

Технологии и методики обучения литературе

*Учебное пособие
для бакалавров*

Под редакцией В.А. Кохановой

2-е издание, стереотипное

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2016

УДК 371.32(075.8)
ББК 74.268
К75

А в т о р ы п о с о б и я:

канд. филол. наук, проф. *В.А. Коханова*;
д-р пед. наук, проф. *М.П. Жигалова* — разделы 5.3, 8.3;
канд. филол. наук, доц. *Е.Ю. Кольшиева* — разделы 2.2, 5.1, 8.2., глава 4;
канд. пед. наук, ст. преп. *Н.С. Михайлова* — подразделы 3.6.2, 3.7.2.

Р е ц е н з е н т ы:

д-р пед. наук, проф. *О.И. Руденко-Моргун*;
канд. филол. наук, доц. *И.А. Канунникова*

Технологии и методики обучения литературе [Электронный ресурс] : учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. — М. : ФЛИНТА, 2016. — 249 с.
ISBN 978-5-9765-0917-7

Содержание пособия соответствует требованиям Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по дисциплине «Технологии и методики обучения литературе». В пособии представлены информационные материалы и практические рекомендации, предназначенные для студентов и преподавателей высших учебных заведений, которым предстоит работать в условиях двухуровневой подготовки кадров.

Для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 050300.62 «Филологическое образование», а также учителей и преподавателей литературы учреждений общего среднего и начального профессионального образования.

УДК 371.32(075.8)
ББК 74.268

ISBN 978-5-9765-0917-7

© Колл. авторов, 2016
© Издательство «ФЛИНТА», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
Глава 1. Литература как учебный предмет в системе школьного филологического образования	11
1.1. Специфика литературы как учебного предмета в системе школьного филологического образования ...	13
1.2. Цели и задачи литературного образования	20
1.3. Содержание школьного курса литературы	26
1.3.1. Документы, регламентирующие содержание литературного образования	26
1.3.2. Программы школьного литературного образования	28
1.3.3. Компоненты содержания школьного литературного образования	30
1.4. Этапы школьного литературного образования	33
Глава 2. Образовательные технологии и методы преподавания литературы в системе филологического образования	37
2.1. Технологии и методы преподавания литературы в теоретико-понятийном аспекте: сходство и различие	37
2.2. Методы преподавания литературы в историческом ракурсе	40
2.3. Технологизация современного образования	56
Глава 3. Процесс школьного литературного образования	60
3.1. Сущность и компоненты процесса школьного литературного образования	60
3.2. Учитель и учащиеся как субъекты процесса литературного образования	62

3.3. Объекты изучения в процессе литературного образования	64
3.3.1. Художественное произведение как главный объект изучения в процессе литературного образования	66
3.4. Чтение как важнейший компонент процесса литературного образования	74
3.4.1. Чтение и его роль в процессе литературного образования	75
3.4.2. Эмоционально-ценностный эффект чтения в процессе литературного образования	78
3.4.3. Виды чтения в процессе литературного образования	80
3.5. Педагогическое общение в процессе литературного образования	82
3.5.1. Общение как основной механизм взаимодействия в образовательном процессе	82
3.5.2. Диалогическое общение в процессе литературного образования	83
3.6. Обучение как компонент педагогического процесса при изучении литературы	96
3.6.1. Цели обучения литературе	97
3.6.2. Традиционные методы и приемы обучения литературе	99
3.7. Деятельность учителя и учащихся в процессе литературного образования	104
3.7.1. Деятельностный подход в обучении литературе	104
3.7.2. Интерпретационная деятельность	106

Глава 4. Организация процесса литературного образования	110
4.1. Формы организации процесса литературного образования	110
4.2. Урок как основная форма организации учебного процесса	111

4.2.1.	Классификация уроков литературы	113
4.2.2.	Структура урока литературы	117
4.3.	Организация самостоятельной деятельности учащихся по литературе	118
4.3.1.	Виды самостоятельной деятельности учащихся по литературе	121
4.3.2.	Этапы и формы организации самостоятельной деятельности учащихся по литературе	123
4.3.3.	Модели организации самостоятельной деятельности учащихся по литературе	124
4.3.4.	Информационные технологии в процессе организации самостоятельной деятельности учащихся по литературе	127
4.4.	Формы диагностики, контроля и аттестации учащихся	131
4.5.	Организация внеклассной работы по литературе	135
4.5.1.	Цели внеклассной работы по литературе	135
4.5.2.	Формы организации внеклассной работы по литературе	136
4.5.3.	Этапы организации внеклассного мероприятия	139
4.5.4.	Музейная деятельность в процессе литературного образования школьников	140

Глава 5. Методы, приемы и технологии изучения художественного произведения в современной школе 142

5.1.	Методы и приемы изучения художественного произведения	142
5.2.	Изучение художественных произведений с учетом родовой и жанровой специфики	146
5.2.1.	Особенности анализа лирических произведений	146
5.2.2.	Анализ эпического произведения в школе	148
5.2.3.	Изучение драматического произведения на уроках литературы в средних и старших классах	150

5.3. Формирование духовного мира школьника в процессе анализа художественного произведения (на примере стихотворения К.Д. Бальмонта «Океан»)	152
5.4. Изучение теории литературы как основы для анализа художественного произведения	162
Глава 6. Методы и технологии преподавания литературы на основе личностно-ориентированного подхода	164
6.1. Теоретические основы личностно-ориентированного подхода в образовании	164
6.2. Метод проектов в процессе школьного литературного образования	168
6.3. Концептный метод на уроках литературы	183
6.4. Задачно-презентативный метод как технология личностно-ориентированного образования	191
Глава 7. Инструментарий учителя литературы	202
7.1. Учебно-методический комплекс по литературе как средство обучения	203
7.2. Средства наглядности при изучении литературы	206
7.3. Информационные технологии и компьютер как современные образовательные инструменты в процессе литературного образования	208
Глава 8. Методика преподавания литературы в полиэтнической и поликультурной среде	215
8.1. Полиэтническая и поликультурная среда образовательных учреждений	215
8.2. Методы и технологии преподавания литературы в полиэтнической и поликультурной среде	219
8.3. Методика изучения полиэтнического мира лирического произведения (на примере произведений М. Цветаевой)	222
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ	238
БИБЛИОГРАФИЯ	243

ВВЕДЕНИЕ

Технологии и методики обучения литературе — одна из профилирующих дисциплин по подготовке филологов-профессионалов. Этот курс основывается на достижениях литературоведения, психологии, педагогики, методики, учитывает передовой педагогический опыт отечественной школы и богатое методическое наследие прошлого, а также дает первичное представление о современных технологиях, которые могут быть использованы в процессе школьного литературного образования.

Концепция курса «Технологии и методики обучения литературе» выстроена в соответствии со спецификой школьного преподавания литературы и задачами, которые диктует учителю литературы современный образовательный процесс. Важное место в пособии занимает социокультурная проблема: место литературы в жизни, сознании, душе ребенка-подростка, роль литературы в становлении личности обучающихся. Значительное внимание уделяется одной из актуальных задач школьного преподавания литературы — приобщению детей к чтению, воспитанию квалифицированного читателя как одной из форм противостояния массовой культуре.

Пособие нацеливает студентов на приобретение умений и навыков организации уроков литературы, которые призваны открывать учащимся художественные и духовные ценности искусства слова, совершенствовать художественный вкус, способствовать углубленному восприятию художественного текста. Поэтому еще одна задача — сориентировать студентов на комплекс насущных проблем, связанных с воплощением концепции литературного образования, продиктованных временем, изменением образовательной парадигмы. При этом учитывается опыт как дореволюционной, так и советской методической науки. Отсюда — две составляющие курса: теоретическая,

включающая общетеоретические, общедидактические, базовые понятия, и практическая, направляющая внимание студентов на овладение основами профессиональных умений и навыков, технологиями, методической техникой, которые необходимы для преподавания литературы в школе.

Изучение данной дисциплины позволит студентам-бакалаврам:

- осознать особую роль предмета «литература» в системе школьного образования, понять, что специфика и назначение школьного курса литературы, его уникальность основаны на огромном развивающем и воспитывающем потенциале изучаемых художественных произведений русских и зарубежных писателей-классиков, их эстетическом совершенстве, воздействующем на формирование мировоззрения и эстетического вкуса учащихся;
- получить представление о современном состоянии развития методики преподавания литературы как науки, об основных тенденциях совершенствования школьного курса литературы в связи с обновлением школьного образования и технологий его преподавания;
- познакомиться с действующими и экспериментальными методическими системами, отраженными в современных программах и учебно-методических комплексах по литературе;
- узнать о методическом наследии прошлого, о современных научных исследованиях в области теории методики литературы, о новых педагогических технологиях, методических достижениях, а также о передовом опыте учителей-словесников;
- получить представление об особенностях организации процесса литературного образования в условиях современной дифференцированной столичной школы;
- усвоить теоретические знания, с помощью которых можно эффективно решать обучающие, воспитательные и

развивающие задачи в процессе преподавания литературы в школе;

- сформировать навыки самостоятельной работы с учебно-методической литературой, творческое отношение к учительскому труду.

В результате изучения курса «Технологии и методики обучения литературе» студенты должны не только усвоить основные теоретические положения науки, но и овладеть системой **профессиональных умений**:

- ориентироваться в литературоведческой и методической теориях и, опираясь на них, находить наиболее эффективные способы решения методических проблем;
- определять образовательные цели и задачи школьного курса литературы на каждом этапе преподавания предмета;
- составлять план и конспект урока на основе литературоведческого и методического анализа изучаемой темы, продуманного отбора теоретических сведений, системы вопросов, наиболее эффективных технологий, методов, способов и приемов обучения и с учетом типичных трудностей в усвоении данного литературного материала;
- планировать учебную деятельность учащихся, реализуя идеи индивидуального подхода к ребенку в процессе преподавания литературы;
- организовывать на уроке работу, ориентированную на формирование у учащихся всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи, а также на развитие творческих способностей учащихся и навыков самостоятельной деятельности;
- проводить разные виды опроса, аргументированно оценивать устные и письменные высказывания учащихся;
- организовывать работу, направленную на совершенствование навыков связного высказывания (письменного и

устного) в процессе проведения уроков разного типа и изучения всех разделов и тем школьного курса литературы;

- владеть разнообразными приемами педагогического общения;
- вести внеклассную работу по предмету, организовывать работу школьного кабинета литературы;
- уместно использовать технические средства обучения и различные средства наглядности в учебном процессе, самостоятельно составлять схемы, таблицы, опорные конспекты по теме урока.

В систему профессионально-методической подготовки бакалавра филологического образования входят лекции, практические и лабораторные занятия, педагогическая практика, написание курсовой и (по выбору) выпускной квалификационной работы.

Литература как учебный предмет в системе школьного филологического образования

Литература как школьная учебная дисциплина имеет целый ряд отличительных особенностей, которые определяют ее особое положение среди других школьных предметов и обязательно должны быть учтены при организации процесса литературного образования. Поэтому содержание первой главы посвящено ответам на четыре основных вопроса:

1. *В чем отличие литературы от других учебных предметов?*
2. *Каковы специфика и назначение литературы как учебного предмета в системе школьного филологического образования?*
3. *Каковы содержание, цели и задачи литературы как учебного предмета?*
4. *Каковы этапы школьного литературного образования?*

Лишь имея точные ответы на эти вопросы, можно проектировать процесс современного школьного литературного образования.

ПОЛЕЗНЫЕ ЦИТАТЫ

«Литература — базовая учебная дисциплина, формирующая духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения. Ей принадлежит ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии школьника, в формировании его миропонимания и национального самосознания, без чего невозможно духовное развитие нации в целом. Специфика литературы как школь-

ного предмета определяется сущностью литературы как феномена культуры: литература эстетически осваивает мир, выражая богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах. Она обладает большой силой воздействия на читателей, приобщая их к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества».

Примерная программа основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения

Статус литературы как учебного предмета несколько изменяется в государственном стандарте второго поколения:

«Литература — одна из основ гуманитарного образования в средней школе, определяющая уровень интеллектуального, эмоционально-нравственного развития школьника, его культуры, его способности владеть родным языком, искусством речи и мышления. Изучая литературу, школьник приобретает не только опыт ее понимания, этического и эстетического самоопределения, творческого самовыражения, но и сведения о развитии литературного языка и умение пользоваться им как важнейшим инструментом сознания».

Федеральный образовательный стандарт
нового поколения

Историческая справка

Модернизация содержания образования на рубеже XX—XXI веков в современном школьном образовании привела к выделению в документах государственной значимости особой образовательной области «Филология».

Само понятие «филология», по определению в словарной статье, подразумевает «группу гуманитарных наук о языке (лингвистика) и литературе (литературоведение — теория и история литературы)»¹. Поэтому в состав образовательной области «Филология» были вклю-

¹ Бореев Ю.Б. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. — М., 2003. — С. 491.

чены следующие учебные предметы: «родной язык и литература», «русский язык и литература», «иностранный язык».

Таким образом, в концепции образовательной области «Филология» впервые были объединены языковое и литературное образование, четко обозначены их значение и состав, определены общие цели и роль каждого предмета в воспитании и образовании личности, а также в становлении мировоззрения и духовно-нравственных качеств учащихся.

Включение русского, иностранного языков и литературы в единую структуру филологического образования дает новый ракурс их целостного преподавания в школе, в основе которого лежит согласование целей, содержания, приемов обучения и воспитания; открывает возможности для использования новых педагогических технологий (информационно-коммуникационных, интеграционных, интерактивных и др.).

Необходимо особо подчеркнуть, что языки и литература представлены в образовательном стандарте как дисциплины мировоззренческие, способствующие становлению духовно-ориентированной, нравственно-ответственной личности растущего гражданина России.

Цели изучения предметов образовательной области «Филология» сформулированы в триединстве воспитательных, развивающих и образовательных задач, среди которых приоритетное место принадлежит целям воспитательного характера. Для литературы как учебного предмета этот акцент имеет особую значимость, именно он дает основания для кардинальной перестройки образовательного процесса в русле современных подходов, определенных стандартом: культурологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного.

Эти важные особенности нашли отражение в государственном стандарте по дисциплинам области «Филология».

Именно этим ключевым изменениям в государственных документах соответствует содержание данного учебного пособия, под этим углом зрения рассматриваются все основные аспекты преподавания литературы в школе — от целей до их реализации в процессе литературного образования.

1.1. Специфика литературы как учебного предмета в системе школьного филологического образования

Ключевые слова: *образовательная область «Филология», научный компонент, эстетический компонент, бытийный компонент, коммуникативный компонент.*

Школьный курс литературы обладает целым рядом специфических особенностей, отличающих его от других учебных дисциплин и в то же время тесно связывающих с ними.

В Примерной программе основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения, составленной на основе государственного образовательного стандарта, межпредметные связи литературы с другими науками и учебными дисциплинами представлены следующим образом.

«Учебный предмет “Литература” — одна из важнейших частей образовательной области “Филология”. Взаимосвязь литературы и русского языка обусловлена традициями школьного образования и глубинной связью коммуникативной и эстетической функции слова. Искусство слова раскрывает все богатство национального языка, что требует внимания к языку в его художественной функции, а освоение русского языка невозможно без постоянного обращения к художественным произведениям. Освоение литературы как учебного предмета — важнейшее условие речевой и лингвистической грамотности учащегося. Литературное образование способствует формированию его речевой культуры.

