

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. и др. Практический курс английского языка: Учебник для II курса. – М.: Высшая школа, 1987. – 464 с.
2. Аракин В.Д. и др. Практический курс английского языка: Учебник для III курса. – М.: “Владос”, 1999. – 431 с.
3. Аракин В.Д. и др. Практический курс английского языка: Учебник для IV курса. – М.: “Владос”, 2000. – 334 с.
4. Борисова И.В. “Interpreting Fiction”. – М.: “Прогресс”, 1993. – 103 с.
5. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. Вып. I. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – С. 264-389.
6. Хомский Н. Синтаксические структуры. – М.: Издательство МГУ, 1973. – 68 с.

УДК 371.3:821.161.1/82-1

И. Соловцова

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАВЫКОВ АССОЦИАТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Художественные тексты конца XIX – начала XX вв., по мнению многих методистов и литературоведов, являются довольно сложными для восприятия учащимися старших классов из-за своей смысловой многозначности, символической наполненности. Недостаточный уровень развития ассоциативного восприятия произведений школьниками требует от учителя литературы направить свою деятельность не столько на анализ конкретных произведений или усвоение знаний историко-литературного характера, сколько на формирование у них специфических навыков проникновения в художественную ткань текста сложной поэтической природы. В рамках данной статьи предполагается раскрыть систему работы по формированию у учащихся 11 класса определенных навыков ассоциативного восприятия поэтического текста на примере изучения стихотворения Б. Пастернака «Февраль. Достать чернил и плакать!».

На этапе подготовки к анализу стихотворения учащимся необходимо дать общее представление о тех факторах, которые обусловили формирование творческой индивидуальности, необычного художественного мышления. Индивидуальное сообщение учащегося о детских и юношеских годах Б. Пастернака должно передать школьникам ощущение особой атмосферы искусства, царящей в семье будущего поэта, объяснить истоки необычайной музыкальности, живописности его поэзии, особого философского подхода к изображению природы, жизненных явлений в его произведениях.

Одно из индивидуальных сообщений должно раскрыть особый подход поэта к теме природы: утверждение неразрывной связи между природными явлениями и внутренним миром отдельной личности, возникновением состояния творческого вдохновения, рождением поэзии, проведение параллелей между закономерностями процесса развития в природе и обществе. Рассказ о близости к футуристам пояснит метафоричность поэтической речи Б. Пастернака, активизирует и направит читательское восприятие на постижение ее насыщенной образности. Сообщения об особенностях поэтического синтаксиса, живописности образов и мастерском использовании фоносемантики завершат подготовку учащихся к чтению и анализу стихотворения Б. Пастернака, направив их читательское восприятие в необходимом русле.

Выразительное чтение стихотворения «Февраль...» должно передать учащимся мастерство владения поэтом приемом аллитерации, всю мощь его воздействия на

восприятие читателя. Поэтому прочитать стихотворение должен или сам учитель, или заранее подготовленный ученик.

Перед вторым прочтением стихотворения вслух необходимо с целью создания в соответствии с авторским замыслом определенного смыслового поля попросить учащихся вспомнить, какое место занимает в круговороте природы месяц февраль, какие языческие праздники праздновались в феврале. Необходимо напомнить, что житель среднерусской полосы Б. Пастернак знал снежные, холодные зимы.

Анализ стихотворения представляется целесообразным провести в форме эвристической беседы в сочетании с использованием заданий исследовательского характера.

1. Какой образ-переживание удалось создать, передать поэту в этом стихотворении?

2. Попробуйте пояснить, каким образом удастся поэту передать, заставить ощутить читателя это смятение чувств, эту пульсирующую силу?

3. Установите, как чередуются по объему предложения в стихотворении? Почему такого принципа чередования предложений по объему поэт придерживается только в первых двух строфах и отказывается от него в двух последних?

4. Подсчитайте, сколько в этом произведении предложений? Установите, сколько из них двусоставных и односоставных, каких предложений среди односоставных больше? Поясните причины предпочтения поэтом таких синтаксических конструкций?

5. Зачитайте вслух только двусоставные предложения. Не заметили ли вы определенную взаимосвязь между использованием одного из наиболее распространенных художественных тропов и использованием этих синтаксических конструкций? Поясните, как вы понимаете эту закономерность.

