы

Во введении обосновываются актуальность, предмет, объект, цель и задачи, научная гипотеза и новизна, практическая значимость и методика исследования.

В первой главе «Читатель и кинозритель как эстетическая и методическая проблема» исследуется специфика кино и литературы как видов искусства в осмыслении теоретиков искусства, психологов, киноведов и кинорежиссеров, методистов по литературе и кинопедагогов, а также анализируются ценностные ориентации школьников 5-х, 7-х, 9-х и 11-х классов в мире литературы и экранных искусств.

В §1 «Специфика кинематографической образности» рассматриваются особенности кино как искусства с присущими ему специфическим языком и средствами выразительности.

При сколько-нибудь пристальном внимании к кинематографу очевиден парадокс: с одной стороны, кино - - самое реалистическое из всех видов искусства, благодаря которому человек открывает многообразие мира, соприкасается с такими областями жизни, которые невозможны в непосредственном опыте. С другой стороны, именно кино способно окунуть зрителя в мир сна, грез, оживить мечты, увести от реальности. В этой двойственности заметна специфика кинематографа как искусства. Именно виртуально-реальной природой кинематографа объясняется то, что он является источником как правдивых, так и неистинных знаний о мире. С этим связано существование двух тенденций в искусстве кино: 1) путь «всматривания» в мир, поиск и открытие неизвестных или наиболее выразительных его аспектов; 2) «компоновка» (монтаж) выразительных кусков действительности для создания повой реальности, достижения определенных эффектов, целенаправленно действующих на эмоции, чувства, мысли зрителя.

Главное отличие кинематографа от традиционных искусств (живописи, театра, литературы и др.) по «материалу» — это почти адекватное, *зеркальное* отражение окружающего мира, это смешение в едином творческом акте материала (самой природы) и художника. Человек и природа выступают на равных в качестве творцов кинопроизведения, при этом каждый из участников творческого акта имеет свои преимущества: окружающий мир владеет «огромной комбинацией возможностей», а художник -- «острым чувством формы» (Р.Лрнхейм). Наиболее наивные из кинозрителей не чувствуют форму, не видят в произведении экрана художника (создателя фильма), полагая, что этот «мир в окне» рассказывает о себе сам. Внимание таких зрителей фиксируется на содержании фильма. Наиболее интеллектуальные зрители оценивают кинопроизведение с позиций того нового, что внес режиссер в разработку темы, или с точки зрения развития языка кинематографа (внимание к форме). И тот, и другой тип восприятия представляется обедненным, потому что в первом случае зритель не способен воспринимать кинематограф как искусство, во втором —

реагировать на него эмоционально, непосредственно - так, как человек реагирует не только на живую реальность, но, главным образом, именно на ее оценку искусством.

Специфика кинематографа теоретиками кино понималась и понимается по-разному, в зависимости от того, *что* при определении кинематографической специфики выдвигается на первый план - природа или человек-творец. Однако только гармоничное слияние этих двух начал — эстетического потенциала действительности, связанного с фотографическим воспроизведением реальности в форме движения (документ), и эстетических способов преобразования этой действительности создателем-художником - позволяет говорить о подлинном произведении искусства кино. Несмотря на то, что у кинематографа появились новые -электронные виды (телевидение, видео, мультимедиа), с которыми, в основном, и взаимодействуют школьники, специфика кинематографической образности не изменилась, и поэтому наши выводы, касающиеся языка классического кинематографа, верны и по отношению к его новым видам.

Зависимость кинематографа от материального, *внешнего* мира имеет отрицательные стороны, на которых, в основном, и фиксируют свое внимание

люди с высокими духовными запросами. Если смыслом искусства является открытие человека со всей сложностью его внешнего и внутреннего бытия, то

кинематограф в большей степени способен рассказать о внешнем, наружном, *поверхностном*, чем о внутреннем. Кино, по мнению этих людей, отвлекает зрителя от внутреннего смысла происходящих событий. Обнаружение внутренних противоречий внешнего проявления события, поступка человека, факта действительности одна из задач учителя при работе над произведениями кинематографа на уроках литературы.

Начинать знакомство школьников с языком кино необходимо с самых выразительных его элементов — движения, актерской игры, крупного плана, монтажа, детали.

В §2 исследуется место киноискусства в процессе школьного изучения литературы в диахроническом аспекте.

Проблема «Кино и школа» возникла уже спустя несколько лет после изобретения кинематографа. Деятели образования были высоко оценены образовательная и развивающая функции кинематографа при скептическом отношении педагогов к эстетическим возможностям нового искусства.

Методикой литературы, начиная с 20-х годов и до конца 90-х XX века, накоплен богатый опыт в применении художественного кино и элементов киноязыка на уроках литературы.