Литература тесно связана с другими учебными предметами и, в первую очередь, **с русским языком**. Единство этих дисциплин обеспечивает, общий для всех филологических наук предмет изучения — слово как единица языка и речи, его функционирование в различных сферах, в том числе эстетической. Содержание обоих курсов базируется на основах фундаментальных наук (лингвистики, стилистики, литературоведения, фольклористики и др.) и предполагает постижение языка и литературы как национально-культурных ценностей».

В Примерной программе подчеркивается также связь литературы **с дисциплинами художественного цикла** (музыкой, изобразительным искусством, мировой художественной культурой), влияющими на формирование у школьников эстетического отношения к окружающему миру; **с историей и обществознанием**, которые, обращая учащихся к исто-

рической памяти, способствуют становлению их активного отношения к действительности.

Подчеркнув соединение в единой образовательной области «Филология» языковых дисциплин и литературы, необходимо выделить характерные особенности именно этого школьного курса.

Уникальность литературы среди других школьных учебных предметов основана на следующих факторах.

Первый из них связан с **объектом изучения**. Если в содержании преподавания большинства школьных предметов лежат основы изучаемой науки, то центральным (хотя и не единственным, конечно) объектом изучения школьного курса литературы является не только научно сформулированный результат познавательной деятельности человечества в виде основ науки (в данном случае — литературоведения), но и продукт творческой деятельности писателя — **художественное произведение**, которое представляет собой результат творческого познания и отражения мира в форме художественного текста личностью писателя.

Второй фактор вытекает из первого. Изучение художественного произведения (как уникального культурного артефакта) может осуществляться, в отличие от других школьных дисциплин, в нескольких ракурсах: научном, эстетическом, бытийном и коммуникативном.

Первый ракурс — научный, т.е. связанный с научными методами изучения произведения (анализ, синтез, исследование, сопоставление, обобщение и др.), при котором художественный текст выступает как **объект научного исследования**. Для школьного курса литературы методологической основой изучения становится **литературоведение** как совокупность наук, рассматривающих в качестве объекта художественный текст. Изучение произведений в научном ракурсе фактически способно уравнивать школьный курс литературы с другими учебными предметами, представляющими основы наук (что и отражено в большинстве современных программ литературного образования), однако исчерпать его не может,

так как художественное произведение представляет собой уникальный объект, который необходимо рассматривать в школе также и с других позиций.

Второй ракурс изучения произведений — *эстетический*, рассматривающий художественный текст как воплощение искусства слова. Художественная форма произведения роднит его с другими видами искусства, в основе которых — также образное отражение действительности, преломленное сквозь призму сознания творческой личности автора. Для эстетического восприятия литературы необходимо эмоционально-рефлексивное изучение.

Третий ракурс изучения произведения — *бытийный*. В его основе — смысловое постижение *содержания* художественного произведения, которое отражает представление писателя о мироздании и о человеке. Именно этот подход к изучению текста наиболее интересен и важен для любого читателя, именно он оказывает воздействие на чувства и сознание читателя. Он представляет собой наиболее значимый аспект преподавания литературы, поскольку влияет на становление ценностно-смысловых установок учащихся.

Четвертый ракурс изучения можно условно назвать *коммуникативным*. Он позволяет рассмотреть текст художественного произведения в аспекте его диалогической природы: во взаимодействии с автором, эпохой, историко-литературным контекстом, читателями разных времен и народов; в его взаимоотношениях с другими науками; в сопоставлении с вариантами его воплощения в других видах искусства, в литературе разных эпох и культур и проч.

Таким образом, можно утверждать, что изучение художественных произведений в школьном курсе литературы в четырех выше названных ракурсах сближает этот учебный предмет с различными областями научного знания: литературоведением, лингвистикой, этикой, эстетикой, аксиологией, культурологией, психологией, религией, философией и др.

Неразрывное соединение в одном школьном учебном предмете *научных основ* истории и теории литературы, литератур-

ной критики, лингвистики, риторики, **взаимосвязь с различными видами искусства**, родственными литературе образным, художественным воплощением творческого мышления автора, а кроме того, присутствие **бытийного начала**, связанного с общечеловеческим поиском истины, отраженным в философии, религии, этике, поистине уникальны по своему замыслу и могут создать колоссальные возможности воздействия на учащихся при правильно организованном преподавании.

- Соприкосновение с шедеврами мировой литературной классики дает учащимся представление об онтологических проблемах, неизбежно возникающих перед каждым человеком (проблемы устройства мироздания, определения своего места в нем, смысла и назначения собственного существования и т.п.), и закрепленных в художественных текстах вариантами их разрешения.
- Знакомство с лучшими произведениями классической литературы в школе может обеспечить взаимосвязь с мировым и отечественным историческим, этическим, философским и культурным наследием, заключенным в художественных текстах, а следовательно, «стыковку» современного человека с чередой предшествующих поколений.
- Сопряжение текста художественных произведений с внутренним миром личности учащегося способно повлиять на становление жизненных целей, ценностей и мировоззрения растущего школьника.
- Соприкосновение с искусством, к которому принадлежит и литература, владеющим особым арсеналом средств воздействия на личность, содействует формированию эстетического вкуса учащихся.
- Знакомство с культурой своего народа способствует становлению национального менталитета учеников.
- Осмысление идейного содержания произведений влияет на расширение представлений читающего о разных гра-

нях мирового бытия и накопление личностного опыта на социальном, интеллектуальном, эмоциональном, психическом и коммуникативном уровнях.

Таковы возможности предмета при условии его целостного, системного, логически построенного преподавания.

Важно отметить, что синтез основ различных гуманитарных и общественных наук с искусством в одном учебном предмете диктует, прежде всего, определенную пропорциональность всех его составляющих: ни один из компонентов не может быть признан главным, и только в этом случае не происходит подмены, а действительно существует школьный учебный предмет «Литература».

Кроме того, тесная взаимосвязь литературы не только с наукой, но и со сферой искусства не может быть разорвана в процессе преподавания. В той или иной мере данная специфическая особенность должна использоваться при изучении литературы как на уровне межпредметных связей, так и на уровне интеграции. Подчеркнем главное: изучение лишь в одном из ракурсов будет давать неполное представление об объекте — художественном произведении. При этом ни один из названных ракурсов не может носить *единственно верного*, единственно возможного, и тем более *завершенного характера*. Все они, безусловно, имеют право на существование по отдельности, но лишь в совокупности формируют целостное представление о главном объекте изучения школьного курса литературы — художественном произведении и отражают в полной мере специфику литературы как учебного предмета.

Кроме того, важно подчеркнуть, что художественное произведение можно считать таким объектом изучения, который *вечно открыт* для разных сфер познания, подобно явлениям самой жизни.

С двумя выше названными факторами тесно связан **третий**.

Изучение продукта творчества как уникального объекта в разных ракурсах возможно лишь при особой организации образовательного процесса, в основе которого не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, т.е. обучение, но и

разноплановое педагогическое взаимодействие, обязательно включающее **чтение, общение** (т.е. полифункциональный диалог) и различные **виды деятельности**, среди которых особо значимое место принадлежит творческой деятельности учащихся, полноценное постижение творчества писателя без которой невозможно.

Из третьего фактора логично вытекает **четвертый** — специфическая **сложность оценивания результатов** деятельности учащихся в образовательном процессе. Традиционные формы проверки, выявляющие усвоение суммы знаний, умений и навыков, дают возможность оценить лишь отдельный, далеко не единственный и, возможно, не самый важный фрагмент изучаемого предмета.

Таким образом, школьный курс литературы обладает ярко выраженными специфическими характеристиками практически во всех педагогических аспектах: в целях, содержании, в процессе преподавания и критериях оценивания результатов.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите факторы, отражающие специфические особенности литературы как учебного предмета.
2. С какими школьными дисциплинами связана литература как учебный предмет?

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-Р.
2. Сборник нормативных документов. Литература. — М.: Дрофа, 2006.

Информационные ресурсы

www.edu.ru — Образовательный портал Министерства образования и науки Российской Федерации.

1.2. Цели и задачи литературного образования

Цели и задачи современного школьного литературного образования определены в Государственном образовательном стандарте, который является нормативной основой для вариативных программ, творчески осмысленных и разработанных авторскими коллективами. Поэтому главный вопрос этого параграфа:

Каковы цели и задачи современного школьного литературного образования?

КЛЮЧЕВАЯ ЦИТАТА

«Изучение литературы в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- **воспитание** духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры;
- **развитие** эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления, творческого воображения, читательской культуры и понимания авторской позиции; формирование начальных представлений о специфике литературы в ряду других искусств, потребности в самостоятельном чтении художественных произведений; развитие устной и письменной речи учащихся;
- **освоение** текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, основных историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;
- **овладение** умениями чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведе-

ний по истории литературы; выявления в произведениях конкретно-исторического и общечеловеческого содержания; грамотного использования русского литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний.

Образовательный стандарт основного общего среднего образования по литературе

Задания для самостоятельной работы

1. Познакомьтесь с вариантами формулировок целей литературного образования, представленными в программах, разработанных авторскими коллективами.
2. Сопоставьте цели, сформулированные в программах разных авторских коллективов, с целями, провозглашенными в Государственном образовательном стандарте.
3. Определите, цели каких программ литературного образования разных авторских коллективов наиболее близки к целям, сформулированным в Государственном образовательном стандарте.

В программе для общеобразовательных школ под редакцией А.Г. Кутузова целью литературного образования провозглашается *«формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова».*

С ней перекликается цель, выдвинутая в программе для 5–9 классов московских школ под редакцией М.Б. Ладыгина и Г.А. Нефёдовой: *«формирование основ читательской культуры»*, развитие способности к творческому чтению литературного произведения как произведения искусства, которое представляет собой *«путь к обогащению внутреннего мира школьника, формированию у него системы подлинных гуманистических ценностей».*

Аналогично сформулированы цели в программе под редакцией И.Г. Беленького и Ю.И. Лысого: *«приобщить учащихся-*

ся к богатствам русской и мировой литературы, развить их способности воспринимать и оценивать явления литературы и отраженные в них явления жизни и на этой основе формировать художественные вкусы, эстетические потребности, гражданскую идейно-нравственную позицию».

В программе по литературе петербургских ученых-методистов под редакцией В.Г. Маранцмана: *«Цель литературного образования — не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение».*

В программе под редакцией А.И. Княжицкого утверждается, что *«в основе программы литературного образования — постоянное развитие читательских умений».*

В программе литературного образования под редакцией В.Я. Коровиной: *«Цель преподавания литературы — воспитание эстетически развитого и мыслящего в категориях культуры читателя, способного самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественный образ мира, созданный автором».*

В программе литературного образования под редакцией Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой: *«Цель литературного образования в начальной, основной и старшей школе определяется как воспитание грамотного компетентного читателя, человека, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нем как средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления».*

Основной акцент на воспитательные возможности литературы сделан в формулировке, представленной в программе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой: *«Цель литературного образования — способствовать духовному становлению личности, формированию ее нравственных позиций, эстетического вкуса, совершенному владению речью».*

Литература

1. Программа литературного образования. 5–11 кл. / Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2002 (и др. гг. изд.).
2. Программа по литературе для старших классов средней школы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — 2-е изд., испр. — СПб., 2000 (и др. гг. изд.).
3. Программно-методические материалы. Литература. 5–11 кл. / Сост. Т.А. Калганова. — 3-е изд., перераб. — М.: Дрофа, 2000 (и др. гг. изд.).
4. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 1–11 кл. / Под ред. Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. — 2-е изд., испр. — М.: Мнемозина, 2001 (и др. гг. изд.).
5. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл. / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000 (и др. гг. изд.).

Информационные ресурсы

<http://www.school2100.ru/> — Программа под редакцией Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой.

Информация к размышлению

Факт влияния на личность литературного образования в той или иной степени констатируется почти во всех программах, однако как вторичный фактор, вытекающий из задачи формирования читательских умений учащихся, способности к творческому чтению литературного произведения как произведения искусства, которые представляют собой надежный «путь к обогащению внутреннего мира школьника, формированию у него системы подлинных гуманистических ценностей».

Целеполагание большинства современных программ исходит из приоритета ценностей культуры, к коим принадлежит и литература. Они изначально поставлены как бы выше и важнее личности конкретного ребенка. Учащийся в данном случае

выступает в роли объекта, который учителю предстоит учить и воспитывать с помощью литературы. Выработывая у учащегося читательские умения, ему косвенно указывают путь, которым следует двигаться по жизни в решении личных проблем и задач.

Между тем общеизвестно, что личная траектория развития у каждого своя и способствовать духовному становлению личности могут самые разнообразные факторы. Часто именно они во многом определяют его ведущие цели, идеи, ценности и, в конечном счете, во многом корректируют его жизненное движение.

К этим факторам могут быть отнесены:

- собственные представления об идеале и стремление к его достижению;
- общение с семьей и друзьями;
- встречи с поразившими чем-либо людьми;
- влияние кумиров, восхищающих до глубины души;
- неожиданные, но яркие события личной жизни (любовь, предательство, измена, потеря близких людей, ценностей и т.д.).

Помимо того, может быть воздействие:

- произведений искусства (спектакль, концерт, кинофильм, живописное полотно, книга);
- компьютерных игр;
- виртуальной реальности сети Интернет.

Вообще, этот ряд может быть довольно длинным, у каждого человека неповторимым и совершенно непредсказуемым относительно перспектив личностного развития.

И тем не менее признанным фактом, закрепленным в биографиях многих состоявшихся в личностном плане людей, можно считать факт влияния художественных произведений на душу растущего и познающего мир человека. Из опыта многих поколений известно, что существенную помощь в лич-

ностном самостановлении может оказать литературное образование, которое, начавшись в раннем детстве в семье, продолжившись в детсадовском периоде, затем в школе, длится на протяжении всей последующей жизни человека. Поэтому очевидно, что школьный курс литературы обладает мощным потенциалом в значительной степени способствовать личностному росту учащихся и влиять на формирование их ценностно-смысловых установок.

Если в литературном образовании исходить из ключевой экзистенциальной проблемы человека, заявленной как ***проблема жизни и смерти***, то она становится соразмерной личному, частному заказу на образование, важному и насущному для любого человека и формирует непреходящий образовательный мотив и для учителя, и для учащегося. Именно поэтому школьное литературное образование может и должно базироваться на воспроизводстве экзистенциальной проблемы и ситуации, которая насущна для каждого человека. Именно причастность к решению этой проблемы является движущей силой процесса образования вообще и литературного образования в частности. А задачей проектных поисков в педагогике и методике является постановка этой проблемы и нахождение технологий, приемов и методов, соразмерных ее решению.

Таким образом, хотя школа, конечно, является не единственным фактором развития личности ребенка, она должна ставить задачи личностного развития как задачи важнейшего порядка, существенно влияющие на судьбу растущего человека, а вместе с ней и на судьбу общества в целом. В особенности это касается гуманитарных предметов, бесспорно, это ведущая цель такого предмета, как литература.

МОЖНО ПОСПОРИТЬ

Самойлова Е.А. О целях литературного образования и о некоторых формах итоговой аттестации по литературе // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-13.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

1.3. Содержание школьного курса литературы

Концепция содержания современного литературного образования определяется гуманистической педагогической парадигмой, главной отличительной особенностью которой является вовлеченность ученика в процесс познания, а в основе взаимодействия учителя и учащегося — такие характерные черты, как сотрудничество, сотворчество, толерантность, множественность импровизаций, стремление к поиску и открытию истины.

КЛЮЧЕВАЯ ЦИТАТА

«Основу содержания литературы как учебного предмета составляют чтение и текстуальное изучение художественных произведений, составляющих золотой фонд русской классики».

