



2024
ГОД СЕМЬИ

**АНАЛИЗ
ЛИТЕРАТУРНОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Методические
рекомендации**

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Методические рекомендации

**Л.Г. Тимошенко,
учитель начальных классов
МБОУ Егорлыкская СОШ №7,
Егорлыкский район**

Ростов-на-Дону
2024

ББК 74.247.11
Т41

Тимошенко, Л.Г.

Т41 Анализ литературного произведения в начальной школе: методические рекомендации /Л.Г. Тимошенко. – Ростов-на-Дону, 2024. – 40 с.

Методические рекомендации адресованы учителям начальных классов общеобразовательных учреждений.

Данные методические рекомендации посвящены формированию у младших школьников читательских умений, овладение которыми происходит в процессах чтения и анализа художественного произведения, творческой деятельности обучающихся.

© Тимошенко Л.Г., 2024

ВРЕМЯ

Актуальность темы обусловлена тем, что одной из главных задач обучения литературному чтению в начальной школе является формирование у младших школьников читательских умений, овладение которыми происходит в процессах чтения и анализа художественного произведения, а также творческой деятельности обучающихся.

1. РОЛЬ И МЕСТО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Понимание младшими школьниками читаемого текста должно сочетаться с переживанием литературного произведения. «Эмоциональное понимание» художественного текста – это основа нравственного прозрения, духовного обогащения и самовоспитания личности.

Так осуществляется дальнейшее, все расширяющееся познание человеком окружающего его мира. Так, благодаря взаимодействию языковых, мыслительных, эмоциональных и волевых процессов, происходит творческое воссоздание читателем реальности, изображаемой в произведениях художественной литературы.

Каждый урок литературного чтения – это всегда знакомство с новым художественным произведением. А поскольку это произведение есть высказывание, обладающее целостностью, то за ним всегда стоит автор. Ему принадлежит замысел, по которому создается задуманное произведение.

Автор выбирает объект описания и показывает его с помощью композиционно-жанровых форм особому, индивидуально.

По своей природе художественное произведение направлено на адресата – читателя, который и станет воспринимающим звеном, вступающим в диалог с автором. Диалог – качественная характеристика урока. Диалог – это «услышанность» каждого собеседника, «ответность» в противовес «безответности». Работа с текстом имитирует внутренний процесс рождения, осознание мысли и выражение ее в слове.

Понимание – результат и цель мышления. Для этого следует использовать разные приемы, активизирующие мышление, ставящие ученика в позицию открывателя: это и метод «медленного чтения», применяемый с целью наблюдения за развитием действия, поведением действующих лиц произведения, и словесное, музыкальное, графическое его иллюстрирование; разные виды творческой интерпретации текста (от работы над репликой персонажа до составления диафильма, развернутой драматизации), стилистический эксперимент, используемый для понимания поэтики писателя.

Анализ текста и его читательская интерпретация, освоение смысла текста – это работа серьезная, вдумчивая, напрягающая не только мысль, но и чувство, воображение и фантазию читателя. Содержание художественного произведения не переходит, как вода, переливающаяся из одного кувшина в другой, из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем по ориентирам, данным в самом произведении.

Обучение чтению есть главная и первостепенная задача учителя. Но учить читать литературное произведение надо сразу правильно. Обучать чтению – зна-

чит обучать думать над «чужой» речью, закодированной в литературном произведении.

В начальной школе восприятие сформировано у обучающихся на разных уровнях, поэтому мы должны включать в урок различные виды анализа текста для более полноценного восприятия произведения.

Анализ текста идет на этапах повторного чтения и углубленного анализа текста.

Цели:

- способствовать полноценному восприятию художественного произведения детьми;
- учить понимать авторскую позицию;
- учить понимать мотивы поступков и характеры героев;
- учить распознавать художественные средства выразительности;
- учить определять жанровые особенности;
- способствовать средствами литературы развитию личности ребенка, его нравственных идеалов;
- развивать воображение детей, навыки работы с текстом.

2. ВИДЫ И ПРИЕМЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

2.1. Стилистический анализ

Стилистический (языковой) анализ – это анализ изобразительных средств языка, используемых автором в данном произведении.

Цель анализа: помочь детям уяснить мысли и чувства автора, выраженные, прежде всего, в образных словах, развитие воображения, выразительное чтение.

Традиционно работа над языком художественного произведения в начальной школе сводилась к так называемой словарной работе, при которой выяснялось лексическое значение непонятных ребенку слов.

Научить ребенка понимать художественное слово – это значит научить понимать не только его прямое значение, известное ребенку из повседневной жизни, но и тот скрытый смысл (подтекст), который вложил в него автор и понимание которого дается не сразу. Сложность восприятия художественного слова заключается в том, что, во-первых, в любом тексте могут встретиться различные категории непонятных детям слов; во-вторых, у младших школьников слабо развита лексико-стилистическая зоркость, т.е. дети воспринимают такие слова, как слова обыденной речи; в-третьих, некоторые учителя неоправданно извлекают такие слова из контекста и пытаются объяснить их путем подбора нейтрального синонима, в результате чего эти слова «выпадают» из образной ткани произведения (В.Г. Горецкий).