В 20-е годы были сильны конструктивистские тенденции в использовании кинематографа на уроках литературы: это касалось широко распространенного в школьной практике преподавания литературы приема составления киносценария. Художественный фильм на уроках литературы применялся с воспитательной, просветительской и, главное, идеологической целями. Место фильма на уроке литературы определялись тематикой и идеей

изучаемого литературного произведения.

В 40-50-е годы впервые была осознана как методическая проблема опасность подмены чтения книги просмотром ее киноверсии (экранизации); в качестве насущной методической задачи был поставлен вопрос о поиске путей разведения в сознании учащихся литературы и кино как двух разных искусств. Предлагаемая тактика заключалась в знакомстве учащихся с особенностями того и другого вида искусства на уровне анализа литературного и экранного героев, при сопоставлении идейных позиций писателя и режиссера.

В 60-е годы произошедшие в обществе перемены повлекли за собой изменения как в самом искусстве (и в частности, в искусстве кино), так и в практике применения кинематографа в учебном процессе. Произошел поворот к личности ребенка, стали изучаться возрастные особенности школьников, в том числе и в сфере восприятия искусства, была дана оценка кругу кинопредпочтений школьников разных возрастов. Причина эстетической «глухоты» школьников при восприятии фильмов связывалась с низкой кинокультурой учеников, с их незнанием элементов киноязыка и выразительных возможностей искусства экрана. Поэтому наряду с воспитательными задачами (анализ героев с точки зрения их идейных и нравственных позиций) ставились и эстетические: анализ формы произведения экрана, сопоставление не только идейных, но и стилевых «разно!ласий» писателя и режиссера. Вместе с экранизациями в школьной практике стали применяться и т.н. фильмы «о современности». Кинематограф принес в школу дух обновления, кино актуализировало также «вечные» проблемы, поставленные классической русской литературой.

Возникшее в эти годы движение кинопедагогов внесло существенный вклад в воспитание грамотного кинозрителя и художественно развитого человека. Были предложены формы взаимодействия кино и литературы в школе — кинофакультативы, киноклубы и др. Предложенные кинопедагогами модели сопряжения литературы и кино как двух искусств хотя и носили явный «киноцентристский» характер, все же позволяли осуществлять именно эстетическое взаимодействие литературы и кинематографа, направленное на преодоление наивно-реалистического восприятия искусства.

В 70-80-е годы при включении киноискусства в контекст изучения литературного произведения опора делается на этапы литературного развития школьников, а также на принципы проблемного обучения. Использование фильмов на уроке литературы становилось все более мотивированным, включенным в сложную систему проблемного изучения книги. Применение киноматериалов на уроке литературы осуществлялось не только при анализе одного произведения, но и при изучении творчества писателя в целом (старшие классы). Однако по-прежнему при использовании фильма в школьной практике наиболее распространено обращение к его идейно-нравственному содержанию.

В 90-е годы осмысливается опыт методистов прошлых лет и ведется работа по созданию научно обоснованной системы, позволяющей при помощи обращения к искусству кино преодолевать ограниченность как

читательского, так и зрительского восприятия на каждом этапе литературного, художественного развития школьников. Освоение зарубежных моделей кинообразования (медиаобразования) выявило конфликт между западным и отечественным подходом к преподаванию предметов эстетического цикла: отказ от автора в целях достижения свободы собственного взгляда на мир (западный вариант) и присоединение через духовное усилие к миру автора (отечественный вариант). Эстетические традиции в преподавании как литературы, так и кино, в отличие от западных тенденций, остаются сильными.

Опыт, накопленный методистами по литературе и кинопедагогами, позволил наметить пути эстетического освоения литературы и кино без умаления достоинств как кинематографа, так и литературы.

Цель современного этапа, видимо, состоит в том, чтобы:

- 1)соотнести возрастные особенности и уровни литературного развития школьников с уровнем их художественного развития в области экранных искусств;
- 2)найти пути взаимодействия двух видов искусства, помогающих более полному постижению особенностей как литературы, так и кинематографа (экранных искусств), преодолению ограниченности читательского и наивности зрительского восприятия школьников;
- 3) разработать научно обоснованную методическую систему • по включению произведений экранных искусств (и элементов кинопоэтики) в уроки литературы с 5 по 11 классы, которая учитывала бы богатство семантического потенциала литературы и разнообразие и динамизм психологического воздействия аудиовизуальных искусств.

В §3 «Ценностные ориентации школьников при выборе книги и фильма» анализируются данные констатирующего эксперимента, который проводился в течение 1996 — 1998 годов в школах Санкт-Петербурга, а также в Аннинской средней школе Ломоносовского района Ленинградской области.