Примерная программа основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения

1.3.1. ДОКУМЕНТЫ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *Государственный образовательный стандарт, программы литературного образования, базисный учебный план.*

Содержание школьного литературного образования на концептуальном уровне определено **Государственным образовательным стандартом** по литературе и Примерными программами, составленными на его основе для разных ступеней и уровней обучения. Частью Государственного стандарта является **базисный учебный план**, который определяет место литературы как учебного предмета и объем учебного времени для ее изучения в системе общего среднего образования школьников.

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 385 часов

для обязательного изучения учебного предмета «Литература» на этапе **основного общего образования**. В 5, 6, 7, 8 классах выделяется по 70 часов (из расчета **2 учебных часа** в неделю), в 9 классе — 105 часов (из расчета **3 учебных часа** в неделю).

Примерная программа рассчитана на 319 учебных часов, предусмотренный резерв свободного учебного времени составляет 66 учебных часов (или 17%) для реализации авторских подходов, использования разнообразных форм организации учебного процесса, внедрения современных методов обучения и педагогических технологий. Указанные в программе часы, отведенные на изучение творчества того или иного писателя, предполагают возможность включения, кроме названных в программе, других эстетически значимых произведений, если это не входит в противоречие с принципом доступности и не приводит к перегрузке учащихся.

В старших (10–11) классах, т.е. на этапе **среднего (полного) общего образования**, Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 350 часов для обязательного изучения учебного предмета «Литература». В 10–11 классах выделяется по 175 часов (из расчета **5 учебных часов** в неделю).

В Примерной программе расписано 300 учебных часов, предусмотренный резерв свободного учебного времени составляет 50 учебных часов (или 14%) для реализации авторских подходов, использования разнообразных форм организации учебного процесса, внедрения современных методов обучения и педагогических технологий. Указанные в программе часы, отведенные на изучение творчества того или иного писателя, предполагают возможность включения, кроме названных в программе, и других эстетически значимых произведений, если это не входит в противоречие с принципом доступности и не приводит к перегрузке учащихся. При составлении планирования уроков в рамках отведенного времени обязательно предусматриваются часы на развитие письменной речи учащихся.

1.3.2. ПРОГРАММЫ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *принцип концентров, хронологический (линейный) принцип.*

На основе **Государственного образовательного стандарта** по литературе и **Примерных программ** основного и полного общего образования по литературе ученые-методисты разрабатывают программы, предназначенные для образовательных учреждений различного типа, отражающие авторскую концепцию литературного образования данного коллектива. Программы различаются:

- по целям,
- по адресату,
- по принципам отбора произведений для изучения на уроках литературы и во внеурочное время,
- по списку художественных произведений для изучения.

В современной школе наиболее часто используются программы литературного образования общеобразовательных учреждений, которые разработаны авторскими коллективами:

- под редакцией Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого,
- под редакцией Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой,
- под редакцией В.Я. Коровиной,
- под редакцией Т.Ф. Курдюмовой,
- под редакцией А.Г. Кутузова,
- под редакцией В.Г. Маранцмана.

Для углубленного изучения литературы предназначена программа под редакцией М.Б. Ладыгина.

В основе общей структуры каждой из программ литературного образования единые принципы: в 5—8 классах, а также в 11 классе — **принцип концентров**; в 10—11 классах — **хронологический**, или **линейный принцип**.

Новые понятия

Принцип концентров, или концентрический принцип — принцип построения программ литературного образования, в основе которого — изучение на хронологической основе произведений от фольклора и литературы прошлого до произведений современной литературы в каждом классе основной школы (5—8 классы).

Хронологический (линейный) принцип — принцип построения программ литературного образования, в основе которого — последовательное изучение художественных произведений в хронологической последовательности в течение нескольких лет (с 9 по 11 классы).

Задания для самостоятельной работы

1. Познакомьтесь с программами литературного образования.
2. Проанализируйте содержание одной из программ по **схеме**:
 - пояснительная записка (специфика целей данной программы, ее адресат, характерные особенности);
 - основные разделы и подразделы программы;
 - круг литературных произведений для изучения;
 - наличие и обзор содержания дополнительных разделов;
 - оценка программы.
3. Подготовьте презентацию проанализированной программы для представления ее на практическом занятии.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы характерные особенности каждой из ступеней литературного образования, отраженные программами?

2. Какова внутренняя логика, структура, целенаправленность программ?
3. Как соотносится в них изучение русской классической литературы с литературой современной, с фольклором, с зарубежной литературой, с теорией литературы и критикой?
4. Какой программе отдаете предпочтение и почему? (Программы указаны в списке литературы.)

Литература

1. Программа литературного образования. 5–11 кл. / Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2002 (и др. гг. изд.).
2. Программа по литературе для старших классов средней школы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — 2-е изд., испр. — СПб., 2000 (и др. гг. изд.).
3. Программно-методические материалы. Литература. 5–11 кл. / Сост. Т.А. Калганова. — 3-е изд., перераб. — М.: Дрофа, 2000 (и др. гг. изд.).
4. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 1–11 кл. / Под ред. Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. — 2-е изд., испр. — М.: Мнемозина, 2001 (и др. гг. изд.).
5. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл. / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000 (и др. гг. изд.).

Информационные ресурсы

<http://www.school2100.ru/> — Программа Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой.

<http://www.prosv.ru/> — издательство «Просвещение».

1.3.3. КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *научный компонент, эстетический компонент, бытийный компонент, коммуникативный компонент.*

Цели и задачи литературного образования, специфика литературы как учебного предмета определяют характер и особенности ее содержания. Обратимся к описанию компонентов содержания школьного курса литературы.

Логика нашего рассуждения опирается на возможности изучения художественного произведения в четырех ракурсах, которые перечислены в главе 1, разделе 1.1. В этом случае содержание литературы как учебного предмета представляет собой неразделимое единство четырех компонентов: **научного, эстетического, коммуникативного, бытийного, (или личностного)**.

История литературы, теория литературы и литературная критика — **научная**, или **литературоведческая, составляющая** — позволяют изучить законы внутренней организации художественного текста, внешней жизни писателя и его произведений в общественно-литературном процессе, а также особенности его восприятия и интерпретации в исторической реальности.

Художественная форма, в которую облечен текст, является воплощением искусства слова и создана **по эстетическим законам**. В результате изучения художественных особенностей произведения у школьников формируется способность воспринимать литературу как факт искусства, развивается эстетический вкус.

Содержание литературного произведения отражает представление автора **о бытии**, о мироздании, о человеке и его месте в мире. Так, по мнению М.М. Бахтина, «мир художественного произведения есть мир организованный, упорядоченный и завершенный... вокруг данного человека как его ценностное окружение»¹. Именно поэтому содержание произведения теснейшим образом соприкасается с гуманитарными дисциплинами, рассматривающими различные аспекты существования человека (с историей, философией, этикой, эстетикой, социологией, психологией, психолингвистикой и др.), и

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 162.

расширяет представление о *Бытии*, о мироздании, способствует самоопределению учащихся в мире ценностей, становлению их мировоззрения.

Бытийный компонент изначально подразумевает обращение к так называемым «бытийным ценностям» (А. Маслоу). В трактовке американского психолога А. Маслоу под этим понятием мыслятся высшие, предельные ценности, которые не могут быть сведены к каким-либо иным — истина, красота, добро, совершенство, простота, цельность и под. Бытийные ценности функционируют подобно потребностям, отсюда А. Маслоу называет их метапотребностями, так как утрата этих ценностей приводит к метапатологическим расстройствам личности — болезням души. В бытийных ценностях заключен жизненный смысл для большинства людей, но многие просто не знают об этом. Одна из задач учителя литературы уже в школе дать о них представление ученикам.

Бытийный компонент условно можно назвать также личностным, поскольку без осмысления этих вопросов невозможно становление личностных качеств человека.

Коммуникативный компонент знакомит учащихся с аспектом взаимосвязей:

- писателя и его современников,
- художественного произведения и мира культуры,
- героев произведений и окружающего мира и т.д.

Кроме того, коммуникативное содержание процесса литературного образования состоит в отношениях, в способах деятельности и познания, в форме взаимодействия его участников.

Неразрывное соединение в одном школьном учебном предмете **научных основ** истории и теории литературы, литературной критики, лингвистики, риторики, **взаимосвязь с различными видами искусства**, родственными литературе образным, художественным воплощением творческого мышления автора, а кроме того, присутствие **бытийного и коммуникативного компонентов**, связанных с общечеловеческим поиском истины, отраженным в философии, религии,

этике, поистине уникальны и могут при правильно организованном преподавании создать колоссальные возможности воздействия на учащихся.

Именно поэтому в структуру содержания литературы как учебного предмета должны войти:

- 1) литературоведческий, или научный, компонент;
- 2) бытийный, или ценностно-смысловой, компонент;
- 3) эстетический компонент;
- 4) коммуникативный, или диалогический, компонент.

1.4. Этапы школьного литературного образования

В соответствии с Государственным образовательным стандартом по литературе в современной общеобразовательной школе определены следующие ступени литературного образования:

- 1—4 классы** — ступень **начального** общего образования,
- 5—9 классы** — ступень **основного** общего образования,
- 10—11 классы** — ступень **полного** общего среднего образования.

На ступени **начальной школы** формируется навык осмысленного чтения, закладываются **основы литературного образования**, отрабатываются элементарные способы общения с литературным текстом, стимулируя эмоциональное восприятие и отзывчивость.

Содержание литературного образования на двух последующих ступенях определено Стандартом с учетом преемственности, однако имеет свою специфику.

На ступени основного общего образования продолжается работа по совершенствованию навыка осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения, развитию восприятия литературного текста, формированию умений читательской дея-

тельности, воспитанию интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы.

С учетом возрастных особенностей учащихся **на ступени основного общего образования** условно можно выделить **три этапа** литературного образования: 5—6 классы, 7—8 классы, 9 класс.

5—6 классы

На этом этапе формируются представления о специфике литературы как искусства слова, развитие умения осознанного чтения, способности общения с художественным миром произведений разных жанров и индивидуальных стилей. Отбор текстов учитывает возрастные особенности учащихся, интерес которых в основном сосредоточен на сюжете и героях произведения. Отдельные теоретико-литературные понятия, изучаемые на этом этапе, связаны с анализом внутренней структуры художественного произведения — от метафоры до композиции.

7—8 классы

На этом этапе на передний план выдвигаются задачи развития способности формулировать и аргументированно отстаивать личностную позицию, связанную с нравственной проблематикой произведения, а также совершенствования умений анализа и интерпретации художественного текста, предполагающих установление связей произведения с исторической эпохой, культурным контекстом, литературным окружением и судьбой писателя. Отбор произведений на этом этапе литературного образования учитывает возрастающий интерес школьников к нравственно-философской проблематике произведений и психологическому анализу. Основу теоретико-литературных знаний составляет постижение системы литературных родов и жанров, а также художественных направлений.

9 класс

Этот этап литературного образования является **переходным**, так как в 9 классе решаются задачи **предпрофильной**

подготовки учащихся, закладываются основы систематического изучения историко-литературного курса.

Примерная программа для 5–6 и 7–8 классов является в большей степени открытой для различных вариантов авторских концепций курса, нежели программа для 9 класса, традиционно имеющая более жесткую структурно-содержательную основу.

Обязательным при составлении авторских программ и тематического планирования является выделение часов на развитие речи: в 5–6 классах учащиеся должны за учебный год написать не менее 4 сочинений (из них 3 аудиторных сочинения), в 7–8 классе — не менее 5 сочинений (из них 4 аудиторных сочинения), в 9 классе — не менее 6 сочинений (из них 5 аудиторных сочинений).

10—11 классы

На ступени **полного** общего образования изучение курса литературы осуществляется на базовом и профильном уровнях.

Профильный курс литературы рассчитан на учащихся, заинтересованных в углубленном изучении русской классики, а также на школьников с выраженными гуманитарными способностями, планирующих продолжить свое образование в гуманитарных вузах.

Пятичасовой курс литературы призван помочь учащемуся овладеть основами исследовательской деятельности в рамках предмета «Литература», обеспечить преемственность ступеней образования (школа — вуз гуманитарного профиля), т.е. подготовить к успешной последующей профессиональной деятельности в гуманитарной области.

Курс литературы в старшей школе базируется на знаниях, полученных в основной школе, и направлен на развитие и систематизацию представлений учащихся об историческом развитии литературы, что позволяет глубже осознать диалог классической и современной литературы. На профильном уровне старшей школы усиливается сопоставительный аспект изучения литературных произведений, рассматриваемых в широком историко-культурном контексте.

Изучение литературы на профильном уровне сохраняет фундаментальную основу курса, систематизирует представления учащихся об историческом развитии литературы, позволяет им глубоко и разносторонне осознать диалог классической и современной литературы. Курс строится с опорой на текстуральное изучение художественных произведений, решает задачи формирования читательских умений, развития культуры устной и письменной речи. При этом важное значение имеют знания по истории и теории литературы, способствующие углублению восприятия и оценки прочитанного, развитию аналитической культуры учащихся.

Образовательные технологии и методы преподавания литературы в системе филологического образования

Перепробовать десять методов и не держаться ни одного неукоснительно — вот единственный возможный путь живого преподавания. Вечно изобретать, пробовать, совершенствоваться — вот единственный курс учительской жизни.

М.А. Рыбникова

Ключевые понятия: *метод, технология, обучение, образование, воспитание.*

2.1. Технологии и методы преподавания литературы в теоретико-понятийном аспекте: сходство и различие

Вопросы темы

1. Понятия «метод» и «технология». В чем их сходство и различие?
2. Каковы причины технологизации современного образовательного процесса?
3. «Технология обучения» и «образовательная технология». Каковы их отличия?

Задания для самостоятельной работы

1. Познакомьтесь с вариантами формулировок понятий «метод», «технология» на основе указанного списка литературы и информационных ресурсов.
2. Определите, в чем сходство и различие между ними.

ПОЛЕЗНЫЕ ЦИТАТЫ

Метод обучения — «это такой способ обучения, который применяется систематически и оказывает большое влияние на общее направление педагогической работы».

В.В. Голубков

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».

М.В. Кларин

«Педагогическая технология — это набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат».

В.М. Монахов

«Под педагогической технологией следует понимать пооперационно организованную деятельность педагога (учителя), взаимодействующего со школьниками в целях достижения наиболее рациональным путем некоего педагогического стандарта на специфической методической основе».

С.А. Маврин

Методам обучения, от которых зависит немалый успех работы учителя и школы в целом, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных предметов.

В соответствии с современной дидактикой **методы обучения** — это основные виды деятельности учителя и ученика, обеспечивающие формирование знаний, умений и навыков, необходимых для решения учебно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы яв-

ляются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие учителя и ученика. Метод обучения состоит из элементов (частей, деталей), которые называются методическими приемами.

Прием обучения — это средство и форма воплощения метода обучения как модели, задающей определенный характер взаимодействию учителя и учащихся. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Прежде чем приступить к выбору методов, педагогу следует осуществить выбор цели, задач и содержания обучения, изучив одновременно реальные учебные возможности обучающихся. А это, в свою очередь, значительно облегчит учителю конструирование плана урока, всей учебно-познавательной деятельности учащихся.

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций.

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на **методы работы учителя** (рассказ, объяснение, беседа) и **методы работы учащихся** (упражнения, самостоятельная работа).

Распространенной в педагогической науке является классификация методов обучения **по источнику получения знаний**. В соответствии с таким подходом выделяют:

- 1) **словесные методы** (источником знания является устное или печатное слово);
- 2) **наглядные методы** (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);

- 3) **практические методы** (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Существуют и другие интерпретации классификаций методов обучения.