К частным приемам стилистического анализа можно отнести следующие:

1) Выделение изобразительных средств языка в тексте и осознание (оправдание) их роли в тексте. По-

сколько сами дети редко замечают авторские слова и выражения, необходимо привлечь к ним внимание соответствующими вопросами, т.к., по мнению В.А. Сухомлинского, «умение читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, его тончайшим оттенкам»:

- Почему автор пишет: «...»?
- О чем говорит нам выражение « ...»?
- Какое выражение использует автор, чтобы ...?
- Какие слова помогают нам ярко представить ...?
- Как вы понимаете выражение «...»?
- Какие мысли и чувства вызывает у вас это выражение?
- В каких словах автор показывает свое отношение к ...?
- Найдите сравнение (эпитет, олицетворение), в котором наиболее ярко проявилось отношение поэта к ...
- Какие слова и выражения передают настроение автора?
- Найдите «слова-краски», помогающие нарисовать картину ...

2) Стилистический эксперимент – это намеренная «порча» авторского слова, имеющая целью привлечь внимание детей к авторскому слову, показать его незаменимость в тексте. Это может быть пропуск или замена отдельных слов и выражений, изменение конструкции предложения.

Примеры:

а) в предложении «А Вася что было духу пустился к котенку...» (Л.Толстой «Котенок») делаем замену («А Вася подбежал к котенку...») и выясняем, что изменилось в результате этого;

б) из рассказа Л. Толстого «Какая бывает роса на траве» убираем все авторские сравнения и смотрим, что произошло в результате этого с текстом художественного описания («Вся красота исчезла», – говорят дети);

в) замены выразительных (звучных) слов менее звучными.

Так, в стихотворении Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза»

«Как бы резвяся и играя,
грохочет в небе голубом...»

заменяем на:

«Как бы резвясь, не уставая,
Звучит все в небе голубом».

Дети убеждаются, что в результате такой замены читатели перестали слышать отзвук грома, его легкое, игривое перекачивание по небу.

3) Использование живой наглядности. З.И. Романовская полагает, что живая наглядность представляет собой сближение восприятия текста с жизнью ребенка, с его эмоционально-непосредственным опытом. Актуализация ярких наглядных впечатлений ребенка с помощью реальных наблюдений, демонстрации конкретных действий делает художественное слово более понятным.

Например, при анализе рассказа Л.Толстого «Косточка» учитель задал вопрос: «Почему автор пишет,

что Вася схватил сливу, а не взял?» Дети затрудняются ответить, т.к., по их мнению, схватить и взять – это одно и то же. Тогда учитель решает воспользоваться «живой наглядностью» и просит детей положить перед собой книги.

Учитель: Возьмите книги. (*Обучающиеся выполняют действие*)

- А теперь схватите книгу! (*Обучающиеся выполняют действие*)

- Так есть ли разница между словами «схватить» и «взять»?

Обучающиеся: Да! Схватить – это значит очень быстро что-то взять.

Учитель: Почему же автор использует слово «схватил», а не «взял»?

Обучающиеся: Потому что Ваня очень переживал, мучился, он знал, что нельзя брать без спросу. Со словом «схватил» нам, читателям, понятнее состояние Вани.

4) Сравнение первоначального и окончательного вариантов одного текста. Данным приемом можно воспользоваться, если учителю известны черновые редакции произведения. Этот прием может иметь разную степень сложности: от сопоставления отдельных слов и выражений до сравнения целых текстов. В результате сравнения дети пытаются обосновать внесенные писателем изменения.

Например:

а) Под голубыми небесами

Необозримыми (великолепными) коврами,

Блестя на солнце, снег лежит ...

(А. Пушкин «Зимнее утро»)

б) В первом издании рассказа В.Осеевой «Хорошее» концовка текста была такая: «Что бы мне такое хорошее сделать?» А мама и говорит: «Погуляй с сестренкой, помоги няне, напои собаку». В следующем издании автор убрала эти строчки, оставив только вопрос Юры. Как вы думаете, почему?

в) Сравнение чернового и окончательного вариантов стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза».

Черновик

Люблю грозу в начале мая:
Как весело весенний гром
Из края до другого края
Грохочет в небе голубом.

С горы бежит поток проворный,
В лесу не молкнет птичий гам,
И говор птиц, и ключ нагорный –
Все вторит радостно громам!

Чистовик

Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний, первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом.

Гремят раскаты молодые,
Вот дождик брызнул, пыль летит,
Повисли перлы дождевые,
И солнце нити золотит.

С горы бежит поток проворный,
В лесу не молкнет птичий гам,
И гам лесной, и шум нагорный –
Все вторит весело громам...

2.2. Анализ развития действия

В основе анализа развития действия лежит работа над сюжетом и его элементами (эпизодами, главами), а также композицией текста (вступление, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, заключение) с учетом жанровых особенностей композиции (например, в сказке).

Для этого на уроке чтения эпических текстов (например, рассказов, отрывков из повестей) анализируется не просто части текста, а эпизоды (ключевые сцены):

- Что, где, когда произошло? Почему?
- Что случилось вследствие этого?
- Можно ли было этого избежать?
- Почему так получилось? Кто в этом виновен?

При анализе композиции Т.В. Рыжкова рекомендует следующие примерные вопросы и задания:

- На сколько смысловых частей можно разделить текст и почему?
- Составьте событийный план текста.
- Какое событие послужило толчком для других?
- Есть ли в рассказе борьба, кто в нее вступает, зачем и почему?
- Какое событие показалось вам наиболее напряженным, самым важным для героев?
- Почему повествование ведется от имени данного героя; что бы изменилось, если бы рассказывал о событиях другой герой?
- Почему автор ничего не говорит о том, что было с героями дальше?
- Почему именно так заканчивается рассказ?