В письменном анкетировании приняли участие 394 школьника 5-х, 7-х, 9-х, 10-х и 11 классов. Для эксперимента были выбраны классы, которые находятся на рубеже периодов литературного развития школьников: 5-е классы как звено, завершающее детство, период «наивного реализма»; 7-е классы как период самого пика «нравственного самоуглубления»; 9-е и 11 -е классы как две границы «эпохи связей, осознания причин и следствий».

Учащимся была предложена анкета (с вариантами формулировок в зависимости от класса):

- 1.Какая книга (книги) тебе нравится больше других и почему?
- 2.Какой фильм (фильмы) тебе нравится больше других и почему?
- 3.Представь, что по каким-либо причинам тебе нужно отказаться от книги или от фильма. От чего ты откажешься и почему? (Этот вопрос был предложен Л.Д. Полторан в ее диссертационном исследовании).

Первые два вопроса проверяли конкретные предпочтения школьников в области литературы и кинематографа, тем самым помогая нам обрисовать круг чтения и фильмотеку школьников разного возраста и подспудно выявить основные мотивы, по которым выбирается то или иное искусство, третий вопрос, поставленный в альтернативной форме, помогал обнаружить степень осознанности школьниками выбора книги и фильма (литературы и экранных искусств).

Для анализа выбора произведений литературы и киноискусства мы ввели следующие **критерии**.

Для анализа выбора литературного произведения:

- программное / внепрограммное
- для детей / для взрослых
- ориентация на жанр (да / нет)
- ориентация на сюжет / на героя / на автора
- традиционный круг чтения / новый
- ориентация на экранизацию (да / нет)

Для анализа выбора фильма:

- детский / взрослый
- игровой / неигровой
- одно -двухсерийный / сериал
- произведение искусства / массовой культуры
- оригинальный / экранизация
- ориентация на жанр (мелодрама, боевик, комедия и т. д.)
- ориентация на сюжет / на актера / на режиссера
- отечественный / иностранный
- фильм текущего репертуара / фильм прошлых лет.

При анализе ответов на третий вопрос аргументы, приводимые школьниками, мы соотнесли с тремя группами мотивов и условно назвали их так:

- **«прагматические»** (мотивы, связанные с получением знаний / информации, с заботой о сохранении здоровья, мотивы, связанные с реализацией чьих-то (не детских) установок, с экономией времени; здесь собраны ответы детей, которые, выполняя наше задание, сформулировали для себя вопрос **«Зачем** я читаю книгу / смотрю фильм?»);

— **«психологические»** (мотивы, связанные с особенностями восприятия книги и фильма, с эмоциями и чувствами детей, пассивной или активной ролью воображения при общении с произведениями кино и литературы; с этими мотивами мы связали ответы детей, которые можно объединить вопросом **«Что** я испытываю, когда смотрю фильм / читаю книгу?»);

«эстетические» (мотивы, связанные с анализом содержания произведения и оценкой его формы; здесь объединены ответы детей, которые сформулировали для себя вопрос **«Чем** мне нравится книга / фильм?»).

В ходе эксперимента мы доказали, что при восприятии фильма:

1.Ориентация на сюжет — показатель наивно-реалистического восприятия произведения киноискусства. Мотивы в основном

прагматические.

2. Ориентация на актера или на общение в среде сверстников - показатель стадии нравственного самоуглубления. Мотивы психологические.

3. Ориентация на режиссера - показатель высокого эстетического уровня восприятия, «эпоха связей, причин и следствий». Мотивы эстетические.

Проанализированные нами анкеты позволили сделать следующие выводы о ценностных предпочтениях учеников в области литературы и кино, а также оценить уровень мотивации учеников при выборе ими фильма и книги:

1. «Круг чтения» современного школьника определяется возрастными и индивидуальными особенностями, регионом проживания, типом школы, другими социальными факторами. В библиотеке школьника находятся как традиционные произведения из круга детского чтения, так и современные книги. Несмотря на то, что школьные программы по литературе не полностью отражают литературные интересы подростков (наибольшее расхождение читательских интересов школьников и программ по литературе характерно для 7-9 классов), школьный курс литературы в целом корректирует ценностные ориентации учеников в мире литературы.

2. Фильмотека современного школьника намного обширнее его библиотеки и определяется в большей степени возрастными и социальными факторами. Если на выбор книги оказывает влияние школа и сформированный человеческой культурой круг детского чтения, то фильмотека школьника отражает особенности современного кинорынка и формируется под влиянием семьи (5 класс), подростковой среды (7 класс), взрослого репертуара, СМИ (9 класс и 11 класс).