Литература

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. — М.: Академия, 2008.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. — М.: Академия, 1999 (2000, 2004 и др. г. изд.).
3. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. — М., 1995.
4. Педагогические технологии / Под общ. ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д, 2002.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

2.2. Методы преподавания литературы в историческом ракурсе

Становление системы специфических методов преподавания литературы прошло длительный путь, связанный с именами выдающихся ученых.

Н.И. Новиков (1774—1818)

Просветительская деятельность Н.И. Новикова была посвящена воплощению идеи нравственного исправления общества с помощью распространения полезных знаний и разумно поставленного воспитания. Среди педагогических работ Н.И. Новикова: «О воспитании и наставлении детей»; «О раннем начале учения детей»; «О сократическом способе учения»; «Об эстетическом воспитании»; «Фамильный разговор» и др.

Цель воспитания, по мнению Н.И. Новикова, совершенствование человека посредством гармоничного развития физи-

ческих, нравственных и умственных способностей личности. В процессе обучения большую роль играет личность учителя, который должен обладать знанием педагогики и детской психологии, творчески подходить к обучению и воспитанию и уважать личность ученика. Главной формой обучения должна стать самостоятельная деятельность учащихся, в основе которой наблюдения, сопоставления, анализ доступных явлений и фактов. В процессе обучения необходимо использовать занимательный и наглядный учебный материал, связывать теоретические знания с практическими потребностями.

Ф.И. Буслаев (1818—1897)

Основателем научной методики преподавания русского языка и литературы является Федор Иванович Буслаев — филолог, историк искусства.

Методическая система Ф.И. Буслаева, концепция обучения русскому языку и литературе изложена в книге «О преподавании отечественного языка» (1844). Обучение строится на основе метода индукции (от частного к общему): обучение теории словесности достигается посредством изучения классических произведений на основе самостоятельного чтения и филологического анализа, в процессе которых приобретаются теоретические знания, закрепляемые затем письменными упражнениями (переводы, переложения, изложения, рефераты, сочинения). Большое значение имеет «исторический» (эвристический) метод: учителю следует не сообщать ученикам готовые знания, а умело поставленными вопросами заставлять ученика доискиваться до сути предмета. Основным приемом является сопоставление.

В.И. Водовозов (1825—1886)

Методическая система В.И. Водовозова изложена в следующих работах: «Книга для первоначального чтения в народных школах», «Книга для учителей», «Словесность в образцах и разборах». В основе системы образования, по мысли

В.И. Водовозова, должна быть идея общегуманного развития личности. Обучение должно строиться на основе «реального», или «практического», метода, обладающего творческой природой и опирающегося на научные методы познания:

- свободное исследование;
- строгую последовательность в рассмотрении материала;
- индуктивные приемы анализа.

Основой литературного образования является разбор идейно-художественных особенностей отдельного произведения. В.И. Водовозов разработал систему вопросов и аналитических бесед, направленных на развитие исследовательских способностей учащихся. Изучение литературы основано на сравнении произведений одного писателя, а также на сопоставлении произведений русской и зарубежной литературы.

В.Я. Стоюнин (1826—1888)

Методическая система В.Я. Стоюнина изложена в пособии «О преподавании литературы» (1864), в котором целью преподавания словесности провозглашается развитие мышления, трудовых навыков, эстетического вкуса учащихся, овладение приемами научного анализа. Обучение строится на основе идейно-эстетического анализа произведений с помощью аналитической беседы и системы письменных работ. В.Я. Стоюнин находит недостатки и в таком приеме, когда преподаватель в ходе разбора произведений озвучивает собственные, готовые выводы. Правильно поступит тот учитель, который оставит видное место беседе с учениками и их попыткам самостоятельного разбора. В.Я. Стоюнин считает, что наиболее важной в работе учителя является умелая постановка вопросов, а не голословная характеристика произведений.

В.П. Острогорский (1840—1902)

Виктор Петрович Острогорский является автором учебных и методических пособий, в которых впервые были разработа-

ны проблемы изучения биографии писателя, выразительного и внеклассного чтения, а также внеклассной работы.

Основные методические идеи Острогорского изложены в его «Беседах о преподавании словесности» (1884). Отдельная глава книги посвящена обзору истории русской литературы. Выступая сторонником академического преподавания в старших классах, Острогорский советует при сообщении учащимся научных фактов никогда не забывать о воспитательных целях и возбуждать в учащихся интерес к дальнейшему самостоятельному изучению науки о литературе. Его план курса истории русской литературы основывается на изучении поэзии как искусства. Поэтому со многими памятниками древнерусской литературы он рекомендует знакомить учащихся в курсе отечественной истории. Большое внимание он уделяет изучению истории новой литературы, включает в свой план «Бедных людей» Достоевского, произведения Тургенева, Гончарова, Островского. Более осторожно подходит он к выбору произведений новейшей литературы, мнение о которых еще не устоялось, рекомендуя эти произведения для внеклассного чтения. Специальные разделы пособия посвящены выразительному чтению и чтению наизусть.

В.П. Острогорский по праву признается создателем методики выразительного чтения. Свою идею органического единства выразительного чтения и анализа литературного произведения он развивает в книге «Выразительное чтение» (1885).

Ц.П. Балталон (1855—1913)

Из методистов конца XIX — начала XX в. следует назвать Цезаря Павловича Балталона, исследовавшего психологическую природу детского чтения, обосновавшего метод воспитательного чтения. Из пересказов Ц.П. Балталон предпочитал свободный, а не «близкий к заучиванию наизусть». В книге «Воспитательное чтение» (1908) он предлагает вместо хрестоматий и объяснительного чтения — чтение учителем, письменные заметки о прочитанном, беседу о прочитанном, письменное изложение впечатлений, исправление ошибок, чтение уче-

ников, списывание с письменного текста и грамматические упражнения, самостоятельное приготовление уроков. Беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет «троякую цель»:

- воспроизведение учениками главнейших, наиболее понравившихся каждому моментов из текста;
- комментирование прочитанного текста;
- оценка учениками под руководством учителя явлений жизни, изображенных в рассказе, достоинств и недостатков самого рассказа.

Таким образом, вокруг каждого чтения «образуется свой законченный круг занятий».

В.В. Голубков (1880—1968)

В 1909 г. Василий Васильевич Голубков опубликовал пособие для учителей «Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ», отличавшееся оригинальным подбором современной ему литературы и критических статей.

Основным трудом В.В. Голубкова является учебник «Методика преподавания литературы» (1962), в котором он обобщил опыт дореволюционной и советской школы, обозначен характер взаимоотношений литературы с другими дисциплинами, сформулировал современное понимание специфики предмета. На основе подробного разбора изучаемых произведений обосновал использование следующих методов и приемов обучения.

1) **Лекционный метод** (сообщение нового материала, выразительное чтение, рассказ учителя).

В.В. Голубков выделяет два вида лекций:

- А) монографические (о жизненном и творческом пути писателя);
- Б) обзорные (охватывающие широкий круг явлений той или иной эпохи, основной материал: сведения исторического и литературного характера).

Положения о монографической лекции:

- лекция должна выяснить, в чем особенность писателя как художника и мыслителя;
- как он связан с эпохой;
- как развивался стиль писателя, каковы были основные этапы его творческого пути;
- что нового он внес в общественную жизнь и в историю литературы;
- лекция должна включать материал художественных текстов.

Лекционный метод располагает соответствующими **приемами**: элементы беседы, риторические вопросы, работа над планом и записью лекции, использование различных видов наглядности.

2) **Метод литературной беседы.**

В.В. Голубков выделяет две разновидности литературной беседы: беседу по заранее данным вопросам и свободную беседу.

1. Беседа по заранее данным вопросам.

Требования к вопросам:

- правильность;
- конкретность;
- простота;
- четкость.

Положения о беседе:

- следует не только дать вопросы, но и помочь подготовиться ученикам;
- при проведении беседы необходимо вовлечь в работу всех учащихся;

- в ходе беседы необходимы дополнительные, наводящие вопросы;
- по некоторым вопросам возможна предварительная подготовка отдельных учеников.

2. Свободная беседа.

Положения о беседе:

- свободная беседа строится по вопросам, возникающим в процессе обучения;
- у преподавателя есть предварительный план беседы, но необходима возможность вопросов со стороны учащихся.

Метод литературной беседы обеспечивается следующими **приемами**: умелая постановка вопросов, вводное и заключительное слово учителя.

3) **Метод самостоятельной работы**, завершающийся обычно устными докладами и письменными сочинениями.

Формами самостоятельной работы могут быть:

- устное рисование;
- составление киносценария.

В старших классах используются такие виды самостоятельной работы, как доклад и диспут.

Положения о докладе:

- доклады приучают учащихся к активному изучению материала;
- они способствуют развитию устной речи;
- для докладов лучше выбирать дополнительные вопросы: основные проблемы произведения следует выяснять путем классного коллективного разбора. Например, при изучении романа «Обломов» после

классного разбора образов Обломова, Ольги и Штольца уместен доклад учащегося «Пшеницына и Ольга Ильинская, их значение в романе».

Положения о диспуте:

- учитель не должен ждать, когда диспут возникнет сам в общем ходе занятия, учитель может сам поставить дискуссионные вопросы;
- учитель должен оказывать ученикам активное содействие;
- ценность доклада: делает речь целенаправленной, призывает мобилизовать все доказательства в защиту определенных положений.

Метод самостоятельной работы реализуется с помощью следующих **приемов**: предварительная работа над планом, обсуждение и оценка самостоятельной деятельности.

4) **Комментированное чтение**, являющееся разновидностью лекционного метода с элементами литературной беседы.

М.А. Рыбникова (1885—1942)

Среди педагогов, внесших значительный вклад в обновление содержания образования, была М.А. Рыбникова — педагог-новатор и теоретик, одна из основателей советской методики преподавания русского языка и литературы, фольклорист и этнограф, литературовед и художник. Основные труды М.А. Рыбниковой посвящены методологии и методике изучения литературных произведений, развитию речи учащихся, проблемам теории литературы, стилистике, устному народному творчеству. Она разработала научно обоснованный курс методики преподавания литературы (1941), в котором особое внимание уделено воспитательной и образовательной роли литературы в формировании личности учащихся, их творческих способностей. Среди методов, предлагаемых М.А. Рыбниковой, важное место занимает

метод выразительного чтения. Она убеждена, что выразительное чтение произведения учеником «заключает процесс разбора». «Мы не отрицаем наглядности зрительной, — пишет Рыбникова, — но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения».

М.А. Рыбникова сформулировала четыре основных дидактических правила, лежащих в основе методов преподавания литературы:

- 1) обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся;
- 2) учащиеся должны ясно понимать поставленную перед ними задачу;
- 3) искусство методиста — показать сложное в простом, новое в знакомом;
- 4) важно соединить дедукцию с индукцией.

Особое внимание в методической системе Рыбниковой уделено влиянию живого слова на слушателя, читателя. В ее трудах нашли место лекция и беседа, самостоятельная творческая работа ученика, различные комментарии, игры, литературные выставки, выразительное чтение, связь классных и внеклассных занятий и многое другое. Она всегда подчеркивала целостность и избирательность школьного анализа и отвергала методы или приемы, которые становились самоцелью.

Н.И. Кудряшев (1904—1982)

Классификация методов Н.И. Кудряшева изложена в работе «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (1981). Система методов обучения обусловлена логикой познавательной деятельности учащихся при направляющем руководстве учителя. Методы в системе Н.И. Кудряшева соответствуют ступеням в логике познавательной деятельности учащихся в области литературы. Основа классификации — **тип познавательной деятельности**, охарактеризованный в

трудах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, т.е. уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают ученики, работая по предложенной учителем схеме. Н.И. Кудряшев описал следующие методы.

1) **Метод творческого чтения.**

Цель: активизация художественного восприятия учащихся на разных этапах изучения произведения.

Метод реализуется с помощью следующих приемов:

- выразительное чтение;
- комментированное чтение;
- беседа;
- творческие задания по личным впечатлениям или по тексту произведения;
- постановка учебной проблемы, вытекающей из прочитанного и углубляющей художественное восприятие школьников.

Приемы предполагают следующие виды учебной деятельности:

- чтение;
- заучивание наизусть;
- слушание;
- составление плана;
- рассказывание;
- близкие к тексту пересказы;
- создание отзывов;
- рассматривание иллюстраций.

2) **Эвристический метод.**

Этот метод предполагает частично-поисковый характер познавательной деятельности учащихся, изучение элементов науки и литературы. Словесники обычно используют

модификацию данного метода — эвристическую беседу, в ходе которой учитель, опираясь на имеющиеся у школьников знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формированию выводов.

Эвристический метод реализуется с помощью следующих приемов:

- построение логически четкой системы вопросов, что поможет осуществить самостоятельное добывание знаний;
- построение системы заданий по тексту;
- постановка проблем.

Приемы предполагают следующие виды учебной деятельности:

- подбор текстового материала;
- пересказ с элементами анализа;
- разбор эпизода;
- анализ образа героя произведения;
- составление плана (например, к сочинению или выступлению);
- постановка проблемы.

3) ***Исследовательский метод.***

Данный метод предусматривает творческое усвоение знаний, которые учащиеся добывают самостоятельно в процессе исследования проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов.

Исследовательский метод реализуется с помощью следующих приемов:

- постановка проблемных вопросов;
- исследовательские задания.

Приемы предполагают следующие виды учебной деятельности:

- самостоятельный анализ части и целого литературного текста;
- сопоставление (двух произведений одного автора, двух авторов, разных видов искусства);
- оценка интерпретации первоисточника.

4) *Репродуктивный метод.*

Характерные признаки репродуктивного метода:

- знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;
- школьники сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают.

Репродуктивный метод реализуется с помощью следующих приемов:

- правильное воспроизведение (репродукция) полученных знаний;
- многократное повторение.

Приемы предполагают следующие виды учебной деятельности:

- запись плана или конспект;
- лекция учителя;
- работа по учебнику;
- доклад по готовым материалам.

В.А. Никольский

Классификация методов и приемов обучения литературе, разработанная В.А. Никольским, представлена в учебном пособии «Методика преподавания литературы в средней школе» (1971).

Классификация В.А. Никольского основана на положении о том, что художественная литература воздействует и на вооб-

ражение, и на чувства читателя, и на его понимание смысла прочитанного. В соответствии с этой идеей В.А. Никольский различает две основные группы методов и приемов: методы и приемы **эмоционально-образного постижения** произведений художественного слова и методы и приемы **истолкования** этих произведений.

1) Методы и приемы **эмоционально-образного постижения** произведений художественного слова:

- **выразительное чтение учителя** (готовит школьников к последующему анализу произведения; выразительное чтение учителя должно откликнуться в выразительном чтении учащихся);
- **заучивание наизусть** (значение заучивания наизусть обусловлено тем, что образ не заменим рассуждениями о нем, кроме того, заучивая наизусть, учащиеся обогащают свою память образными выражениями);
- **пересказывание** (недословная передача произведения или его части. Носит личный характер, так как при пересказывании проявляется личное отношение учащегося к произведению, собственная манера повествования. По степени близости к оригиналу следует различать пересказ, близкий к словам автора, и пересказ, близкий к плану произведения. В 5—6 классах используются: элементарные упражнения в пересказывании небольших повествовательных и описательных отрывков, в 7—8 классах — пересказывание авторской характеристики героев, в 9—11 классах — пересказывание страниц, содержащих авторский анализ душевных переживаний героя, сюжетных стихотворных произведений, развернутые описания природы);
- **художественное рассказывание по мотивам произведения** (допускает более свободное отноше-

ние к литературному материалу, который сокращается или перекомпоновывается учащимися. В данном случае необходимо заботиться о целостности изложения);

- **досказывание произведений** (пересказывание с отступлениями от оригинала, при котором допустимы небольшие вставки. Такой прием называют устным словесным рисованием, но данное задание может быть выполнено и письменно. Ценность его заключается в активизации читательского воображения и творческих способностей);
- **художественное иллюстрирование** (в создании иллюстрации главным является не техника рисунка, а угадывание мысли писателя и живое отношение к его героям. В рамках иллюстрирования В.А. Никольский рассматривает сценарии, киносценарии. Выбираются и кратко характеризуются эпизоды произведения, которые могли бы составить содержание явления в спектакле или кинокадра в фильме).