Приемы анализа:

1. Диафильм – серия словесных или графических рисунков, порядок которых соответствует последовательности событий в тексте с целью выделения ключевых эпизодов.

Алгоритм создания словесного диафильма:

- Перечитайте текст (отрывок), наметьте его части-кадры (их не должно быть много!).

- Кратко опиши, о чем (о ком) будет каждый кадр: «Вначале я нарисую ..., на следующем кадре изображу, как ..., затем будет кадр о том, как ...» и т. п.

- Подберите титры к первому кадру: подчеркни в тексте те слова, которые его поясняют.

- Представьте первый кадр мысленно, нарисуйте его словами.

- На основе выделенных в тексте предложений сделайте титры к кадру.

- Проверьте соответствие рисунка и титров в кадре.

- Аналогичную работу проведите с остальными кадрами.

- Определите общий характер получившегося фильма.

Составлению словесного диафильма на первоначальном этапе обязательно предшествует графический диафильм, создание которого можно организовать в группах после коллективного разделения текста на части-кадры. Можно распределить роли в группе: художники рисуют кадр, писатели подбирают и пишут титры; оформители соединяют кадр и титры, проверяют соответствие рисунка и титров. Что касается определения содержания кадра (что и как будет нарисовано), то эта работа выполняется через совместное обсуждение.

Приведем фрагмент урока по рассказу Н. Носова «Заплата» (2 класс), на котором составлялся план с опорой на композицию.

- Мы выяснили, что в каждом рассказе есть вступление, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, заключение. Но содержание этих частей в каждом рассказе свое. Попробуем дать каждой части название, подходящее к нашему рассказу.

- Прочитайте вступление. Что самое главное в этой части? Как можно назвать ее? («Замечательные штаны»).

- Прочитайте завязку, дайте название этой части («Штаны порвались»).

- Какая часть пойдет дальше? Можно ли передать развитие действия одним заголовком, отразит ли он смену событий? Для понимания рассказа важно проследить именно развитие, т. е. последовательность событий, их связь друг с другом. Поэтому можно выделить несколько частей, входящих в состав развития действия как композиционного элемента.

- Что сделал Бобка, когда порвал штаны? Прочитайте, как он просил маму зашить брюки. Что важнее подчеркнуть в названии этой части, чтобы понять дальнейшие события: что Бобка просил маму зашить штаны или что мама отказалась зашивать? (*Мама отказалась зашивать.*)

- Сейчас мы будем читать рассказ дальше. Когда вам покажется, что следующая часть закончилась, поднимите руку.

- Перечислите все, что произошло в этой части. (*Бобка вышел во двор в рваных штанах, ребята посмеялись над ним, ему стало стыдно.*)

- Как назвать эту часть, чтобы стало понятно, почему Бобка стал сам пришивать заплатку? (*Это кульминация – самый острый момент. Ребята смеются над Бобкой.*)

- Бобка два раза пришивал заплатку. Подумайте, важно ли отметить это в плане. Прочитайте тот отрывок, который относится к развязке действия, и решите, сколько частей вы в нем выделите. (*Нужно выделить три части. Бобка решил сам пришить заплатку. Работа не удалась. Бобка переделал свою работу.*)

- Как заканчивается рассказ? Прочитайте заключение, подумайте, что в нём самое главное, как назвать эту часть? (*Бобке понравилось трудиться.*)

Когда дети читают получившийся план, они убеждаются, что автор рассказал не только о том, как пришивается заплатка: он показал, как и почему маленький мальчик становится взрослее, ответственнее, выработывает в себе качества, свойственные настоящему мужчине. Пользуясь получившимся планом, дети могут пересказать текст, показывая в своем пересказе, как менялся характер героя.

2. Пересказы.

Согласно требованиям нового ФГОС НОО, младшие школьники должны научиться следующим видам пересказа:

- подробный (деление текста на части, выделение главной мысли, нахождение ключевых слов, озаглавливание частей в виде вопросительных или назывных предложений);

- выборочный пересказ (пересказ фрагмента текста по заданию учителя, пересказ по внутритекстовой

иллюстрации, отбор фрагментов, выражений из текста для характеристики героя);

- краткий или сжатый пересказ (передача основных мыслей текста, основных сюжетных линий).

Пересказ относится к репродуктивной форме изложения, т.к. всегда связан с исходным текстом. Отсюда проблема: пересказ воспроизводится с большой нагрузкой на память, в результате чего ребенок обогащает только свой ум, но собственная его «способность дара слова может остаться совершенно неразвитой» (К.Д. Ушинский). Чтобы этого не происходило, методисты и психологи предлагают обучать детей продуктивному пересказу, который представляет воспроизведение текста на основе его творческой переработки с целью построения модели изложения и «наполнения» её содержанием. Под моделью изложения понимается логическая структура текста, в которой выделены смысловые ориентиры на уровне абзаца, предложения, текста в целом. Вот как может выглядеть такая модель при переработке рассказа Л. Толстого «Котенок» (модель типа «жучок»).

Для составления такой модели можно наметить следующие шаги:

1. Записать основную мысль произведения и заключить ее в овал (так образуется тело «жучка»).

2. Продумать основную мысль абзаца, перевести её в вопросительное предложение.

3. Выделить из абзаца опорные слова и выражения, помогающие ответить на вопрос (так образуются «ножки» и «башмачки»).

4. Аналогичную работу провести по каждому абзацу.