Учащиеся должны быть подведены к пониманию того, что чередование коротких и объемных предложений, предложений восклицательных и невосклицательных способствует достижению поэтом особой экспрессивности, эмоциональности его художественного произведения. При чтении стихотворения создается иллюзия звучания речи восторженного, взволнованного, чем-то потрясенного рассказчика. Эти зачастую прерывистые, взбудораженные, как бы задыхающиеся строфы, иногда льющиеся большими интонационными периодами, а не отдельными строчками, многим трудно читать. Чтобы воссоздать в стихе мысль, картину, чувство в их слитности и текучести, в их первозданной незахвачанной свежести, поэт выработывал ничем не стесняемый, раскованный синтаксис.

Любое явление Б. Пастернак стремился словно бы захватить врасплох. Мир в его произведениях предстаетдвигающимся, пульсирующим, в отсветах и рефlekсах. В его стихах всегда ощущается не наигранный, а глубоко естественный, даже стихийный лирический напор, прерывистость, динамичность. В строчках его - стремительный натиск образов, поток красок, света, звуков... Нарастание звуков, возрастающую динамику пробуждения природы поэту удается передать использованием в третьей и четвертой строфе предложений только объемных, распространенных. Все это помогает ему заставить читателя с особой силой ощутить момент пробуждения природы и пробуждения творческого вдохновения в душе поэта.

Будто торопясь зафиксировать поток явлений, Пастернак пропускает несущественное, нарушает логические связи, предоставляя читателю о них догадываться. Иногда он даже не называет предмет своего повествования, давая ему множество определений, применяя сказуемое без подлежащего.

Использование в стихотворении «Февраль ...» безличных и неопределенно-личных предложений, использование двусоставных предложений исключительно в качестве метафор приводит к ощущению того, что все в живой природе, как и в природе поэтического творчества, вдохновения, совершается закономерно и само собой, вне воли человека («стихи слагаются навзрыд»).

Осознание того, что стихотворения Б. Пастернака чрезвычайно насыщены метафорами, способствует пониманию того, почему их так непросто моментально воспринять. Уподобления, к которым прибегал поэт, часто производили впечатление слишком субъективных или случайных. Самая обычная картина иногда рисовалась им под совершенно неожиданным зрительным углом. В вихре метафор и стремительно набегавших друг на друга образов читатель порой даже ощущал себя сбитым с толку. Причина такого непонимания объясняется высоким уровнем ассоциативности мышления поэта.

После постижения особенностей поэтического синтаксиса Б. Пастернака, выявления особой насыщенности метафорами его произведений целесообразно попытаться углубить понимание учащимися особенностей механизма возникновения определенных ассоциаций, ярко индивидуальных в восприятии каждого из них.

Слово учителя. У каждого из нас, безусловно, существует собственный ассоциативный резонатор, поэтому каждый из нас при чтении стихов создает собственный ассоциативный ряд, то есть, по меткому выражению М. Цветаевой, «Пастернака читатель пишет сам». Метафоричность его поэтического языка, имеющая особенность быть ассоциативной, способствует передаче мельчайших деталей глазами поэта, что чаще всего остаются напрочь незамеченными в реальном мире природы обычным человеком.

У некоторых учащихся, как свидетельствует практика работы, возникают негативные ассоциации, удрученное состояние при восприятии словосочетаний «грохочущая слякоть», «весною черною горит», «ливень еще шумней чернил и слез», «тысячи грачей» (множество черных птиц), «сухая грусть», «дно очей», «проталины чернеют», «ветер криками изрыт», «слагаются стихи навзрыд». Нельзя утверждать, что пафос стихотворения оптимистический, но то, что перечисленные нами ассоциации в контексте произведения поняты неверно и требуют корректировки читательского восприятия, несомненно.

Предложим учащимся представить себе ту слякоть, которую изображает поэт. Уже эпитет «грохочущая» свидетельствует о ее пульсации, динамике, а динамика и пульсация жизни никак не может привести к удрученному и угнетенному состоянию.