3. Киноопыт и читательский опыт в сознании современного ученика не пересекаются. Книга выбирается школьниками по мотивам, связанным с получением обобщенных глубоких знаний и представлений о мире. Фильм

выбирается по мотивам, связанным с получением конкретной, живой информации, удовольствия, возможностью отдохнуть («расслабиться»),

ощутить свободу, а также с возможностью «установить» разнообразные связи с реальностью. Перенос киноопыта на опыт читателя если и происходит у школьников, то неосознанно и носит негативный характер.

Автоматического

переноса опыта читателя на опыт зрителя также не происходит.

4. На каждом возрастном этапе у школьников меняются ценностные предпочтения в области литературы и искусства. От фильма в 5 классе

отказывается примерно 70% учеников, от книги — 18%; в 7 классе от фильма

готовы отказаться около 40%, от книги — приблизительно столько же. В 9

классе нарастает отторжение от книги: ее выбирает только 30% учеников,

основная часть школьников (70%) выбирает фильм. К 11 классу показатели

изменяются, происходит восстановление интереса к книге: только чуть более

30% учеников выбирает фильм, когда как книге отдают предпочтение почти

60% школьников. Таким образом, очевиден высокий интерес к книге только у

пятиклассников. Начиная с 7 класса нарастает неприятие школьниками книги,

пик которого приходится на 9 класс. В старших классах происходит

ценностная переориентация школьников от кино к литературе.

5. Предпочтение фильма книге, наблюдаемое у школьников-подростков,

объясняется следующими факторами:

- бурным пробуждением чувств, стремлением подростков охватить всю жизнь в целом, во всем многообразии внешних проявлений и внутренних тайн;

это связывается у школьников с восприятием произведений экрана, а среди них

предпочтение отдается фильмам «мельесовского» направления с «усиленным», «мелодраматическим» способом отражения жизни (жанры «боевика» и «мелодрамы»);

- нехваткой у современного школьника времени на чтение книг «для души», тем, что основным видом общения с книгой является чтение произведений из школьной программы, что придает художественной литературе смысл «учебная»; потребность подростков в интимном и быстром общении с искусством восполняет обращение к экранным искусствам; открытие книги как источника эмоционального, чувственного, интеллектуального

удовольствия происходит у школьников только в старших классах.

6. Школьники уже на стадии наивного реализма убеждены в том, что литература — явление, не тождественное жизни, когда как кино, по мнению школьников и более старшего возраста, есть прямое продолжение жизни.

7. Выбор фильма или книги школьниками на каждом возрастном этапе характеризует уровень их интеллектуального и эстетического развития:

ученики, выбирающие фильм, как правило, «застревают» на стадии наивного реализма или нравственного самоуглубления, школьники, отдающие

предпочтение книге, демонстрируют потенциальные возможности для

преодоления ограниченности «низших» этапов художественного развития.

На основе полученных данных мы составили программу обучающего эксперимента.

Вторая глава «Взаимодействие литературы и кино на разных стадиях эстетического развития школьников» содержит описание обучающего эксперимента, проводившегося в 6-х, 7-х, 9-х и 11-х классах в течение 1998 - 2000 годов. В этой части исследования предлагается модель взаимодействия киноопыта и читательского опыта школьников на разных этапах их литературного и художественного развития. Особенностью обучающей модели является то, что она включает несколько звеньев «сцепления» зрительского и читательского опыта школьников и создается поэтапно, от класса к классу: в ней постепенно накапливаются все элементы — от самых простых, связанных с составлением «свободного» киносценария и просмотра фильма, до самых сложных, включающих в себя создание режиссерских раскадровок и сопоставление разных по стилю киноинтерпретаций одного литературного произведения.

В §1 второй главы, названном «От киносценария - к экранизации. «Иван» В.Богомолова и «Иваново детство» А.Тарковского на уроках литературы в 6 классе», рассматривается проблема изучения литературного произведения с использованием элементов кинематографического анализа литературного текста (прием составления киносценария) и с помощью анализа художественного фильма.

Наивно-реалистическое восприятие, которое характерно для шестиклассников, проявляется в том, что произведение, будь то литературное,

или кинематографическое, оценивается ими с точки зрения сюжетной, событийной стороны. Привлечение экранизации при изучении литературного произведения помогает школьникам преодолеть ложное мнение о том, что изображенное на экране или описанное в книге событие, — это продолжение самой реальности. К 7 классу у школьников складывается прочное убеждение об экранизации как об адекватном заменителе книги. Чтобы разуверить школьников в этом, необходимо именно в 5-6 классах показать, что в фильме помимо содержания, в чем, безусловно, киноинтерпретация ориентируется на книгу, есть и выразительная сторона, связанная через элементы киноязыка, игру актеров, звуковую сторону картины и т. д. с мировоззрением и духовными исканиями режиссера.