Кроме модели изложения, в обучении пересказыванию можно использовать и другие приемы:

- сравнение исходного текста и его пересказа, предложенного учителем;

- прием «от противного», когда детям предлагается вариант неправильного пересказа (например, пересказ с фактическими ошибками или с пропусками важных частей и т.п.);

- выделение опорных (ключевых) слов и выражений при пересказе;

- сравнение разных видов пересказа, например, один и тот же текст пересказывается дважды: подробно и кратко или подробно и выборочно (в этом случае дети лучше понимают специфику каждого вида пересказа);

- деление текста на части и составление плана (картинного, логического);

- выделение смысловых опорных вех: перед началом рассказа ребенок кратко формулирует, о чем он будет говорить: «Вначале я скажу о ..., потом о ..., затем о ...»;

- пересказ с книгой в руках, что создает ситуацию психологического комфорта для ребенка;

- прием наглядного моделирования.

Методические условия успешного обучения пересказам:

- Верный, осознанный выбор учителем вида пересказа с учетом жанровой специфики, объема и других особенностей произведения. Например, не рекомендуется кратко пересказывать сказки, произведения, где много диалогов, высокохудожественные описания, поэтические тексты.

- При введении нового вида пересказа следует создавать речевую ситуацию, показывающую детям необходимость и важность такого пересказа.

- Не стоит давать детям задания по самостоятельному пересказыванию, пока в классе коллективно, под руководством учителя, не отработан этот вид деятельности.

- Дети должны знать требования, предъявляемые к пересказам. Эти требования становятся критериями оценки детских пересказов при оценивании учителем или детьми друг друга. Например, требования к краткому (сжато) пересказу: понятность для тех, кто не читал исходный текст; отсутствие пропусков существенного (главного); связность.

- Постепенно повышать степень трудности пересказа в пределах одного вида. Например, вначале для подробного пересказа берутся повествовательные тексты с ясным сюжетом, небольшим количеством героев. Затем в тексты включаются элементы описания или рассуждения, увеличивается их объем, количество действующих лиц, добавляются диалоги и т.д. При выборочном пересказе вначале используется пересказ отрывка по заданию учителя, затем пересказ по иллюстрации и, наконец, пересказ нескольких отрывков, объединенных одной темой.

2.3. Анализ художественных образов

В центре анализа – образы героев или пейзаж.

Герой в эпическом произведении – одно из важнейших средств выражения художественной идеи. У ребенка должно быть сформировано представление о том, что через героя автор высказывает свою точку

зрения на изображаемое. Целостное восприятие персонажа предполагает, что читатель сопереживает герою, размышляет о мотивах, обстоятельствах и последствиях его поступков, следит за развитием образа, видит авторское отношение к герою, соотносит свою и авторскую оценку. Постепенно у детей формируется представление о приемах изображения персонажей (поступки, внешность, речь, чувства, размышления), о способах выражения чувств и переживаний (мимика, жест, интонация). При этом параллельно идет работа над обогащением словаря детей лексикой, обозначающей чувства, состояние, качества характера. Согласно требованиям программы, дети должны уметь находить в тексте слова и выражения, характеризующие героя, анализировать причины поступка персонажа, сопоставлять поступки героев по аналогии или контрасту, оценивать поведение героев с опорой на личный опыт, выявлять авторское отношение к герою. В методике выделяют следующие этапы работы над образом-персонажем:

1) эмоциональное частично-мотивированное восприятие на основе личного опыта и опоры на поступки героя;

2) аналитическое восприятие (выявление характерных черт героя, типичного и индивидуального, отношения автора к герою);

3) целостное восприятие образа (коррекция первых впечатлений и оценок, выявление роли персонажа в структуре произведения и раскрытии его идеи).

Последовательность работ.

Эмоциональное восприятие героев:

- Что вы можете сказать о герое после первоначального чтения? Понравился он или нет? Чем?

- Анализ образов идет в ходе повторного чтения:

- чтение эпизода или слов, говорящих что-либо о герое – беседа: как характеризует это героя, его слова, поступки. Подбор слов, называющих черту героя – вывод, обобщение, т.е. рассказ о герое;

- учитель или ученики называют качество героя – подтверждение текста и вывод – составление рассказа о герое.

План рассказа о герое:

1. Кто он такой? (Когда, где он жил, живет, его возраст, пол.)

2. Внешность героя.

3. Какие поступки он совершает и как его это характеризует?

4. Особенности речи героя.

5. Авторское отношение к герою.

6. Мое отношение.

Приемы анализа:

- учитель называет качество героя, дети подтверждают текстом;

- дети самостоятельно называют свойство характера и подтверждают текстом;

- сравниваются герои одного произведения или близких по тематике;

- выделение авторских слов, косвенно характеризующих героя;

- придумывание ремарок автора, передающих душевное состояние героя;

- лингвистический эксперимент: исключение из текста слов, содержащих авторскую оценку;

- вывод (главная идея – смысл произведения).

Драматизация. По мнению О.В.Кубасовой, драматизация – это такая деятельность детей, в процессе которой они воспроизводят прочитанное в лицах, используя определенные средства выразительности (интонационно окрашенное слово, мимику, жест, позу, движение). Значение данного приема для литературного развития ребенка велико. Во-первых, драматизация развивает воссоздающее воображение, т.к. помогает детям зримо увидеть героев и то, что с ними происходит. Во-вторых, драматизация обостряет восприятие морального опыта, отраженного в произведении: дети приобретают опыт делания (перевода чувств в действия). В-третьих, «наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием» (Л. Выготский). Кроме того, это прекрасное средство развития устной речи обучающихся за счет создания на уроке естественной ситуации и использования лучших образцов литературы.