2) Методы и приемы **истолкования** этих произведений:

- **комментированное чтение** (вид работы, при котором учитель на уроке читает вслух строки писателя и сразу же раскрывает их смысл, подчеркивает мастерство писателя. С помощью комментированного чтения учителя В.А. Никольский рекомендует изучать первые главы большого повествовательного произведения и первые действия пьес);
- **беседа словесника с учащимися** (вопросы учителя стимулируют самостоятельные наблюдения и размышления учащихся над произведением. Виды беседы: *свободная беседа* (проводится для обмена в классе мнениями о только что прочитанном произведении с целью выяснить, как оно воспринято учащимися в процессе самостоятельного чтения, возбу-

дять к нему интерес); *беседа по вопроснику учителя* (проводится с целью анализа произведения); *спор* (наиболее интенсивная форма беседы. Такой урок называют уроком-диспутом. В.А. Никольский не согласен с данным термином, так как диспут представляет собой общественное дело, не ограниченное рамками класса и учебной программы); *итоговая беседа* (проводится, когда анализ произведения завершен и встает необходимость свести отдельные положения в систему));

- **слово учителя;**
- **самостоятельная работа учащихся** над литературным материалом (подразделяется на три вида: *лабораторные занятия* (выбираются стихотворения, страницы повествовательных и драматических произведений, обладающие относительной законченностью, например: сопоставление ранних редакций произведения с окончательной); *семинарские занятия*; *сочинения*, обладающие исследовательским характером, что роднит их с лабораторными занятиями, где ученики совершают самостоятельно путь от наблюдения к обобщениям).

Г.Н. Ионин

Г.Н. Ионин в своей книге «Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу» (1986) строит классификацию методов обучения литературе на определении характера совместной деятельности учителя и ученика в выборе метода постижения литературы.

В книге Г.Н. Ионина названы три основных метода.

- **Метод художественной интерпретации**, при котором ученик становится чтецом-интерпретатором, а учитель — своеобразным режиссером. Это творческий метод.

- **Метод критико-публицистический** предлагает соответствующий характер освоения литературы. Формируется определенный тип читателя — читателя-критика, владеющего мотивированными оценками. Естественно, что необходим и критик-редактор, которым становится учитель.
- **Метод литературного поиска** предполагает развитие школьного литературоведения, определенных исследовательских способностей.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы методы преподавания словесности в XVIII в.?
2. Назовите основные методы преподавания словесности в XIX в.
3. Каковы методы преподавания литературы, используемые в современной школе и выдержавшие проверку временем?
4. Какие методы, предложенные методистами XX века, не утратили актуальности?

Литература

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. — М.: Академия, 2008.
2. Вопросы методики преподавания литературы в школе / Под ред. Н.И. Кудряшева. — М., 1961.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
4. Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. — Л., 1986.
5. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1981.
6. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. — М.: Академия, 2004.
7. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. — М., 1985.

8. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. — Ч. 1. — М.: Просвещение, 1994.
9. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1971.
10. Проблемы преподавания литературы в средней школе: Пособие для учителя / Т.Ф. Курдюмова, И.С. Збарский, В.П. Полухина и др.; Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. — М.: Просвещение, 1985.
11. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1985.
12. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. — М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994.

2.3. Технологизация современного образования

Основное противоречие мировой системы образования конца XX — начала XXI века — противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала и перейти к новому идеалу — максимальному развитию способностей человека к самореализации (или самообразованию).

При этом необходимо обеспечить каждому обучающемуся право на выбор собственной образовательной траектории, наиболее соответствующей его индивидуальным способностям. Это означает введение достаточно ранней дифференциации и индивидуализации обучения, а также необходимость поиска методов и технологий, обеспечивающих решение этой задачи.

Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией

образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

В современном образовании используются два основных понятия: «образовательные технологии» и «технологии обучения». Термин «образовательные технологии» — более емкий, чем «технологии обучения», так как он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых.

В.М. Монахов выделяет два основных момента, отличающих технологию от методики — это гарантированность конечного результата и проектирование будущего учебного процесса.

Историческая справка

Обратимся к истории развития педагогических технологий. «Технологизация» педагогической деятельности началась задолго до того, как большинство педагогов, ученых и практиков осознали объективность протекающих процессов.

Первые педагоги-технологи были, по-видимому, в Древнем Египте и Вавилоне. Одними из первых именно они столкнулись с повторяемостью операций в педагогическом процессе, выработали отдельные «технологические» приемы.

Автором первой научной педагогической технологии можно считать Яна Амоса Коменского (1592—1670). Им впервые была сформулирована важнейшая идея этой технологии — гарантия позитивного результата. Важнейшей задачей для реализации педагогической идеи Я.А. Коменский считал создание механизма обучения, называя его «дидактической машиной». «Для дидактической машины, — писал он, — необходимо отыскать: 1) твердо уставленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели». Таким образом, он первым сформулировал модуль **«цель — средства — правила их использования — результат»**, который составляет ядро любой технологии.

Я.А. Коменский стремился также найти общий порядок обучения, при котором оно осуществлялось бы по единым законам человеческой природы. Тогда обучение не потребовало бы ничего иного, кроме «искусного распределения времени, предметов и методов».

Со времен Коменского в педагогике предпринималось немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм. На протяжении XX столетия делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 1950-х годов эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения — компьютеров, радио и др.

В 1960-е годы вводится термин «педагогическая технология». Первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором строили последующие этажи педагогической технологии, стало программированное обучение, для которого было характерно уточнение учебных целей и последовательная, поэтапная процедура их достижения. Американский педагог У. Шрамм дает такое определение понятию «программированное обучение»: «Программированное обучение есть своего рода автоматический репетитор, который ведет учащихся 1) путем коротких логически связанных шагов, так что он 2) почти не делает ошибок и 3) дает правильные ответы, которые 4) немедленно подкрепляют путем сообщения результата, в результате чего он 5) движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения». Однако академик В.В. Давыдов отмечал: «Использование компьютеров в программированном обучении приводило к формированию у школьников лишь узких знаний и навыков исполнительского характера и не способствовало их переносу в новые ситуации, развитию творческого мышления». Необходимо было взять наиболее ценное из опыта программированного обучения и рационально его использовать. В 1970-е годы системный подход в преподавании позволил решать дидактические проблемы, отвечающие заданным целям, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и

определению. В основе любой педагогической технологии лежит системный подход.

В 1970 – 1980-е годы педагогические технологии охватили практически все страны, получив признание ЮНЕСКО.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2000.
2. Педагогические технологии / Под общ. ред. В.С. Кукушина. — Ростов н/Д, 2002.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Процесс школьного литературного образования

3.1. Сущность и компоненты процесса школьного литературного образования

Новые понятия: *образовательный процесс, процесс литературного образования, компоненты процесса литературного образования, эстетический компонент, бытийный компонент, коммуникативный компонент.*

КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ

1. «Образовательный процесс» как понятие.
2. Структура процесса литературного образования.

ПОЛЕЗНЫЕ ЦИТАТЫ

«Образовательный процесс — это совокупность учебно-воспитательных и самообразовательных процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с Государственным образовательным стандартом».

Педагогический словарь

Под «литературным образованием понимается освоение литературы в процессе творческой читательской деятельности».

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева

Понятие «образовательный процесс» с различных позиций рассматривалось многими исследователями-педагогами (Ю.К. Бабан-

ский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, Г.А. Ковалёв, В.А. Слостёнин, И.П. Подласый, Б.Т. Лихачёв и др.).

Анализ различных определений понятия «образовательный процесс» позволил установить, что в широком толковании он представляет собой совокупность всех условий, средств, методов его осуществления, направленных на решение образовательных задач. Когда же понятие «образовательный процесс» употребляется в узком смысле, имеется в виду сосредоточение содержания, средств, методов, форм организации обучения на каком-то отдельном субъекте (субъектах) для получения конкретного результата.

Для построения образовательного процесса важно иметь четкое представление о его структуре. Под структурой понимается расположение элементов в системе, образующих целостное структурное единство. В ряде исследований (О. Дункан, Г.А. Ковалёв, Б.Т. Лихачёв, И.П. Подласый, Л. Шноре, В.А. Ясвин) указывается, что образовательный процесс имеет структуру, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов. Проанализировав позиции ученых, можно выделить три ключевых компонента:

- 1) участники образовательного процесса (учитель — обучающийся);
- 2) образовательная программа;
- 3) деятельностная процедура.

Можно, конечно, вслед за В.А. Ясвиным выделить в качестве четвертого компонента материально-предметную среду, однако она играет значительно меньшую роль в процессе литературного образования, чем три вышеназванных. Важно подчеркнуть, что **образовательный процесс** не равен учебному процессу, он включает в себя учебный процесс, а также и внеклассную, и социально-творческую, и личностную деятельность учащихся, и практику повседневной школьной жизни. Специфика школьного курса литературы, обладающего мощным познавательным и воспитывающим воздействием, влияющего на развитие мышления и речи учащихся образностью и

эмоциональным зарядом художественных произведений, несомненно, отражается в сущности и компонентах процесса литературного образования.

Применительно к процессу литературного образования, который в данном пособии рассматривается в контексте гуманитарной педагогической парадигмы, необходимо выделить следующие компоненты процесса школьного литературного образования:

- 1) участники педагогического взаимодействия — учитель и обучающиеся;
- 2) объекты изучения (образовательная программа), на которые направлен процесс;
- 3) деятельностная процедура:
 - чтение;
 - педагогическое общение;
 - обучение;
 - совместная деятельность учителя и обучающихся.

Таким образом, выделив три основных компонента образовательного процесса, мы можем ответить на три главных вопроса методики:

- **Кто** задействован в образовательном процессе?
- На **что** направлен образовательный процесс?
- **Как** именно он осуществляется?

3.2. Учитель и учащиеся как субъекты процесса литературного образования

Успешность процесса современного литературного образования невозможна без пересмотра традиционного образовательного процесса: его содержания, форм, методов обучения, приемов организации деятельности и т.д. Для реализации

субъект-субъектных отношений все эти и другие компоненты должны быть нацелены на становление личности учащихся, развитие их субъектности. Проблема реализации такого взаимодействия являлась и является предметом исследования многих ученых (Ш.А. Амонашвили, Ю.П. Азаров, О.А. Абдуллина, Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В своих работах ученые отмечают необходимость осуществления субъект-субъектных отношений в современных условиях в образовательном процессе.

Субъектами образовательного процесса являются две взаимосвязанные стороны — тот, кто образовывает (учитель), и тот, кого образовывают (обучающийся). При этом эффективность образовательного процесса достигается лишь при условии взаимодействия его участников: того, кто воздействует, и того, на кого он направлен.

Поэтому не случаен интерес к современным педагогическим технологиям, которые, в отличие от традиционных методик обучения, больше ориентированы на обучающегося, чем на учебную дисциплину, строятся с учетом интересов, потребностей, возможностей ученика, гарантируют определенный уровень обученности, обеспечивают повторяемость, воспроизводимость результатов, создают возможность обучающимся реализовывать индивидуальные образовательные траектории.

Процесс литературного образования в значительной степени содействует актуализации смыслопоисковой деятельности учащихся, развитию их способности к самореализации и самоуправлению, что, в свою очередь, гармонизирует взаимодействие учителя и учащихся, тем самым способствуя становлению субъект-субъектных отношений. Образование человека невозможно без личностного переживания, осознания образа мира, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации. Это является главной целью личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и учеников в процессе литературного образования, в основе которого находятся субъект-субъектные отношения его участников.

Все образовательные взаимодействия — это взаимодействия личностей, постоянно влияющих друг на друга. Форми-

руя свои идеалы и поведение, учащиеся выбирают себе «значимых других» (слово «другие» признано в современной психологии как термин) среди всего множества взаимодействующих с ними людей: старших и младших, родителей, одноклассников и педагогов.

В образовательном процессе ученики и учителя могут ежедневно развиваться или, напротив, деградировать в зависимости от личностных качеств, принятых в нем стиля взаимодействия и видов избранной ими деятельности. Именно поэтому выявление условий и характеристик психологического климата на уроке литературы, способствующего личностному росту всех участников образовательных взаимодействий, — одна из важнейших задач современной науки.

Элементарной технологической единицей личностно-ориентированного образования является **диалог** как специфическая форма субъект-субъектных отношений, как форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ взаимной деятельности учителя и обучающихся. Диалог в данном случае не синоним беседы, вербального общения, хотя и предполагает это. Под диалогом в личностно-ориентированном образовании понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур.

Диалог как условие педагогического процесса возникает на основе субъект-субъектных отношений, когда учитель рассматривает каждого конкретного ученика во всей его целостности и неповторимости.

3.3. Объекты изучения в процессе литературного образования

Специфика литературы как учебного предмета определяет характер и особенности ее содержания. Обратимся к описанию объектов изучения в школьном курсе литературы.

Обозначенный в предыдущем параграфе объект изучения — **художественное произведение** — является главным, но, конечно же, не единственным. В поле зрения учителя и учащихся оказываются многие тексты, способствующие наиболее полному пониманию изучаемых произведений. Условно назовем их **контекстной литературой**. К ней относятся *биографические исследования, публицистические и критические статьи, мемуары, эпистолярное наследие, дневниковые записи* и др.

Невозможно получить сколько-нибудь достаточное представление о художественных произведениях без знакомства с **научно-популярной литературой**. К ней можно отнести *словари, энциклопедии, справочники, научно-популярные произведения*. Научно-популярная литература — это специфическая область искусства слова, отразившая те или иные факты науки и культуры в форме, сочетающей образность повествования с научной достоверностью.

Важное место в изучении литературы занимает **учебно-познавательная литература**, к которой относятся *тексты учебников и учебных пособий*, предназначенные для различного контингента учащихся.

Кроме того, преподавание литературы как искусства слова немислимо без знакомства с обширным **иллюстративно-сопоставительным материалом** — *произведениями живописи, музыки, театра, кино, скульптуры, архитектуры и др.* Образная форма изображения мира, единая для литературы и всех творений искусства, способствует наиболее полному и глубокому пониманию изучаемого художественного произведения.

Таким образом, мы назвали пять основных групп объектов изучения в школьном курсе литературы:

- 1) художественные произведения;
- 2) контекстная литература;
- 3) научно-популярная литература;
- 4) учебно-познавательная литература;
- 5) иллюстративно-сопоставительный материал.

В данном случае важно подчеркнуть, что названные группы объектов далеко не равноценны и должны рассматриваться в строгой иерархии. **Приоритетное место** принадлежит, без сомнения, **художественным произведениям**. Аргументацию этого положения рассмотрим в специальном параграфе данного раздела.

Каждый из названных выше объектов наиболее эффективно может быть изучен с помощью методов, приемов и технологий, которые подбираются с учетом их специфики и целей педагогического процесса.