При выборе произведений для обучающего эксперимента мы исходили из следующих требований к ним: во-первых, это должно быть небольшое эпическое произведение с наличием явственной сюжетной канвы; во-вторых, экранизация не должна быть слабее литературного текста; в-третьих, тема книги и, соответственно, фильма, должна быть общечеловеческой, серьезной, но в то же время раскрываться на материале, доступном шестиклассникам. Мы остановились на повести В.О. Богомолова «Иван» и фильме А.Л. Тарковского «Иваново детство». Произведение Богомолова рекомендовано к изучению в нескольких программах по литературе.

Фильм содержательно получился намного насыщеннее повести: режиссер в теме «ребенок на войне» раскрыл сложные философские и психологические проблемы. Неслучайно повесть со временем перешла в разряд детского чтения, тогда как фильм остался явлением «взрослого» кинематографа. Выразительность киноязыка, которым пользуется Тарковский, а главное, композиция фильма, сочетающая в себе эпизоды войны и снов Ивана, — дают учителю возможность совершенно естественно переключать школьников с содержания фильма на анализ его формы.

Первым этапом работы было чтение учащимися повести В.О. Богомолова «Иван». После выявления у учащихся первичного восприятия следовал переход

к анализу повести, где центральным, организующим анализ вопросом был следующий: «Почему гибель Ивана неотвратима?». Далее шестиклассникам предлагалось составить киносценарий двух эпизодов начального и финального. Цель работы на этом этапе заключалась в том, чтобы, во-первых, помочь школьникам медленно перечитать эпизоды повести, тем самым создать условия для анализа образа Ивана и осознания авторского отношения к герою, во-вторых, раскрепостить воображение учащихся и их визуальное мышление, что должно повлиять на создание собственной интерпретации, и, в-третьих, подготовить учащихся к восприятию чужой киноинтерпретации - фильма «Иваново детство». Все это должно стать первым шагом на пути преодоления школьниками наивно-реалистического восприятия как книги, так и фильма, а также установления диалога между повестью и фильмом.

Следующим этапом работы был просмотр шестиклассниками фильма А.А. Тарковского «Иваново детство». После просмотра шестиклассники получали задание письменно ответить на следующие вопросы:

1. Какие чувства вы испытывали при просмотре фильма?
2. Что было интереснее: читать книгу или смотреть фильм?
3. Чем похож и чем отличается Иван в книге и фильме?
4. Почему режиссер изменил название с «Ивана» на «Иваново детство»?
5. Как бы вы оформили обложку книги «Иван» и видеокассету с фильмом «Иваново детство»?

Общая направленность этих вопросов — осмысление учащимися того, чем фильм Тарковского похож на повесть Богомолова и чем от нее отличается. Это следующий этап углубления понимания школьниками отличия произведений кинематографа и литературы.

Повесть вызвала у шестиклассников размышления общего характера — о войне, о человеке на войне, заставила их задуматься над перипетиями судьбы героя. Фильм оказал сильное психологическое воздействие на восприятие школьников, способствуя постижению ими не внешних событий, связанных с сюжетной канвой, а внутреннего мира героя, обострению внимания шестиклассников к форме фильма (отдельным кадрам, эпизодам, деталям, чертам внешности героев) и обнаружению в фильме его творца — режиссера. Анализируя ответы шестиклассников, мы убедились в том, что подмена литературного образа кинообразом происходит у школьников только в том случае, когда они находятся в абсолютном плену наивного реализма. При образной конкретизации литературного текста творческому воображению школьника не хватает «строительного материала», и образы получаются умозрительными, в ситуации же с фильмом этого не происходит: при создании образа, навеянного кино, происходит аналитическая работа по выделению деталей, кадров, героев и т. д. из киноповествования и конструирование из этих отдельных частей целого. Символическое использование детали при образной конкретизации связано с литературой, а не кинематографом.

Проведенный эксперимент показал, что при организованном на уроке литературы диалоге между книгой и фильмом происходит обогащение как читательского, так и зрительского восприятия, а итогом общих усилий является то, что школьники начинают обращать внимание на выразительные детали в произведении и кинематографа, и литературы, а также замечать особенности композиции как фильма, так и книги.

От рассмотрения первых элементов нашей модели, которые заключались в применении приема составления киносценария как необходимого этапа «заострения» кинематографического взгляда (первые попытки кинематографического анализа литературного произведения и образной интерпретации литературного произведения), а также в просмотре и анализе фильма с целью разведения в сознании учеников литературного текста и его киноинтерпретации, — мы переходили к следующим этапам взаимодействия читательского и зрительского опыта школьников.

Б §2 «Сопоставление актерских киноинтерпретаций литературных образов трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» (7 класс)» анализируется следующее звено модели взаимодействия литературного опыта и киноопыта школьников — сопоставление литературных и экранных образов героев.