Автор предлагает следующую общую схему работы по драматизации (инсценированию):

- Восприятие материала, который предстоит инсценировать.
- Анализ данного материала (обстановки, в которой происходит действие, образов героев и их поступков).
- Обсуждение и постановка исполнительских задач («Что нужно передать, разыгрывая сценку?»).
- Обсуждение и выбор выразительных средств («Как это сделать?»).
- Пробы, их совместный анализ, внесение коррективов.
- Заключительный показ, его совместный анализ, подведение итогов.

В школьной практике чаще всего применяется такой вид драматизации, как чтение по ролям. В его использовании учителя допускают следующие ошибки:

- не привлекается внимание детей к авторским словам, характеризующим состояние героя, так называемым «эмоциональным знакам» (Н.Я. Мещерякова), в результате чего дети не могут выбрать нужную интонацию, с которой надо читать слова героя;

- не делается предварительная разметка текста (т.е. обозначение слов автора и реплик героев), в результате чего дети плохо ориентируются в тексте и ошибаются при чтении;

- чтение детей не анализируется вообще или анализ выглядит очень формализованным («можно было прочесть более выразительно» и т.п.);

- чтение по ролям используется не как прием анализа, помогающий лучше понять героев, а как завершающий этап работы над произведением.

Алгоритм чтения по ролям:

1. Выбор отрывка, определение количества действующих лиц.

2. Перечитывание отрывка, обозначение реплик героев и слов автора (с помощью заглавных букв, например, А – автор).

3. Определение необходимости чтения авторских слов (когда они «разрывают» реплику героя, их лучше опустить).

4. Анализ эмоционального состояния героев с помощью расшифровки «эмоциональных знаков» (анализ авторских ремарок: «сердито буркнул», «прошептал», «засопел от обиды» и т.д.). При отсутствии ремарок автора ученики придумывают их совместно с учителем,

чтобы передать душевное состояние героя. Например, при чтении отрывка из романа М. Твена «Приключения Тома Сойера» детьми были придуманы следующие ремарки:

... Бен уставился на него и через минуту сказал ехидно:

- Ага! Попался!

Бен сказал с усмешкой:

- Что, брат, заставляют работать?

Том круто повернулся к нему и лениво сказал:

- А, это ты, Бен. Я и не заметил.

- Слушай-ка, я иду купаться, – злорадно произнес

Бен.

5. Определение интонации, с которой будут читаться слова героев.

6. Черновое чтение отдельных (трудных) реплик, их анализ.

7. Выбор исполнителей.

8. Чтение по ролям; совместный анализ чтения.

Приведем пример разметки текста, которая может быть выполнена при подготовке к чтению по ролям (операции 1 – 5) рассказа В.Осеевой «Три товарища»:

А: Витя потерял завтрак. На большой перемене все ребята завтракали, а Витя стоял в сторонке.

К (удивленно): Почему ты не ешь? – Спросил его Коля.

В (огорченно): Завтрак потерял.

К (с осуждением): Плохо, – [сказал Коля, откусывая большой кусок белого хлеба]. – До обеда еще далеко!

М (с сочувствием): А ты где его потерял? – Спросил Миша.

В: Не знаю, – тихо сказал Витя и отвернулся.

М (поучая): Ты, наверное, в кармане нес, а надо в сумку класть, – сказал Миша.

А: А Володя ничего не спросил. Он подошел к Вите, разломил пополам кусок хлеба с маслом и протянул товарищу:

Вл.: Бери, ешь!

Условные обозначения:

А – слова автора;

К, В, М – слова героев;

[] – слова А, которые не читаются;

// – долгая пауза; повышение силы голоса;

– √ *плохо* – логическое ударение;

тихо сказал – авторская ремарка.

Кроме чтения по ролям, на уроке можно использовать и другие формы драматизации, например, анализ иллюстрации с точки зрения выразительности мимики и пантомимики героев. По мнению О. Кубасовой, применение этого приема анализа происходит следующим образом:

- восприятие иллюстративного материала («Что изображено на картинке?»);

- выделение «эмоциональных знаков» («Какое выражение лица у героя?»);

- истолкование значения «эмоциональных знаков» («Когда бывает такое выражение лица?»);

- воспроизведение детьми позы, жестов и мимики героев («Попробуйте сделать так же, как на картинке. Что вы при этом чувствуете?»).

Т.В. Рыжкова понимает под драматизацией перевод текста эпического произведения в драматическую форму и предлагает следующие этапы организации ин-

сценирования как переноса на сцену художественного текста, не написанного специально для сцены:

- изменение текста так, чтобы в нем остались только реплики персонажей;
- оставление ремарок к репликам, отражающих эмоции, коммуникативную направленность, силу звучания;
- краткое описание места действия, интерьера, движения.

По мнению автора, это подготавливает почву для восприятия драматических произведений и содержания пьесы в дальнейшем (при изучении курса литературы в средних и старших классах).

Графическое и словесное рисование (иллюстрирование)

Многие трудности понимания текста связаны с неразвитым, «ленивым» воображением читателя. Прием иллюстрирования текста помогает развивать воссоздающее и творческое воображение, а также связную монологическую речь ребенка. При этом важно помнить, что читательское воображение эмоционально (связано с переживаниями), ему присуща «дорисовывающая» роль (способность на основе отдельных деталей создавать целостные образы), отличается психологизмом (воссозданием внутреннего мира персонажей).

При словесном иллюстрировании возможны следующие «опасности»:

- ребенок может сбиться на подробный пересказ;
- ребенок может забыть об авторской картине и нарисовать свою, не соответствующую тексту;
- вместо картины может перечислить лишь отдельные ее детали.