3.3.1. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛЕЗНЫЕ ЦИТАТЫ

«Художественное произведение — не рифмованные прописи, а органическое создание творческого гения их автора. Его надо не только понять — им надо насладиться, пережить, переувствовать».

Ю.М. Лотман

«На каждое произведение мы должны смотреть как на окно, чрез которое мы можем показать детям ту или другую сторону жизни».

К.Д. Ушинский

Литература в школе закрепила за собой статус уникального учебного предмета прежде всего потому, что изучает не только педагогически адаптированные основы науки (литературоведения), но и **результат творчества — художественное произведение**. Трудно переоценить тот колоссальный потенциал, который оно содержит. Перечислим хотя бы некоторые из факторов, которые подтвердят мысль о необходимости обязательного включения в уроки литературы

чтения и текстуального изучения самих художественных произведений, а не рассказов и рассуждений о них.

Рассмотрим прежде всего сущностные черты художественного текста, играющие важную роль в филологическом образовании и, самое главное, в личностном становлении обучающихся.

Описанию характерно-специфических особенностей художественного произведения посвящены труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, В.В. Кожина, Ю.М. Лотмана, Б.В. Томашевского, Ю.Н. Тынянова, Д.Н. Шмелева, Б.М. Эйхембаума и др.

Чаще всего среди сущностных признаков художественного текста ученые отмечают:

- 1) его построение по законам ассоциативно-образного мышления;
- 2) преобразование жизненного материала в авторскую модель вселенной;
- 3) присутствие многомерной действительности, наличие подтекстного, интерпретационного плана;
- 4) содержательность формы художественного текста, которая является способом выражения эстетического идеала писателя;
- 5) коммуникативно-эстетическую функцию.

Однако в данной главе акцент сделан на те особенности художественного текста, которые определяют эффект его воздействия на читателей, а в нашем случае на обучающихся. Неоднократно подчеркнутая Ю.М. Лотманом «смысловая насыщенность искусства», «принципиальная множественность прочтений художественного текста», способность «концентрировать огромную информацию на “площади” очень небольшого текста», способность «коррелировать с читателем и выдавать ему именно ту информацию, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» подтверждают определенную уникальность художественного текста как объекта препода-

давания, который в литературном образовании, а точнее и в образовании вообще, не может иметь адекватной замены.

Каждый законченный автором художественный текст представляет собой **картину мироздания в целом**. Отметим, что большая часть других учебных предметов знакомит с ней фрагментарно. Более того, сообщение писателя о своем видении мира в художественном произведении дано в занимательной сюжетной форме, в основе которой лежит некое событие (или цепь событий), интересное читателю уже изначально, так как ожидание, проживание и переосмысление событий и воспоминания о них являются важнейшей частью жизни каждого человека.

Помимо того, литературное произведение — это запечатленные в символической художественной системе поиски ответов на **ключевые вопросы человечества** и каждого человека в отдельности, и уже поэтому они имеют отношение к каждому из участников образовательного процесса.

Можно взглянуть на литературное произведение и с позиции нового, уточненного современной наукой, представления о реальности, которое признает существование Тонкого Мира и утверждает принцип творения одним из основных во Вселенной. Что представляет собой с этой точки зрения художественный текст?

Сначала о главном его отличии от научных учебных текстов. Основная цель и направленность учебной литературы — это обращение к интеллекту читателя, в то время как уже самые первые книги со времен изобретения письменности содержат **ценностно-смысловую направленность**.

Литературное произведение побуждает читателя самостоятельно интерпретировать художественный текст, т.е. искать в нем свои смыслы, а усвоение художественного произведения на учебных занятиях — это **выработка индивидуальных смыслов** и обмен ими.

По сути дела, главное, что требуется от учащегося при прочтении и изучении текста — это **самоопределение по отношению к изучаемому объекту**, т.е. к художественно-

му произведению. Главная образовательная особенность художественного текста — это способность вызывать резонансную реакцию соотнесения у читателя. Внутреннее волнение, резонанс, душевный отклик, вызываемые творением писателя, — первая ступень на пути к постижению его смысла.

Художественный текст является образной интерпретацией мировосприятия писателя — человека, обладающего развитым творческим потенциалом, т.е. прямым контактом с энергией тонких планов. В качестве основных инструментов он использует слово и образ, которые способны оказывать мощнейшее воздействие на человека.

Сила воздействия *художественного образа* на читательское сознание намного ярче, тоньше, чем сила логического рассуждения, а следовательно, и последствия для развития читателя значимее и серьезнее.

Слово, как и образ, вызывает мощный вибрационный отклик у человека, а некоторые слова как будто специально существуют для обозначения высших духовных категорий. Таковы многие абстрактные понятия и фундаментальные этические категории (истина, красота, доброта справедливость, Бог, любовь, благо и т.п.). Исключительная абстрактность слова самого по себе и его сопричастность высшим энергиям Космоса приводят к тому, что художественный текст обладает мощным потенциалом воздействия.

Языковое, словесное выражение текста представляет собой символическую систему, которая может быть прочитана по-разному, при этом читателем присваивается разное содержание в зависимости от его мировосприятия.

Следовательно, чтобы художественное творение было правильно прочитано, восприятие читателя должно быть настроено с ним в резонанс. Собственно, для этого и существуют уроки литературы, призванные помочь в умении резонансно воспринимать художественный текст.

Отметим, что воздействия произведения на читателя бывают непредсказуемыми по эффекту: сильные (большой энергии) воздействия могут не оказать никакого влияния или ока-

заться разрушительными, а слабые, но **резонансные**, т.е. соответствующие структуре, тенденциям внутреннего развития человека, могут быть чрезвычайно продуктивными в плане развития.

Следовательно, изучаемые произведения должны воздействовать прежде всего на резонансную сферу психики обучающегося. Под **резонансной сферой** мы понимаем *совокупность сознательных и бессознательных представлений человека о себе, о других людях и об окружающем мире, которая воспринимается им как объективная реальность.*

Если произведение воздействует на резонансную сферу, тогда не нужны дополнительные искусственные усилия для создания речевых ситуаций, упражнения для развития мышления, речи, потому что для обучающегося насущнейшей потребностью становится диалог, ради которого он употребит весь свой внутренний потенциал. В этом случае страстное желание высказаться, быть понятым и услышанным в диалоге станет мощнейшим развивающим фактором.

Важно лишь, чтобы для работы на учебных занятиях для изучения, восприятия и воздействия были выбраны именно такие художественные произведения, которые могут вступать во взаимодействие с резонансной сферой учащихся.

Здесь необходимо ввести такое понятие, как **резонансный текст**, под которым мы понимаем *художественное произведение, обладающее такими идейно-художественными особенностями, которые вызывают отзвук, резонанс, вибрацию тонких (духовных) тел читателя и соответствуют тенденциям внутреннего развития человека.*

По результатам исследований ученых, вступает в контекст с внутренним миром человека, вызывает резонанс тонких тел то, что связано:

- 1) с актуальными в данный момент для него потребностями (А. Маслоу);
- 2) с жизненной миссией, предназначением данного конкретного человека, информация о которой зафиксирована в тонких структурах его атмического тела;

- 3) с биографической, перинатальной и надличностной сферами психики человека (С. Гроф, К. Уилбер);
- 4) с архетипами общечеловеческого и национального характера (К. Юнг, Д. Кэмпбелл);
- 5) с проблемами общечеловеческого характера, а потому актуально для любого человека, независимо от эпохи, возраста, половой, расовой и национальной принадлежности и прочих частных подробностей.

Из всех вышеперечисленных факторов в образовательном процессе можно учесть, предусмотреть и заранее заложить в учебные программы лишь два последних, в то время как три первых всегда индивидуальны, имеют специфику, характерную для каждого конкретного человека, которую в системе коллективного обучения учесть довольно трудно, а порой и невозможно.

Таким образом, важнейшей задачей преподавателя становится подбор для учебных занятий резонансных художественных текстов, которые могут стать одним из оснований для диалога (между писателем, его героем и читателем, между учителем и учащимся, между учащимся и культурой другой эпохи), без которого на уроках литературы не имеют смысла другие виды деятельности.

Итак, каковы же возможности художественного текста как главного объекта преподавания и что может дать обучающемуся его прочтение и изучение?

В методической науке давно утвердилась мысль, что чтение есть творческий процесс, так как в произведении закреплён творческий акт художника, поэтому читатель включается в деятельность, во многом адекватную деятельности писателя. Раскрывая для себя мир переживаний и представлений писателя, в известном смысле обучающиеся могут повторить тот путь, каким шел создатель произведения.

Чтение и осмысление художественных текстов в зависимости от индивидуальных особенностей читателя позволяет постигать мир и человека как по горизонтали, имея в виду его

историческую ретроспективу, так и по вертикали, подразумевая движение от познания физической реальности плотной материи к постижению реальности Тонкого Мира.

Сопоставление себя и героя, событий его жизни и своей, иногда отождествление с собой и совместное проживание описанных действий, обретение опыта, прожитого героем, могут отложиться в памяти как личный, персональный путь, так как художественный текст способен расширить поля жизненного опыта, а также помочь в познании сфер, недоступных в реальности.

Литературное произведение может обеспечить уникальный диалог, попирающий материалистические ограничения времени и пространства, — диалог с ярчайшими представителями человечества (писателями, философами, учеными, историческими деятелями и др.), с героями разных эпох и народов, с культурой и обычаями разных стран.

Но, самое главное, писатель выступает в художественном произведении как **проводник**, связывающий читателя с высшими планами мироздания, творчески реализованный человек, который владеет «кодом», «ключом», открывающим канал в тонкие планы. Знакомство с его творением дает возможность почувствовать присутствие тонких планов в окружающей жизни, на миг сдвинуть центр восприятия читателя, позволяет иначе увидеть мир, чем он видится в его обыденном положении. Энергия его художественного текста может вступить во взаимодействие с высшими тонкими телами читателя, помогая ему формировать систему собственных ценностей, а иногда просто жить, открывая прямой канал в сильные энергетические потоки тонких планов. В последнем случае человек даже может начать им служить, и тогда художественное произведение расширяет для него свой первоначальный смысл, становясь источником постоянных медитаций, в которых ее главные герои и сюжеты приобретают широкий спектр значений и становятся центрами личных ассоциативных полей.

Для того чтобы в последующем **самоопределиться**, т.е. **обрести собственное отношение и увидеть собствен-**

ный смысл в изучаемом объекте, обучающийся должен проделать следующее:

- 1) постоянно соотносить изучаемый объект с самим собой, с собственным жизненным опытом, взаимоотношениями с окружающими, с иррациональными пристрастиями;
- 2) рефлексировать собственный жизненный статус;
- 3) мысленно перевоплощаться, проигрывать ситуации и роли;
- 4) познавать через собственные чувства и переживания.

Результатом подобного рода деятельности может стать новая целостная собственная теория мира, включающая и модели собственного поведения. Познание художественного текста, таким образом, сливается со **смыслообразованием**, с выработкой **собственного отношения**.

Таким образом, художественный текст как объект преподавания на учебных занятиях является **главным основанием** для диалога, самоопределения и самореализации, т.е. для последующего создания учащимися собственных текстов в виде устных и письменных высказываний, поскольку, по утверждению М.М. Бахтина, гуманитарная мысль и рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках. Кроме того, урок, на котором изучается художественный текст, может стать пространством для обретения личностного опыта для всех участников образовательного процесса.

Значительна на уроках литературы роль контекстной литературы. Сопутствующий, вспомогательный характер носит изучение научно-познавательной литературы и знакомство с иллюстративно-сопоставительным материалом.

При этом нельзя не отметить, что для учащегося, как, впрочем, и для учителя, важнейшим «подтекстным» объектом и стимулом для чтения и изучения литературы является собственное «Я», т.е. самопознание и возможность самораскрытия через художественный текст.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. — М., 2003. — С. 114—115.
2. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / Под ред. А.М. Докусова. — М., 1974.
3. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. — Кишинев, 1974.
4. Лотман Ю.М. Об искусстве. — СПб., 1998. — С. 35—36.
5. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. — М.: Просвещение, 1995. — С. 79—102 (главы «Критерии литературного развития», «Периоды развития читателя-школьника»).
6. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. — Л., 1985. — С. 87—96 (глава «Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений»).
7. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976.
8. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. — Л., 1974.
9. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.
10. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. — М., 1977.
11. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. — М., 1971.
12. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. — М., 1964.

3.4. Чтение как важнейший компонент процесса литературного образования

ПОЛЕЗНАЯ ЦИТАТА

«Чтение художественного произведения — сложный творческий процесс, представляющий собой сплав картин

объективной действительности, изображенной, понятой и оцененной писателем, и личного субъективного опыта читателя, его наблюдений, переживаний, знаний».

В.В. Голубков

3.4.1. ЧТЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВАЯ ЦИТАТА

«...Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию, и практическому умению, и практическим упражнениям».

Ф.И. Буслаев

В основе изучения художественного произведения всегда лежит **чтение** как процесс эстетического восприятия искусства слова. Современные педагоги обычно рассматривают чтение в двух аспектах:

- 1) как собственно чтение школьниками произведений;
- 2) как педагогически направленный воспитательный процесс приобщения школьников к литературе.

Цель такого процесса — воспитание любви к книге, формирование активной читательской деятельности, умение правильно и глубоко понимать прочитанное, что приводит в результате к развитию эстетического чувства, культуры чтения учащихся.

В.Г. Маранцман, связывая понятие культуры чтения с более широким и общим понятием культуры, считает необходимыми качествами читателя активность и точность эмоциональной реакции, глубину осмысления художественного текста, конкретизацию литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценить форму произведения, видеть за художественным миром его автора.

И.С. Збарский рассматривает читательскую культуру как «совокупность знаний, умений и чувств» и потому выделяет в ней три взаимодействующих компонента, уровня, которые характеризуются следующим образом:

1. **Уровень читательского сознания**, литературной эрудиции включает в себя запас фактических знаний «золотого фонда» литературы (практическое знакомство с художественными произведениями), приобретение необходимого круга знаний по теории и истории литературы, освоение логики анализа произведений в их родовой и жанровой специфике.
2. **Уровень читательских чувств**, оценочных ориентаций включает в себя первичный показатель: способность к восприятию конкретных произведений — и последующие основные показатели: эстетический вкус, т.е. способность к оценке произведений искусства на основе осознанных критериев, и наличие литературно-эстетических идеалов личности.
3. **Уровень читательского поведения** указывает на наличие и степень развитости читательской культуры в практической деятельности человека (выбор литературы, работа с ней, пропаганда книги и т.д.), на степень приобщения к творческой деятельности, на уровень овладения переносом знаний, умений и навыков в сфере самостоятельного чтения.

Проблеме формирования общих и специальных литературных умений всегда придавалось большое значение, об этом много писали Г.В. Анджапаридзе, Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина. Однако чаще всего подразумеваются лишь умения, связанные с анализом, оценкой литературного произведения или каких-то его компонентов. Но понятие читательской деятельности (а именно деятельность является основой как для формирования, так и для реализации умений) значительно шире. Сюда, кроме перечисленного, входит восприятие автора произведения, его идеи, сопереживание героям и событиям, «сдви-

ги», происходящие в интеллектуальной, нравственной, эстетической сфере личности под влиянием книги. Процесс восприятия эмоционален и личностен, читательский талант (как и талант писательский) не поддается прямому воздействию, управлению. Поэтому вряд ли правомерно закладывать требование полноценного восприятия в жесткую систему урочных занятий.