Обращение к актерской киноинтерпретации литературных образов связано с изменившимся характером восприятия произведений искусства семиклассниками, в основном преодолевших по сравнению с шестиклассниками наивно-реалистический подход к искусству (исключительный интерес к сюжету произведения) и открывающих теперь мир человеческих чувств (обостренный интерес к чувствам и переживаниям героев произведения), а также с процессом освоения подростками разных социальных ролей, моделей поведения и образов людей.

При проведении эксперимента мы проследили, как происходило углубление восприятия учащимися героев трагедии Шекспира (переход от субъективной оценки к постижению объективного смысла трагедии) и усложнение оценки девятиклассниками игры актеров, исполняющих роли Ромео и Джульетты (поиск критериев оценки фильма). Столкновение двух функционально и семантически одинаковых эпизодов разных фильмов создавало проблемную ситуацию субъективного выбора и обоснования понравившегося варианта и побуждало семиклассников при отстаивании своей

позиции обращаться за поиском более основательной системы мотивации к первоисточнику книги, что способствовало более внимательному, медленному перечитыванию школьниками текста. Кроме того, работа с фильмами позволяла эмоционально актуализировать для школьников литературный текст.

Выбор экранизаций Ф. Дзеффирелли (1968) и Б. Лурманна (1996) обусловлен участием в лурманновской картине кумира подростков Леонардо Ди Каприо, хорошим художественным качеством обеих картин, а также временной дистанцией, позволяющей школьникам увидеть разницу в интерпретации, обусловленную не столько открытием каких-то новых смыслов трагедии или оригинальной трактовкой шекспировской пьесы, а сколько обновлением языка кинематографа. Яркое стилевое различие фильмов способствовало дальнейшему обогащению киноопыта школьников - их знакомству с особенностями языка классического и современного кинематографа, функционированием отдельных элементов кинообраза (музыки, актерской игры, видеоряда), обнаружению символических деталей в фильме Лурманна. Мы выделили следующие этапы изучения трагедии «Ромео и Джульетта» с использованием фильмов:

1 этап. Чтение трагедии Шекспира по действиям на уроке с комментарием и самостоятельно дома. Выявление первичного восприятия. Кинопробы исполнителей на роли Ромео и Джульетты.

2 этап. Анализ Пролога к трагедии и составление киносценария по нему.

3 этап. Просмотр экспозиций и эпизодов обоих фильмов «Первое появление Ромео». Сопоставление образов Ромео, созданных актерами

Л.Уайтингом и Л. Ди Каприо.

4 этап. Просмотр и анализ эпизодов «Первая встреча Ромео и Джульетты на балу в доме Капулетти». Сопоставление образов Джульетты, созданных О.Хасси и К.Дэйнс. Сопоставление двух сцен объяснения Ромео и Джульетты.

Такая очередность этапов - кинопробы как первый шаг на пути индивидуализации образов героев драматического произведения составление киносценария как этап соотнесения образов героев со смыслом трагедии и выработки критериев оценки экранных образов — сопоставление актерских киноинтерпретаций образов Ромео и Джульетты как путь дальнейшего анализа литературных героев и закрепления критерия оценки экранных образов, а также как способ эмоционального «возвращения» читателя

к книге сопоставление одинаковых в драматургическом отношении эпизодов фильмов как следующий этап анализа образов героев и выход на осмысление позиций режиссера (анализ других, помимо актерской игры, элементов кинообраза) - способствовала выработке у семиклассников критерия оценки экранизаций, позволила ненавязчиво, незаметно для школьников переводить их с позиции приверженности одной системе ценностей на путь внутреннего освоения, принятия другой.

Несмотря на то, что второй фильм современнее и понятнее семиклассникам, им удалось преодолеть преграду в своем восприятии и принять другой киносгиль, несколько архаичный для восприятия. Внешняя красота и гармоничность пластики актеров фильма Дзеффирелли стала для школьников выражением внутренней чистоты и поэтичности любящих героев, и именно Уайтинг и Хасси стали для большинства семиклассников выразителями сущности шекспировских Ромео и Джульетты, атмосфера же фильма Лурманна лучше, по мнению большинства учеников, передала состояние враждебного героям мира.

Концептуальная похожесть фильмов не позволила использовать их для усложнения анализа книги (выход на многомерность шекспировского текста и различие трактовок гибели героев возможно только при анализе самого литературного произведения), но сопоставление двух актерских киноинтерпретаций способствовало принятию школьниками другой системы ценностей, помогало им мотивировать свой выбор и найти критерии оценки фильма, способствовало обогащению эмоционального мира семиклассников и накоплению ими кинематографического и читательского опыта.