Чтобы понять значение образов «черной слякоти», «черной весны», чернеющих проталин в соответствии с авторским замыслом, необходимо предложить учащимся представить, что было до того. Таким образом школьники будут подведены к самостоятельным выводам, что в контексте данного произведения сопоставление белого (снега) и черного цветов никак не могут традиционно соотноситься с восприятием белого цвета как воплощение света, а черного – тьмы, чего-то плохого. Напротив, белый покров был безжизненным, неподвижным, холодным.

В поиске ответа на вопрос, в каком случае земля может освободиться от снежного покрова, учащиеся приходят к осознанию того, что лучи солнца, постепенно набирающиеся сил с приближением весны, своим теплом расплавляют снег, лед, земля вновь начинает «гореть», готовая к возрождению жизни.

Крики грачей, шорох их крыльев, стремительность их движения, шумный ливень талых вод – все свидетельствует о пробуждении жизни. У кого-то эти строки вызовут ассоциации со стихотворением Ф. Тютчева «Вешние воды», в котором грачи и вешние воды предвещали приближение весны, обновления: звуки жизни нарастают там, где ранее царила мертвая тишина, движется и бурлит то, что до поры до времени безжизненно отдыхало в ожидании возрождения.

Если эти поэтические строки вызывают угнетенное состояние, потому что лирический герой говорит о невольном желании плакать, утверждает, что «стихи слагаются навзрыд», то необходимо попросить ребят вспомнить о том, какие эмоции могут вызвать слезы. Это поможет активизировать их жизненный опыт и напомнить о том, что слезы могут возникнуть из-за умиления, восхищения, избытка чувств.

Учитель с целью углубления восприятия философского смысла стихотворения может подвести ребят к мысли о том, что всякое зарождение нового приходит только на смену старому, которое обречено в таком случае на гибель. Понимание беспощадных законов природы (необходимость смены старого новым, которое не должно быть лучше или хуже, а просто будет иным) приводит к невольному ощущению грусти. Но грусть эта «сухая», философская, потому что таковы уж непреложные законы существования всего сущего в этом мире. На этом этапе можно пояснить ребятам, что, если кто-то из них ощутил во время чтения стихотворения состояние «неуютности», какую-то невольную тревогу, то это состояние вполне объяснимо: в момент перемен все так неустойчиво и нестабильно. А поэт, который заставил их испытать подобное состояние своими поэтическими строками, является без сомнения мастером слова.

Если время урока позволит, необходимо пояснить и эмоциональный заряд, который заключается в образе-сравнении грачей с «обугленными грушами», сгоревшими, опавшими, освободившими ветви дерева для клейких почек и новых плодов. Образ воды, обряд омовения (ливень талых вод, омывающий землю; срывающиеся в лужи стаи грачей) имеет особое, еще библейское символическое значение.

В поисках ответа на вопрос, почему стихи обязательно слагаются «навзрыд», учащиеся подводятся к пониманию того, что состояние души лирического героя и состояние природы находятся в гармонии, в прямой зависимости. Они придут к выводу, что стихи слагаются как будто под влиянием сил пробуждающейся природы, даже против человеческой воли, от переполнения ощущений и чувств. А упоминание того, что стихи пишутся «навзрыд», свидетельствует о том, что поэтическое творчество требует полной отдачи, что в стихотворные строки изливаются все чувства творца «до дна».

Анализ лирического произведения Б. Пастернака целесообразно завершить объяснением того, как использование поэтом фоносемантических средств заставляет читателя ощутить определенное состояние.

Слово учителя. Но не только особый поэтический синтаксис, не только чрезвычайная насыщенность метафорами составляют разгадку особой магии поэтического слова Бориса Пастернака. Поэт с безукоризненным музыкальным слухом не мог не использовать фонематическое звучание стихотворения для создания неожиданных, просто потрясающих своей простотой и силой образов!

Этой цели подчинены звуковые аллитерации, к использованию которых поэт прибегал особо активно в ранний период своего творчества. Сцепление схожих звуков в строке, переключка таких звуков, перепархиванье того или иного звукосочетания в строчках скрепляют текст, обогащают его ассоциациями, внедряются в нашу память.