Обучение словесному рисованию лучше начать с создания жанровых (сюжетных) картинок. При этом нужно помнить, что словесная картинка статична, на ней герои не двигаются, не разговаривают, они как бы застыли, словно на фотографии, а не действуют, как на экране. Полезными подготовительными упражнениями считаются также рассматривание графических иллюстраций к тексту и их анализ (кто изображен, когда, где), выяснения соответствия иллюстрации тексту, выбор из нескольких иллюстраций наиболее подходящей к тексту, озаглавливание иллюстрации.

В начале работы по словесному рисованию необходима материальная (зрительная) опора. На первом этапе обучения словесному рисованию целесообразно использование так называемой динамической, постепенно возникающей на глазах у детей картины. При этом после словесного описания обучающимися каждой детали рисунка, любого элемента интерьера, действующего лица на демонстрационный лист бумаги последовательно прикрепляется только что устно нарисованная (а учителем заранее — графически) соответствующая картинка. Расположение элементов картины обсуждается с детьми. Постепенно создается законченная картина к эпизоду, которая и служит материальной опорой возникших в воображении учеников представлений. Разумеется, если учитель хорошо рисует, можно обойтись без этого пособия, т.е. в процессе работы он поэтапно фиксирует результаты словесного рисования прямо на доске (так называемый меловой рисунок).

В начале обучения словесному иллюстрированию возможно в качестве зрительной опоры использование другого демонстрационного пособия. Это три листа бу-

маги, которые прикрепляются один за другим к доске и последовательно, по мере возникновения устной картинки, открываются перед детьми. Верхний лист – чистый, на нем ничего не изображено. Он нужен для того, чтобы обучающиеся могли не только вообразить, но и композиционно разместить элементы картины. Этому помогает замкнутое пространство чистого листа бумаги.

После того как дети словесно создадут картину (коллективно или индивидуально – в зависимости от этапа обучения), верхний лист снимается и дети сверяют результаты работы своего воображения с черно-белым рисунком. Словесно раскрасив эту иллюстрацию, обучающиеся получают возможность сопоставить цветное словесное изображение с тем, которое расположено на последнем, третьем листе бумаги.

На следующем этапе обучения устному иллюстрированию используются такие приемы:

1) выбирается эпизод для иллюстрирования, обсуждается в общих чертах сюжет будущей картины, расположение ее основных элементов, цвет, выполняется карандашный набросок, затем следует словесное описание иллюстрации; дома (по желанию) дети заканчивают ее в красках и карандашах;

2) дети словами рисуют картинку, а потом сверяют ее с соответствующей иллюстрацией в детской книге или в учебнике по чтению.

И только на заключительном этапе обучения устному иллюстрированию можно предложить детям самостоятельно, без зрительной опоры, сделать словесный рисунок к тексту. («В учебнике нет иллюстрации. Попробуем создать ее сами», – обращается к детям учитель.)

На любом из этапов обучения словесному рисованию порядок работы ориентировочно будет таким:

- выделяется эпизод для словесного иллюстрирования;

- рисуется место, где происходит событие;

- изображаются действующие лица;

- добавляются необходимые детали;

- «раскрашивается» контурный рисунок.

Усложнение работы возможно, во-первых, за счет того, что раскрашивание будет осуществляться попутно с рисованием. Во-вторых, в переходе от коллективных форм работы, когда в создании картинки принимает участие весь класс, к индивидуальным, когда ученик рисует один элемент картины (остальные дети при необходимости вносят коррективы), а позднее – один ребенок полностью создает словесный образ эпизода, а другие обучающиеся принимают участие в обсуждении словесной картинки.

Предложенный здесь алгоритм работы годится только для создания сюжетного рисунка. Словесное рисование пейзажных иллюстраций обычно делается к поэтическим текстам. Заметим, что при работе над лирическим произведением прием словесного рисования следует применять предельно осторожно, так как при чтении лирики не должно возникать отчетливых зрительных представлений, подробных до детали: нельзя конкретизировать поэтические образы, заземляя их.

2.4. Проблемный анализ

В проблемном анализе во главу поставлен проблемный вопрос. В ходе поиска ответа на него могут возникнуть разные точки зрения, которые подтверждаются вчитыванием в текст. Чтобы превратить проблемный вопрос в проблемную ситуацию, надо обострить противоречия, сопоставить разные варианты ответов. Постановка вопросов проблемного характера целесообразна при чтении тех произведений, где есть ситуации, предполагающие различное понимание героев, их действий, поступков, этических проблем, затронутых писателем. С помощью проблемных вопросов вскрываются различные точки зрения в оценке событий, характера героя. Важно выявить с помощью подобных вопросов различное понимание характера героев, их действий, поступков и доказать правильность или неправильность оценки героев, вовлечь обучающихся в рассуждение и доказательство с помощью проблемных вопросов: Прав ли? Почему? Как ты думаешь? Выскажи своё отношение.

Вопросы к анализу произведения должны охватывать все сферы восприятия:

1. Вопросы, проверяющие эмоциональную реакцию ребёнка на прочитанное произведение: Понравился ли тебе рассказ? Что вызвало у тебя смех, радость, негодование?

2. Вопросы проблемного характера на проверку содержания прочитанного: Куда и зачем побежал Тимоша в горы? Можно ли оправдать его поступок? (А.Платонов «Разноцветная бабочка»)

3. Вопросы на выяснение авторского отношения к написанному: Как относится автор к своим героям? Что нравится автору в поведении персонажа, а что он осуждает? Докажите словами из текста.