В §3 второй главы «Сопоставление режиссерских киноинтерпретаций трагедии В. Шекспира «Гамлет» (9 класс)» рассматривается дальнейшее углубление взаимодействия киноопыта и литературного опыта школьников при

сопоставлении литературы и кино на уровне сравнения авторских концепций писателя и режиссеров. Девятиклассникам открывается возможность выхода из-под власти актерского обаяния и выбора фильма по мотивам, связанным с темой и жанром. Учитывая это, мы разработали пути освоения учениками более сложных для них эстетических задач: 1) осознание авторской позиции режиссера, проявляющейся в выборе жанра, которым и определяется отбор специфических элементов кинообраза (манеры актерской игры, музыки, деталей, цвета и т. д.); 2) осмысление семантического богатства литературы (многозначности слова) и образной конкретности произведения экрана (однозначности кинокадра) и путей преодоления этой однозначности.

Выбор экранизаций Г.Козинцева (1964) и Ф.Дзеффирелли (1990) позволяет столкнуть не просто разные киноварианты трагедии, а диаметрально противоположные, связанные с разностью исторических судеб России и США в XX веке, кинокультурами двух стран и профессиональными позициями режиссеров.

Описывая этапы эксперимента, мы показали действие всех элементов нашей «модели». После анализа актерских работ, эмоционально актуализирующих для школьников суть взаимоотношения Гамлета с другими героями трагедии и его мучительное одиночество, мы ставили учеников в ситуацию осмысления непохожести созданных И.Смоктуновским и М.Гибсоном киноинтерпретаций образа Гамлета и выводили девятиклассников на понимание того, что различие связано с неодинаковыми установками Козинцева и Дзеффирелли при создании ими экранизаций. Поиск ответов на вопрос «От чего зависит выбор режиссером того или иного произведения литературы для создания киноинтерпретации?» помог школьникам выявить главные причины такого обращения, среди которых девятиклассники называли поиск создателями фильма ответов на актуальные проблемы эпохи, постижение смысла книги в контексте исторических судеб страны, традиции кинокультуры, к которой принадлежат создатели экранной интерпретации, а также их профессионализм.

Знакомство с режиссерской экспозицией Козинцева помогло школьникам найти ракурс при восприятии этого сложнейшего фильма, а аналитически комментированный просмотр экспозиции помог школьникам осознать принцип отбора режиссером выразительных элементов кинообраза для осуществления своей художественной задачи. Дальнейшее сопоставление экспозиции фильма Козинцева с экспозицией фильма Дзеффирелли способствовало обнаружению учениками разных выразительных элементов и смысловых доминант обоих фильмов. В фильме Козинцева ими стали сочетание богатого интонациями голоса Смоктуновского с трагической по характеру музыкой Шостаковича, использование ряда символических деталей, черно-белый цвет картины и др. В фильме Дзеффирелли доминантным элементом кинообраза стала мимически разнообразная, по-театральному выразительная игра актеров (М.Гибсона, Г.Клоуз и др.). Работа с другими киноэпизодами (эпизод, содержащий монолог Гамлета о флейте, поединок Гамлета с Лаэртом, финал) позволила школьникам осмыслить

зависимость отбора доминантных элементов кинообраза от особенности жанров обеих киноинтерпретаций (кинотрагедия и семейная драма). На последнем этапе происходило осмысление школьниками степени адекватности выбора режиссерами киножанров при создании своих киноинтерпретаций трагедии, а также осознание девятиклассниками того, что кинематограф ограничен в возможности передачи семантически богатого потенциала литературного произведения.

В §4 второй главы описан следующий этап взаимодействия литературного и киноопыта школьников, связанный с сопоставлением произведений разных видов искусства, принадлежащих одному автору, изучение киноповести и фильма В.М.Шукшина «Калина красная» на уроках литературы в 11 классе.

Взаимодействие зрительского и читательского опыта школьника рассматривается в другом ракурсе: если в случае с трагедиями Шекспира, когда перевод их на язык кино, даже «авторский» и серьезный, не мог все же полностью реализовать семантический потенциал литературного текста, то в ситуации с Шукшиным его фильм оказался сильнее, сложнее литературного первоисточника.

Включение фильма в контекст изучения повести открывает школьникам сложность процесса осмысления художником действительности, мучительности поиска ответов на острые проблемы современности. Кроме этого, привлечение фильма на урок литературы (и его большая по сравнению с повестью сложность) позволяет убедить старшеклассников в серьезности кинематографа как искусства, способного не только развлекать, но и ставить сложные философские вопросы, искать пути выхода из трудных жизненных задач, помогать человеку.