В процессе приобщения школьников к чтению на уроках литературы речь должна идти не только о формировании умений, но и о переносе их в сферу самостоятельного чтения, о приобретении читательского опыта, определенного уровня читательской культуры, который делает возможной полноценную читательскую деятельность. Необходимо в системе читательских качеств выделить установку и способность видеть в книге источник саморазвития и самосовершенствования, который заключается не только в приобретении знаний, но и в приращении нравственного, эстетического опыта человечества.

Давно доказано, что чтение дает возможность в течение собственной жизни прожить тысячи чужих жизней, обогащаясь опытом поступков и переживаний литературных героев, что книга содержит прекрасную школу самообразования, самовоспитания.

И обязательным элементом читательской культуры является способность — иногда осознанно, иногда незаметно для себя — извлекать уроки этой школы, соотносить собственный жизненный опыт с опытом героев и автора, получать со страниц книги импульс внутреннего развития и самосовершенствования.

Кроме того, культура чтения представляет собой важное средство и предпосылку расширения информационно-поисковых возможностей учащихся, что в современных условиях позволяет им быстро ориентироваться в растущем потоке информации, активно использовать многообразный фонд средств информации в самообразовательной деятельности.

Чтение художественных произведений развивает речь учащихся: обогащает, уточняет и активизирует их лексикон на

основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивает умение выражать мысли в устной и письменной форме. Развитие навыка чтения как вида речевой деятельности происходит от развернутой речевой формы чтения вслух до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

В процессе чтения художественной литературы могут быть решены не только образовательные, но и воспитательные задачи развития личности учащихся. Чтение художественных произведений способствует формированию нравственных представлений и воспитанию чувств и эмоций у школьников.

Таким образом, чтение и адекватное восприятие художественных произведений, во-первых, расширяет и углубляет кругозор учащихся и обогащает их знания и эмоции; во-вторых, служит средством воспитательного воздействия на учащихся; в-третьих, способствует обогащению и развитию речи учащихся.

3.4.2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ ЭФФЕКТ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«А что есть чтение — как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределом слов?»

М. Цветаева

В основе мировоззренческих установок личности всегда лежит эмоционально-ценностное отношение. Рационализация жизни современного человека приводит к односторонности его развития, в котором преобладает крен в сторону интеллектуализма, а эмоциональная бедность чревата нравственной глухотой, бездуховностью, агрессивностью, дефицитом любви и милосердия. Истоки чрезмерного увлечения развитием интеллектуальных способностей учащихся при подавлении эмоциональной сферы, к сожалению, берут свое начало в школе. Анализ современной практики школьного преподавания литературы показывает, что она чаще всего характеризуется не

сопереживанием личности в процессе чтения, а логическими выводами, выраженными в точных понятиях и рассуждениях. Это приводит к разбалансированности эмоциональной и духовной сферы учащихся.

Однако в воспитательном аспекте именно эмоции при непосредственном общении читателя с литературным произведением выполняют побудительную и регулирующую поведение функцию. В диалогических взаимоотношениях они выполняют и коммуникативную роль, помогая субъектам общения в образовательном процессе понять друг друга.

Художественное произведение является неиссякаемым источником и образцом самых разнообразных эмоций, эмоционального отношения к поступкам героев, определенных жизненных позиций, эмоционально-нравственных оценок, что непосредственно и активно влияет на становление личностной культуры учащихся. Процесс общения с художественным произведением представляет собой внутреннюю творческую деятельность, в результате которой через сопереживание возникает новое эмоциональное отношение читателя к себе и к окружающему миру.

Именно литература является учебной дисциплиной, которая призвана заниматься целенаправленным и последовательным развитием эмоциональной сферы учащихся. Эта особая роль литературы исторически определена в работах многих философов, психологов, педагогов, методистов.

В философских трудах Сократа, Платона, Гегеля, В. Соловьева, И.А. Ильина, М.М. Бахтина и др. художественные произведения рассматриваются как средство раскрытия истины в чувственной форме и признаются моделью мира автора.

В педагогической и психологической науке проблема развития эмоций нашла отражение в работах многих отечественных ученых. О роли эмоций в развитии личности писали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.С. Каган, И.С. Кон, И.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, П.М. Якобсон и др.

В методике серьезное внимание эмоциональному воздействию художественной литературы уделяли Л.С. Айзерман,

Р.И. Альбеткова, Г.И. Беленький, В.А. Доманский, Е.В. Карслова, Н.Л. Лейдерман и др.

Процесс понимания и усвоения общечеловеческих ценностей посредством предмета «Литература» не происходит автоматически, ученику необходимо заново воссоздать уже существующие истины, осуществляя эмоционально-личностную встречу с литературным источником. В процессе чувственного переживания эмоции воплощаются во внутренний опыт субъекта. Этот процесс позволяет учащимся открывать свое собственное понимание жизни, окружающего мира и, опираясь на общечеловеческие ценности, находить пути решения своих личных проблем, обретать собственное мироощущение. В связи с этим возникает необходимость преобразования процесса преподавания литературы таким образом, чтобы познание происходило через эмоциональное переживание социальной и личной значимости, способствующее творческому саморазвитию личности.

3.4.3. ВИДЫ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛЕЗНАЯ ЦИТАТА

«Чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Оно открывается перед ребенком лишь тогда, когда наряду с чтением, одновременно с ним и даже раньше, чем впервые раскрыта книга, начинается кропотливая работа над словом».

В.А. Сухомлинский

Если исходить из организационных особенностей процесса чтения для школьника, то условно можно выделить следующие виды.

- **Слуховое чтение** — это восприятие художественного произведения с голоса другого человека. В годы детства для дошкольников это звучание книги с родитель-

ского голоса, в классе — с голоса учителя или одноклассников. В настоящее время этот вид чтения возможен и для старшекласников, которые могут воспринимать в аудиозаписи художественный текст, озвученный профессиональными актерами.

- **Самостоятельное чтение** — это чтение про себя, которое в процессе освоения навыка чтения производит «переворот» в сознании ребенка. Некоторые учащиеся с трудом осваивают этот вид чтения и порой предпочитают слушать, а не читать самостоятельно. Кроме того, самостоятельным чтением, как правило, называют домашнее чтение, которое учащийся осуществляет по собственному выбору или по чьей-либо рекомендации. В школе для самостоятельного чтения учащимся предлагаются списки произведений, изучение которых на уроках литературы не предполагается.
- **Коллективное чтение** — это чтение художественного произведения, которое использует учитель на уроках литературы, последовательно привлекая к прочтению вслух монологов, диалогов или отдельных фрагментов текста учащихся класса.
- **Выразительное чтение** — это вид чтения, максимально приближенный к актерскому. Выразительное чтение через произношение и интонации передает чувства и мысли читателя.
- **Внеклассное чтение** — вид чтения, осуществляемый учащимся вне учебных занятий по заданию учителя. Результаты внеклассного чтения становятся содержанием уроков внеклассного чтения по литературе.

На уроках литературы, где чтение является специфической частью процесса литературного образования, можно выделить дополнительно следующие виды чтения.

- **Творческое чтение** — это вид чтения, которому предшествует творческое задание, пробуждающее воображение учащегося.

- **Комментированное чтение** — вид чтения, который сопровождается каким-либо комментарием учителя, информирующим или усиливающим восприятие художественного произведения учащимися. Комментарии могут быть исторического, этнического, социально-бытового, биографического, прототипического и другого характера.
- **Аналитическое чтение** — вид чтения, в процессе которого учащиеся отвечают на вопросы учителя аналитического характера или выполняют задания, направленные на анализ художественного произведения.
- **Чтение по ролям** — вид ролевого чтения учащихся, используемый, подобно актерскому чтению, для проникновения в образы героев художественного произведения. Чаще всего чтение по ролям используется на уроках, посвященных изучению драматических произведений, но не исключается и при изучении эпических и лиро-эпических.

3.5. Педагогическое общение в процессе литературного образования

3.5.1. ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ПОЛЕЗНАЯ ЦИТАТА

«Общение — личный контакт, непосредственное взаимодействие, обмен информацией через устную или письменную речь и невербальные способы передачи информации».

В.И. Загвязинский

В широком смысле слова общение — это процесс взаимодействия личностей и групп, посредством которого происходит становление и развитие личности и общества. В образовании

общение — это педагогическое взаимодействие учителя и обучающихся в совместной образовательной деятельности.

Трудности взаимопонимания между учителем и учащимися действительно велики. В их основе — возрастные различия, принадлежность к разным социальным слоям и группам, особенности индивидуального жизненного и образовательного опыта. Важнейшая профессиональная задача педагога — сделать образовательное общение по-настоящему личностным, добиться взаимопонимания между всеми его участниками, придать общению содержательность и глубину.

Именно перед учителем литературы стоит еще одна важная цель — создать в процессе литературного образования модель общения культурно взаимодействующих личностей. Такая модель формируется лишь в диалогическом общении, которое и должно стать основным видом педагогического общения между учителем и обучающимися в процессе современного литературного образования.

3.5.2. ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые понятия: *диалог, диалогичность, монологичность, диалогический опыт.*

ПОЛЕЗНАЯ ЦИТАТА

«Диалог есть единственная форма отношения к человеку-личности, сохраняющая его свободу и незавершенность».

М.М. Бахтин

В основе разработки современных моделей образования, ориентированных на человека, на личность, первоочередное значение имеет выбор стиля взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Личностно-ориентированное образование предусматривает в качестве основополагающей своей характеристики **диалог**.

К феномену диалога в разное время обращались М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Бодалёв, М. Бубер, Д. фон Гильдебранд, М.С. Глазман, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Ковалевская, И.А. Колесникова, А.Ф. Копьёв, С.Ю. Курганов, Г.М. Кучинский, С.П. Лавлинский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Лобок, А.М. Матюшкин, Е.И. Машбиц, Т.К. Мухина, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш и др.

В научных исследованиях его выделяют как форму общения, как способ бытия человека и познания им мира, как эффективное средство изучения конкретных предметов. Диалог в подобной трактовке предстает как некий **универсальный принцип**, регулирующий ход и характер изменений в образовательном пространстве. Поскольку диалог, кроме того, является одним из способов становления личности, ее бытийного и личностного сознания, его необходимо разрабатывать и использовать как один из мощнейших приемов педагогического влияния на учащихся. В данном подразделе речь пойдет о диалоге в процессе литературного образования.

Основанием для выбора диалога в качестве универсальной характеристики личностно-ориентированного литературного образования являются следующие факторы.

- Диалогична природа человека, который существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В нем неизменно происходит постоянное движение от сознания к мышлению и обратно¹.
- Потребность в диалоге — духовная потребность человека, которая, как и все потребности подобного рода, является ненасыщаемой.
- Диалогические отношения, по словам М.М. Бахтина, «почти универсальное явление, пронизывающие всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение»².

¹ Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. — Кемерово, 1992.

² Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Художественная литература, 1972. — С. 75.

- Диалогична природа художественного произведения. Диалогический аспект бытия художественного текста, по мнению М.М. Гиршмана, «включает в себя, внутренне объединяет и субъекта высказывания, и объект высказывания, и в определенном смысле адресата высказывания, “читателя”, как одного из неявных, но неизменных компонентов литературного произведения»¹.
- Диалог способствует процессам самопознания, которые могут протекать на нескольких уровнях:
 - 1) рефлексивное, спонтанное самопознание;
 - 2) познание себя через «другого»;
 - 3) научно организованный процесс самопознания с помощью специальных методик, которым ученик может быть обучен в диалоге с учителем².
- Диалог может стать инструментом, позволяющим учителю тонко влиять на смыслопоисковый процесс, в котором оказывается учащийся, сталкиваясь с жизненными и учебными ситуациями.

В данном случае имеется в виду не диалог в его научной или бытовой формах (таких как полемика, дискуссия, беседа) или в виде вопросно-ответного способа общения между учителем и учениками во время урока-беседы, урока-диспута. Диалог интересует нас как специально организованный способ представления содержания литературного образования, способствующий развитию личности.

Именно на уроках литературы не только возможна, но и необходима в качестве базовой диалогичная модель преподавания, так как этот учебный предмет обладает колоссальным личностно образовательным потенциалом. Подобное утверждение основано на специфике школьного курса литературы.

¹ Гиршман М.М. Литературное произведение // Краткая литературная энциклопедия. — М.: Сов. энциклопедия, 1978. — Т. 9. — Столб. 438—441.

² Мерцалова Т.А. Самосознание и педагогическая поддержка // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. — С. 42.

Его содержание представляет собой неразделимое единство четырех компонентов: **науки, искусства, бытийной и коммуникативной составляющих**, которые тесно связаны с сущностью всех гуманитарных дисциплин.

Именно наличие бытийного и коммуникативного компонентов содержания школьного курса литературы позволяет учителям-словесникам эффективно использовать не только традиционную вопросно-ответную форму обучения, а лично-отно-ориентированный диалог.

Диалог как форма организации учебной деятельности, по определению С.В. Беловой, «представляет собой специфическую образовательную ситуацию, где происходит развитие личности в процессе установления ею “со-бытийной общности” с миром, с людьми и с самим собой»¹. Автор имеет в виду такой диалог, который позволяет личности накапливать **диалогический опыт**, необходимый в современной жизни как один из видов компетенции. Под диалогическим опытом подразумевается:

- опыт установления контакта, взаимозависимых ценностно-смысловых отношений с миром (культурой, природой), людьми и самим собой — опыт диалогической познавательной деятельности, социально-нравственных коммуникативных отношений и самопознания;
- опыт переживания единения (общности) с миром, с другим человеком и самим собой, признание этого переживания в качестве источника и стимула собственного личностного роста.

Следовательно, диалогическая практическая деятельность направлена на создание педагогом такого образовательного пространства, которое способствует накоплению **диалогического опыта** решения личностью онтологических проблем. Диалогическое взаимодействие дает возможность не просто

¹ Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. — М.: АПКИПРО, 2002. — 148 с.

научить обучающегося формулировкам, понятиям и приемам деятельности, не просто передать накопленные человечеством знания, а помочь ему вписаться в контекст национальной и мировой культуры, помочь найти общий язык с окружающим миром (природой, людьми, космосом) и осознать свою зависимость от него.

Концепция диалога по своей сути восходит к идеям космизма (В.И. Вернадский, Н.К. Рерих, К.Э. Циолковский, Л.Д. Чижевский), определяющим «мир как живой организм». Антропокосмизм, возникший на основе ноосферного мировоззрения авторов данного научного направления, провозглашает единство человека и космоса, а не их противостояние, и ответственность за становление этого единства ложится на личность. Такое мировоззрение основано на диалогической позиции человека, который отказывается от властного монолога с природой и обществом.

В значительной мере обретение опыта диалогических отношений с обществом, с окружающими происходит уже в школьные годы, так как человек продвигается к зрелости, взаимодействуя с другими людьми, проигрывая внутри себя роли «другого», ведь огромную роль в становлении и развитии личности играют представители общества и его культуры, вообще другие люди.

У. Джеймс считал, что «социальное Я» человека складывается из мнений о нем тех людей и групп, которые для него важны. Особое значение для развития личности имеют «значимые другие», которых «система самости» отбирает в качестве образцов (Гарри Салливан). Личность растет и взрослеет, творчески вживаясь в образы значимых других и осваивая различные социальные роли, отвергая те образцы, в которых воплощаются несовместимые с ее идеалами модели поведения. И в этом смысле пространство урока литературы, на котором осмысливается и оценивается в диалогическом общении с учителем и одноклассниками (а косвенно и с автором текста) содержание художественных произведений, содержит обширное ценностно-смысловое поле для личности учащихся.