4. Вопросы и задания на воссоздающее воображение: Какой вы представляете себе картину праздника, описанного в отрывке А. Толстого «Ёлка»? Каким был первый день Рикки-Тикки-Тави в доме Большого человека? (Р. Киплинг «Рикки-Тикки-Тави»).

5. Задания на развитие творческого воображения: Каким вы представляете себе Робина Гуда после чтения 1 части? Опишите его внешний вид так, будто вы видите героя перед собой.

6. Вопросы на умение замечать художественные детали: Почему бог Ра надевает красные одежды? Почему ворота подземного царства находятся среди Западных гор? Почему в долине Нила расположены 12 ворот?

7. Вопросы на осознание композиции: Из каких композиционных частей состоит рассказ И.С. Тургенева «Перепёлка»? Найдите экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, концовку.

Какой выбрать анализ, зависит от характера (жанра) произведений, от возможностей обучающихся, но все же более распространенным и целесообразным можно считать анализ художественных образов.

3. АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ

Анализ художественных особенностей произведения на уроке литературного чтения – обязательное условие для глубокого проникновения читателей в содержание произведения.

Произведения различных жанров имеют свои средства воздействия на читателя. Этим объясняется и различие методических приемов, используемых учителем.

Для стихотворной речи присущи несколько признаков:

- ритм;
- рифма;
- повышенная эмоциональность.

Стихотворные произведения делятся на эпические, лирические и драматические. В начальной школе изучают эпические и лирические произведения.

Для эпических стихотворений характерно наличие сюжета, т.е. системы событий в их развитии. В центре эпических произведений – образы-персонажи, раскрывая которые автор показывает определенную сторону жизни в тот или иной период. Примеры эпических произведений: «Дедушка Мазай и зайцы» Н.А.Некрасова, «Рассказ танкиста» А.Т.Твардовского.

Анализ эпического стихотворения направлен на выяснение сюжета, раскрытие особенностей действующих лиц, идеи произведения, его художественного своеобразия. Данное произведение допускает деление на относительно законченные части, составление плана, пересказ. Выбор методики зависит от конкретного содержания произведения. В начальных классах не ста-

вится задачей изучение фигур поэтической речи инверсии, но практически учитель постоянно обращает внимание обучающихся на использование автором определенных художественных приемов в целях более ясного и образного выражения мыслей. В эпических стихотворениях часто используется диалог, что позволяет автору живо описать событие, как бы «включить самого читателя в круг описываемых событий» (например, «Рассказ танкиста»). Диалог способствует четкому восприятию картины, пониманию взаимоотношения действующих лиц. Однако учитель должен помнить, что выразительное чтение стихотворения, имеющего диалог, без предварительной подготовки затруднено. Поэтому прежде, чем читать части стихотворения вслух, целесообразно предложить чтение про себя с каким-либо заданием.

В лирических стихотворениях предметом (переживания) изображения становятся переживания, чувства человека. Своеобразие лирического произведения в том, что переживания, внутренний мир героя – это то центральное, ведущее, что составляет лейтмотив изображаемого. Переживания человека могут быть обусловлены картинами природы, общественными явлениями, философскими размышлениями: о сущности мира, жизни.

С учетом тематики жизненного материала, вызвавшего те или иные переживания, в литературоведении лирика классифицируется на пейзажную, патристическую, философскую, лирику любви и дружбы и т.д. В начальной школе представлена в основном пейзажная лирика.

Необходимы условия, существенно влияющие на полноценность восприятия обучающимися данного вида произведений и творческое восприятие их эмоционально-образного содержания. К числу таких условий относятся:

1. Наличие у обучающихся жизненных представлений, адекватных авторским.

2. Развитие у обучающихся внимания к переживаниям героев произведений, их настроениям и чувствам. Целенаправленная работа над обогащением лексики детей словами, обозначающими чувства и оттенки чувств, состояние и настроение (радость, страх, печаль, грусть, гордость; спокойно, взволнованно, торжественно).

3. Формирование у обучающихся творческого воссоздающего воображения. При подготовке к чтению стихов о природе учитель определяет место и время проведения экскурсии, подбирает репродукции картин художников, музыкальные произведения, созвучные стихам.

Особенно внимательно нужно отнестись к подбору биографического материала о писателе. Учитель может рассказать о поэте так, чтобы была понятна его грусть, радость или тревога. Очень эффективным является прослушивание соответствующих музыкальных произведений: у детей создается настрой, адекватный авторскому, что способствует правильному эстетическому восприятию стихотворения.

Много радости приносит детям прослушивание пьес П.И.Чайковского из его альбома «Времена года». При решении вопроса о целесообразности использования картины на уроке непосредственно перед чтением

много будет зависеть от того, насколько картина и стихотворение соответствуют друг другу.

Необходимо подчеркнуть важность тщательной подготовки учителя к выразительному чтению стихотворения. Учитель должен читать стихотворение наизусть и пробуждать у детей живые ассоциации с картинами, которые описывает поэт. При чтении пейзажной лирики предметом анализа является живописный образ. Своеобразие анализа стихотворения о природе состоит в том, чтобы оно было направлено на создание у обучающихся благоприятных условий для глубоко-эстетического восприятия живописного образа, нарисованного поэтом с помощью художественных средств языка. Живописный образ сложен, как и любой образ. Поэтому на уроке после первичного восприятия стихотворения обучающиеся вычленяют составные части образа – его взаимосвязанные компоненты. Яркость первичного целостного восприятия создается вопросами следующего характера:

- Какое настроение вызывает у вас это стихотворение?