По сравнению с повестью в фильме произошла актуализация символического контекста повествования, потенциально заданного, но не проявленного в повести, через отбор архетипических деталей, структурирующих кинотекст. Если киноповесть рассказала о судьбе незаурядного, ожесточенного жизнью и пробивающегося к правде русского человека, то фильм — о судьбе народной.

«Кинематографичность» шукшинского стиля и монтажность композиции «Калины красной» диктуют необходимость использования форм методической интерпретации, адекватных художественной структуре произведения. Аксиомой современной методики стало положение о том, что изучать искусство нужно по законам самого искусства, применительно к «Калине красной» это особенно важно, так как при ее истолковании очень легко поддаться либо публицистическому, либо моралистическому пафосу, тем самым упрощая и огрубляя авторский замысел.

Сложность поставленным Шукшиным проблем не допускает однозначности их решения — принципом методического прочтения «Калины красной» стала дискуссионность. Поэтому на первом этапе (после чтения повести и выявления читательского восприятия и глубины осмысления прочитанного) - учащимся предлагается составить «сценарную заявку» на постановку фильма по повести. Выполнение этого задания осуществляется в форме

групповой работы. Класс делится на «съемочные группы», и каждая группа получает задание составить «заявку», в которой тезисно формулирует идею предполагаемой экранизации, указывает жанр (например, мелодрама, психологическая или социально-бытовая драма, философская притча и т. д.), перечисляет основные эпизоды: начальный, кульминационный и финальный, обосновывает их монтажное соотнесение, а также предлагает ряд символических деталей, структурирующих кинотекст и проясняющих главную идею фильма.

После такой подготовительной работы, готовящей школьников к восприятию внутренней сложности языка фильма, происходило знакомство учеников с фильмом и предлагался сравнительный анализ киноповести и фильма.

Сопоставление литературного произведения и кинокартины целесообразнее начать со сравнения их экспозиций. Большое значение в «раскодировке» экспозиции и литературного, и кинопроизведения отводится умению читателя / зрителя находить и правильно интерпретировать детали текста: и предметно-бытовые и, символические. Анализ экспозиции помогает установить жанровую специфику и повести, и фильма - киноповести и киноман. После этого мы предлагаем школьникам определить и сопоставить кульминации повести и фильма. Для того чтобы опыт учащихся по анализу кинопроизведения усложнялся, мы предлагаем при работе над кульминацией не комментированный просмотр (как это было с экспозицией, когда мы учили школьников смотреть фильм), а самостоятельный просмотр, который организуют следующие вопросы:

Какие детали эпизода вы можете назвать символическими, какой смысл они несут?

— Почему этот эпизод является кульминационным? Что указывает на это в художественной ткани фильма?

Просмотр кульминации возвращал школьников к анализу финалов фильма и повести.

В конце урока происходил повторный показ эпилога «Калины красной» и последних кадров (без звука). После просмотра учащимся предлагалось написать письмо Егора в стилистике героя, передав в нем самое главное, что мог сказать Егор «все про жизнь» Любе Байкаловой, а затем школьникам предлагалось сравнить написанное ими письмо с прозвучавшим с экрана.

Таким образом, на этом завершающем этапе взаимодействия литературного и зрительского опыта школьников в условиях школьного изучения литературы происходит более свободное перенесение опыта кинозрителя на опыт читателя, вызванное необходимостью осмысления школьниками сложности как процесса творчества, так и самой жизни.

В заключении диссертации подведены итоги работы и намечены перспективы исследования проблемы, связанные с организацией взаимодействия между литературным произведением и фильмом не только по проанализированным нами схемам: «выдающееся произведение киноискусства

— более слабое литературное произведение» и «шедевр литературы — более слабая его киноитерпретация», но и при взаимодействии двух равнозначных но эстетическим качествам книги и фильма.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Отражение опыта кинозрителя в литературном развитии школьника // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе. Материалы международной научно-практической конференции 22 - 23 апреля 1998г. — СПб.: Сударыня, 1998. — С. 100—101.
2. История блудного сына, рассказанная В. М. Шукшиным. «Калина красная» на уроках литературы // Изучение творчества В. М. Шукшина в школе. - СПб.: Глагол, 1998. - С. 75 — 100 (в соавторстве с С.В.Федоровым).
3. Лирика В. В. Маяковского // Методические рекомендации. Изучение литературы в 6 классе. — СПб.: Спец. литература, 1998. — С. 186 — 195 (в соавторстве с М.А.Мирзоян).
4. Язык кино // Программы общеобразовательных учреждений. Мировая художественная культура. — М.: Интербук, 1998. — С. 30 - 32.
5. Кинематограф // Программы общеобразовательных учреждений. Мировая художественная культура. — М.: Интербук, 1998. — С. 291 - 298.