Фонетические связи в стихе таят некую взаимосвязь рисуемых реальных предметов. Пастернаковские аллитерации порой могут казаться необъяснимыми, неожиданными, но они почти никогда не вырываются из общего рисунка, не нарушают естественной интонации стихов. В них есть своя непосредственность и красота. И их звучание передает нам прежде всего изображение мира истинным и тонким музыкантом слова.

После такого пояснения учитель предлагает учащимся исследовать строфы стихотворения и установить роль фонетических связей в нем для создания определенного образа-переживания.

Учащиеся при помощи учителя должны быть подведены к пониманию того, что чуткий внутренний музыкальный слух Б. Пастернака дает поэту возможность безукоризненно воспроизвести напряжение, пульсацию жизни, шорох тысячи крыльев грачей в воздухе, звуки пробуждающегося, безудержно пульсирующего мира природы, который в творчестве этого поэта равнозначен самой Жизни.

В стихотворении «Февраль. Достать чернил и плакать ...» первое и последнее четверостишие инструментованы на взрывном сочетании губного и сонорного согласных «вр» (февраль, навзрыд – передают тревогу), на звуке «р» с опорой на гласные «а-о», «и-е-ы»: февраль, чернил, навзрыд, февраль, горит, проталины чернеют, востер криками изрыт.

вернее, навзрыд. Все эти слова как бы стянуты единой фонетической сетью и своими звуками говорят о кипящей, бурлящей, вырывающейся откуда-то изнутри, разрывающей застывшее зимнее молчание природы приближение весны, прорыв самой жизни. В третьей строфе учащиеся должны подметить обилие шипящих звуков (груши, обрушат, лужи, грачей, тысячи, очей), которые способствуют передаче шороха и хлопанья тысячи крыльев.

Такой подход к анализу лирического произведения, по нашему мнению, способствует постепенному формированию ассоциативного восприятия художественных текстов учащимися старших классов на уроках литературы.

УДК – 371.3: 378/811.111

Л. Радочинська

ДО ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ОРИГІНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Завдання успішної підготовки вчителів іноземної мови не може бути вирішене поза питанням навчання читанню, в процесі якого проходить прилучення студентів до загальнолюдських цінностей, здобутих в галузі літератури. Читання сприяє переробці вилученої із тексту інформації, розвитку образного мислення, збагаченню лексичного запасу, розширенню кругозору і поглибленню ерудиції та значному підвищенню загальнокультурного рівня, що є однією із суттєвих вимог кваліфікаційних характеристик сучасного вчителя.

Як відомо, програми з іноземних мов вищих учбових закладів для подвійної спеціальності (“українська мова і література, англійська мова і література”) включають читання художніх творів в оригіналі, що є складною і багатоплановою роботою, яка вимагає врахування інтересів читача, його віку, ступеня його інформованості та підготовки до сприйняття саме тієї інформації, що містить у собі текст. У цьому контексті велику роль відіграють так звані “фонові знання”. Вони поділяються на загальнолюдські знання (знання про навколишній світ та процеси, що в ньому відбуваються); “регіональні знання” (знання, властиві групам людей за місцем проживання) і знання, які є сферою загальної культури. До фонових знань також відноситься інформація у попередніх та наступних частинах текстового матеріалу, без якого глибоке розуміння окремо розглянутого уривку є неможливим.

У процесі навчання читанню художніх текстів на заняттях домашнього читання на початковому етапі слід враховувати такі особливості:

1. Ті, що навчаються, не мають достатнього досвіду роботи з великими уривками художніх творів.

2. Існує невідповідність між фактичними знаннями іноземної мови певної частини першокурсників і реальними вимогами програми.

3. Навчання читанню художніх текстів ускладнюється тим фактом, що у вітчизняній методиці не розроблено критерії відбору оригінальних текстів художніх творів, які в умовах відсутності мовного середовища змогли б відіграти провідну роль у пізнанні особливостей історичного розвитку, культурних цінностей, традицій і звичаїв країни, мова якої вивчається, у формуванні глибокого позитивного ставлення до цієї мови, і запобігти поступовому спаду інтересу до подальшого вивчення мови в цілому та до аспекту “домашнє читання” зокрема.

4. В методиці навчання читанню залишаються нез’ясованими питання, пов’язані з оптимальним дозуванням текстового матеріалу для домашнього читання та завданнями його ефективного опрацювання.