- Какое чувство выразил поэт, описывая осень? Докажите.

- Какой вы представляете себе черемуху, слушая стихотворение С.Есенина?

- Какой вы представляете себе весну, лес из стихотворения И.Бунина?

На втором этапе работы над стихотворением учитель предлагает детям еще раз прочитать текст и назвать, сколько отдельных картин они видят, о чем они. Обучающиеся читают строчки, рисуя одну картину, и говорят о том, что они представили, т.е. они

воссоздают свою словесную картину, созданную своим воображением на основе слов автора. Полнота пейзажного образа создается тем, что наряду со зрительными компонентами в этот образ входят слуховые и обонятельные. Поэт не только видит природу, но и слышит ее, вдыхает запахи леса, сада, цветущей липы, черемухи. Все это запечатлено в едином поэтическом образе. Поэтому так важно не превращать анализ в логический, ему всегда должна быть присуща эмоциональная сторона.

Целенаправленная работа над выразительными средствами языка является одним из важнейших условий раскрытия эмоционально-образного содержания лирического стихотворения. Практически младшие школьники знакомятся с использованием авторами основных средств поэтической речи: эпитетов, сравнений, метафор, олицетворений. В процессе анализа стихотворения учитель создает для обучающихся возможность осознать употребление в тексте определенного слова, наиболее точно передающего чувство, отношение или наиболее точно описывающего предмет. При правильно организованном лексико-стилистическом анализе текста обучающиеся хорошо понимают, почему автор наделяет явления природы чертами живых существ. Например, почему в стихотворении Ф.И.Тютчева «Весна» поэт называет зиму «злой ведьмой», а весну представляет в образе «прекрасного дитя»? С помощью каких слов автор изображает борьбу зимы и весны, уверенность в победе весны?

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Виды и приемы анализа художественного произведения в начальных классах

Анализ художественного произведения			
Стилистический анализ	Анализ развития действия	Анализ художественных образов	Проблемный анализ
<p>Анализ использования автором языковых средств (работа с художественным словом)</p> <p>Умение воспринимать изобразительные средства языка</p>	<p>Работа над сюжетом и композицией</p> <p>Умение видеть логику развития действия</p>	<p>Образ-персонаж, образ-пейзаж, образ-переживание, образ-вещь</p>	<p>Создание проблемной ситуации, ее совместное решение (совместный поиск)</p> <p>Умение видеть авторскую оценку, умение ославлять идею художественного произведения</p>

Жанры художественных произведений

Повествовательный жанр	Лирический жанр
<p>Басня – небольшое произведение в стихах или прозе с нравоучительным, сатирическим или ироническим содержанием. С помощью образов животных, неодушевленных предметов в басне осуждаются, высмеиваются недостатки, пороки людей. Основная мысль в басне – мораль. Она обычно находится в начале или в конце басни.</p> <p>Сказка – вид устного народного творчества в прозе или в стихах о вымышленных событиях. По содержанию сказки бываю волшебные, бытовые, сатирические, о животных.</p> <p>Рассказ – небольшое художественное произведение, в котором изображаются характер героя, одно или несколько событий из его жизни.</p> <p>Статья – небольшое по объему сочинение, в котором излагаются научные сведения, факты, события.</p> <p>Повесть – литературное произведение описательно-повествовательного жанра</p>	<p>Стихотворение – небольшое поэтическое произведение в стихотворной форме.</p> <p>Песня – стихотворение, предназначенное для пения.</p> <p>Былина – русская песня, поэма о богатырях и народных героях</p>

Схема анализа художественного произведения

1. Автор и его проблемы, темы.
2. Жанр произведения.
3. Тема данного произведения.
4. Идейная направленность.
5. Главные герои, их роль в идейном содержании, поступки и их мотивы.
6. Второстепенные персонажи, их связь между собой и главным персонажем.
7. Сюжет, его элементы, их роль в раскрытии идеи.
8. Композиция, ее компоненты, роль в раскрытии идеи.
9. Язык писателя.
10. Эстетическая и нравственная ценность произведения с точки зрения воспитания читателем.

Композиция рассказа (повести, сказки)



- Прочитайте вступление.
- С чего начинается история? (*Завязка*)
- Как продолжается история? (*Развитие действия*)
- Какой самый острый момент? (*Кульминация*)
- Как разрешается конфликт? (*Развязка*)
- Как заканчивается история? (*Заключение*)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Роль и место анализа текста.....	3
2. Виды и приемы анализа художественного произведения в начальных классах.....	6
2.1. Стилистический анализ.....	6
2.2. Анализ развития действия.....	11
2.3. Анализ художественных образов.....	17
2.4. Проблемный анализ.....	28
3. Анализ стихотворений.....	30
Приложения.....	35
Приложение 1. Виды и приемы анализа художественного произведения в начальных классах.....	35
Приложение 2. Жанры художественных произведений.....	36
Приложение 3. Схема анализа художественного произведения.....	37
Приложение 4. Композиция рассказа (повести, сказки).....	38

МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Автор

Тимошенко Лия Георгиевна

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Методические рекомендации

Редакторы: *Н.В.Кардашева, А.А.Тонкошкурова*

Подписано в печать 31.05.2024. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 2,75

Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 50 экз. Заказ № 10.

Редакционно-издательский отдел ГАУ ДПО РО «Институт развития образования».

344011, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2/51.