Диалог рассматривается нами как специфическое социокультурное пространство, создающее благоприятные условия для приобретения личностью нового диалогического опыта, пересмотра прежних смыслов, обретения коммуникативных навыков и т.п.

В силу каких причин это происходит?

Бытийный компонент литературного образования предлагает учащимся опыт, требующий личностного соучастия, так как личностный опыт не может быть воспринят личностью никаким другим путем, кроме диалога с ней. Бытийным можно условно назвать материал, который касается таких вопросов «бытия, относительно которых нет окончательных решений, вследствие чего учебный процесс предстает как последовательность органически развивающихся диалогов, составляющих единый, непрерывный, незавершенный диалог»¹.

Важнейшая функция личности в этом процессе состоит в обосновании своего **отношения** к определенной жизненной ситуации, в выявлении ее **смысла**. Именно в этом случае у педагога появляется тонкая возможность вмешаться в смыслопоисковый процесс, что можно сделать только через диалог. В процессе диалога он помогает ученику увидеть (иногда по-новому, с неожиданной для ученика стороны!) коллизийную ситуацию, в которой тот оказался. В данном случае диалог выступает как инструмент создания значимой для участников личностно-ориентированной ситуации.

Личностно-ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения волнующих проблем и др. Подобная ситуация может быть организована лишь при тщательно выверенном содержании урока литературы, так как

¹ Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 1995. — С. 3.

диалог предполагает предмет или тему, размышления над которыми не приводят к простым, эмпирически проверяемым истинам.

Что же может выступать для личности таким предметом, вызывающим устойчивую мотивацию к исследованию? По утверждению В.В. Серикова¹, прежде всего, она сама. Вот почему *диалог — это всегда разговор о смысле события для личности, о значимости самой личности для других людей и событий*. Диалог — это подтверждение для личности ее ценности и, как следствие, рождение желания стать еще лучше. Следовательно, ***предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников***. Чем в большей мере это справедливо и для учителя, и для ученика, тем естественнее и продуктивнее их диалог. Диалог никогда не сводится к усвоению предмета. Он всегда ***надпредметен***, расширяет границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами-откровениями, т.е. содержит бытийный, ценностно-поисковый смысл для участников диалога.

Проблемы, требующие диалогического способа исследования, основаны на поиске духовного соотношения человека с миром и возникают как своеобразное пересечение нескольких плоскостей мировосприятия — философского, этического, эстетического, обыденно-житейского. ***Исходным состоянием проблемы здесь выступает личность***. Диалог предполагает вопросы, задачи, проблемы, рассчитанные не столько на интерес к ним, сколько на интерес к личности, которой они адресованы. Именно поэтому главная характеристика участника диалога — готовность к поиску смысла ценностей и коллизий, с которыми он столкнулся в диалогической ситуации. Опытные учителя-словесники знают, что неизменно вызывают интерес и могут вывести на диалогическое общение (в случае

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — С. 125–127.

готовности его участников) такие темы и проблемы литературы, как проблемы выбора, поисков счастья, смысла жизни, любви, дружбы, свободы. Они, безусловно, лично касаются каждого, не имеют единственно правильных, однозначных ответов и рассматриваются на примере героев произведений, а потому неизменно значимы для развивающихся учеников.

Хотя по внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию (наличие противоречия, оценочности суждений и др.), однако лично-смысловой диалог не ставит целью снятие этой проблемности. Для личности в таком диалоге значительно важнее понимание существа проблемной ситуации и того, что возникшая перед ней проблема «достойна» быть человеческой жизненной проблемой. Таким образом, диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог — значит общаться другого к своей проблеме. Отклик учителя на проблему ученика служит для последнего подтверждением ее значимости, стимулом для образования нового смысла. Поскольку потребность в диалоге — духовная потребность человека, она, как все потребности такого рода, является неизбыточной, ненасыщаемой и диктует принципиальную незавершенность диалога.

Кроме того, необходимо отметить такую важную особенность диалога, как его *двудоминантность*. Хотя он протекает в пространстве личного опыта, но задача его в том, чтобы отделить личное от объективных достоинств или недостатков обсуждаемого предмета, т.е. значение от смысла. Таким образом, происходит сочетание двух важнейших качеств диалога: рефлексивная, оценочная, субъективная позиция участников диалога соединяется с познавательным, исследовательским, объективным отношением к проблеме. Именно эта особенность диалога делает его универсальной характеристикой лично-развивающих педагогических технологий.

Для реализации диалога подобного уровня в пространстве уроков литературы необходимо наличие у участников образовательного процесса такого качества как «диалогичность», ко-

торое противопоставляется «монологичности». Думается, с определенной долей условности эти характеристики соотносимы с признаками экстравертивности и интравертивности, описанными в работах К. Юнга.

Диалогичность — это качество личности, проявляющееся в готовности признать множественность реальности, а значит — наличие и правомерность существования параллельно с собой другого качества бытия, отказавшись при этом от оценочных суждений.

Диалогичность (способность к единению с жизнью) или **монологичность** (индивидуализм) личности проявляются в способности делать выбор. Инстанция, служащая основой для выбора, — это ценность. Делая выбор, человек выбирает себя.

Вернон Вульф предлагает свою систему выборов «нижнего порядка» и «верхнего порядка»:

- жить — умереть (уход от жизни, от проблем) — уровень физический;
- раскрываться — не раскрываться — уровень личностный;
- обязываться — не обязываться — уровень межличностный;
- действовать — не действовать — уровень социальный;
- становиться — не становиться — уровень принципиальный;
- расширяться (единение, любовь) — не расширяться (отстраненность ото всего) — уровень универсальный.

Понятие «диалогичность» применимо и к характеристике образовательного пространства. **Диалогичность образовательного пространства** характеризуется наличием таких показателей, как:

- 1) готовность участников образовательного процесса приобщиться к культуре, к другой личности, к учебной проблеме, их способность слышать «запрос» извне и понимать «чужой язык»;

- 2) возможность для проявления открытых и доверительных отношений;
- 3) предоставление личности права добровольного принятия ситуации неравновесности (осознанной необходимости);
- 4) снятие антагонизмов, утверждение единства противоположностей;
- 5) насыщенность, незавершенность, спонтанность образовательного пространства, где «последнее слово еще не сказано».

Индивидуальность, утверждает философ Мартин Бубер в своей книге «Я и Ты», выявляет себя, обособляясь от других индивидуальностей, что является «духовной формой разъединенности», личность же выявляет себя в отношении с другими личностями, и это есть форма «природного единства». Это значит, что подлинно личностное образование связано с диалогическим, потому что только зрелая, развивающаяся личность способна дорасти до осознания всеединства. Цель монолога, таким образом, — «самообособление», что, в свою очередь, обозначает познание и использование. Цель диалога — отношения, «соприкосновение с Ты». По словам М. Бубера, «кто участвует в отношении, тот участвует в реальности, т.е. в бытии»¹. Диалог как бы переводит человека в плоскость отношения (оценки) и отношений (связей).

Готовность к диалогу — один из универсальных показателей сформированности личности. Опыт показывает, что учащиеся с различной степенью активности включаются в диалог. Фактически в любом классе можно выделить три группы учащихся:

- 1) формально участвующие в диалоге (как бы имитирующие участие в нем);

¹ Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Файнгольда. — М.: Высшая школа, 1993.

- 2) учащиеся с преобладающим стремлением утвердить и защитить собственную позицию, а потому изначально критично настроенные на другие воззрения;
- 3) учащиеся, которые действительно ведут себя диалогично, т.е. стремятся обогатить, а то и пересмотреть свою позицию.

Однако самое необходимое условие для того, чтобы диалог состоялся, заключается в том, что диалогичной должна быть, прежде всего, личность учителя.

Под диалогичностью в профессии учителя, по мнению С.В. Беловой, понимается способность вести разные «диалоги»:

- с культурой (своей профессией),
- с ребенком (другим человеком),
- с самим собой (созидающей личностью)¹.

Если же иметь в виду учителя-словесника, то необходимо несколько уточнить и расширить вышеперечисленный ряд. Подтверждая необходимость диалога учителя с культурой, мы должны назвать также диалог с текстом художественного произведения и диалог с его автором.

Первый диалог (с культурой и ее составной частью — литературой) — предполагает умение слышать запрос из культурного прошлого, познавать разноголосый и многоликий мир художественной литературы, осуществлять «встраивание» своей деятельности в существующую культуру и литературу.

Второй диалог — диалог с художественным текстом — подразумевает наличие у учителя филологической культуры, владение читательскими умениями весьма высокого уровня, способность воспринимать текст в его глубинных проявлениях.

Третий диалог — с автором художественного произведения — необходим как способ выявления другого мировоззрения

¹ Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. — М.: АПКИПРО, 2002. — С. 27.

ния, выраженного в художественном произведении, как путь соизмерения своего видения с творчески выраженной позицией писателя, позиция которого должна быть выявлена учителем, осмыслена и представлена ученикам как читателям.

Четвертый диалог — основан на способности понимать контекст жизни и мышления другого человека и выходить с ним на уровень взаимосозидания.

Пятый диалог — характеризует процессы актуализации, саморазвития, самосовершенствования личности педагога, процессы взаимодействия в себе потенциального и реального, индивидуального и социального.

Учитель-словесник в данном случае осуществляет как бы пять видов деятельности, где субъектами выступают культура и литература, художественное произведение, его автор, ребенок и сам педагог. Рассмотрим эти разновидности диалога подробнее.

Диалог с культурой и литературой. О необходимости такого диалога следует говорить, исходя из многозначности, неоднородности мира и способов его познания, из понимания взаимосвязанности всех существующих культур и литератур. Учитель, который ведет диалог с предметом, умеет разговаривать с ним, «спрашивая» его о своей жизни. Он владеет искусством задавать вопросы «молчащей» культуре и литературе и слышать ее ответы. Такой познающий себя и мир через литературу и культуру учитель, несомненно, интересен детям. Он идет к ним не затем, чтобы поучать, а с желанием поделиться своими открытиями.

Диалог с художественным произведением есть по существу диалог с художественной системой, отразившей представление о мире эстетическими средствами. Диалогическое взаимодействие с шедеврами мировой литературной классики дает представление об онтологических проблемах, неизбежно возникающих перед каждым человеком (проблемы устройства мироздания, определения своего места в нем, смысла и назначения собственного существования и т.п.), и закрепленных в художественных текстах вариантами их разрешения. Осмысление идейного содержания произведений влияет на расширение

представлений читающего о разных гранях мирового бытия и накопление личного опыта на социальном, интеллектуальном, эмоциональном, психическом и коммуникативном уровнях. По сути дела диалог с художественным текстом способствует развитию и самостановлению педагога как личности.

Диалог с автором художественного произведения знакомит с творческой личностью, сумевшей выразить свое видение себя, людей и мира в тексте. Диалог подобного рода дает возможность соизмерять, сопоставлять себя с творчески состоявшимся человеком, выявлять способы его творческого самовыражения посредством слова, индивидуальные стилистические особенности проявления мировоззрения автора в художественном тексте. Понимание индивидуальности писателя на личностном уровне дает возможность учителю взять на себя роль посредника, ведущего ученика к пониманию авторского видения реальности, выраженной в художественном произведении.

Диалог с ребенком — это, прежде всего, диалог с человеком, с личностью, а не только с учеником. Надо признать, что растущий человек еще не накопил достаточно опыта, чтобы быть адекватным в той или иной ситуации, чтобы быть удобным для учителя. Он — загадка для самого себя. Стремление понять его и услышать его «голос будущего» отличает «диалогичного» педагога, который видит свою миссию не в том, чтобы научить ребенка «взрослым» законам жизни, а в том, чтобы помочь раскрыться в максимальной степени его личностному потенциалу. Диалог с ребенком требует постоянного урочного и внеклассного, индивидуального и коллективного творения отношений. Педагог ориентируется не столько на внешние связи, сколько на внутреннее духовное единение с ребенком.

Диалог с самим собой. Признавая необходимость в таком диалоге, мы исходим из положения, что сама природа человека, по М.М. Бахтину, диалогична. Человек многолик, неоднозначен, противоречив, загадочен, непознан, он несет в себе множество возможностей. Диалог с самим собой — это способ движения к своей целостности, это путь личностного развития. К. Юнг утверждает, что личность — это «смысл то-

го, что пребывает только в целом» и что достичь уровня личности можно в процессе развертывания целостности индивидуальной сущности. Иными словами, помочь ребенку на пути его движения к целостности сможет только такой педагог, который сам восстанавливает свою целостность.

Включение обучающегося в диалог и означает создание личностно-развивающей педагогической ситуации, которая является основой процесса личностно-ориентированного литературного образования.

Вопросы для самопроверки

1. В чем отличие беседы и диалога в процессе литературного образования?
2. Какова сущность диалога в гуманистической парадигме образования?

Литература

1. Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. — М.: АПКИПРО, 2002.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999.
3. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. Кемерово, 1992.

3.6. Обучение как компонент педагогического процесса при изучении литературы

Ключевые слова: *обучение, объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод.*

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ

Обучение — особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколени-

ем накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования.

Преподавание — деятельность учителя в процессе обучения, которая включает: постановку перед учащимися познавательной задачи; сообщение новых знаний, организацию наблюдений, лабораторных и практических занятий; руководство работой школьников по усвоению, закреплению и применению знаний; проверку знаний, умений и навыков.

В.Я. Полонский. Словарь по образованию и педагогике. — М., 2004.

3.6.1. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

В Примерной программе для 5—9 классов основной школы определены следующие цели обучения:

- «освоение текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, основных историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;
- овладение умениями чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы; выявления в произведениях конкретно-исторического и общечеловеческого содержания; грамотного использования русского литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний».

В 10—11 классах профильной школы поставлены следующие цели:

- «освоение текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий; создание общего представления об историко-литературном процессе и его основных закономерностях, о множественности литературно-художественных стилей;

- совершенствование умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности и культурном контексте с использованием понятийного языка литературоведения; выявления взаимообусловленности элементов формы и содержания литературного произведения; формирование умений сравнительно-сопоставительного анализа различных литературных произведений и их научных, критических и художественных интерпретаций; написания сочинений различных типов; определения и использования необходимых источников, включая работу с книгой, поиск информации в библиотеке, в ресурсах Интернета и др.».

Обучение — это двусторонний процесс, объединяющий деятельность учителя (преподавание) и деятельность учащегося (учение), в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует, корректирует и контролирует деятельность обучающихся, а обучаемый овладевает знаниями, умениями и навыками в соответствии с образовательной программой.

В процессе изучения школьного курса литературы обучение как процессуальный компонент занимает важное место.

Условно можно выделить три основные группы целей, достижение которых реализуется именно в процессе обучения литературе.

1. Обучение **приемам и навыкам анализа и интерпретации** художественного произведения.
2. Обучение **речевым навыкам** (создание устного и письменного текста в разных жанровых формах).
3. Обучение **общеучебным навыкам** (составление конспекта, плана, работа с учебником, словарем, справочником, поиск информации, подготовка, оформление и представление доклада, реферата и пр.).

Достижение каждой из представленных групп целей невозможно без усвоения терминологической базы и алгоритма дея-

тельности. Наиболее эффективными в сфере обучения признаны объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы.

3.6.2. ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Объяснительно-иллюстративный метод

Суть **объяснительно-иллюстративного** метода обучения состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. **Объяснительно-иллюстративный метод** — один из наиболее экономных способов передачи информации. Однако при использовании этого метода обучения не в полной мере формируются умения и навыки использования полученных знаний.

Основные приемы обучения, которые использует учитель:

- рассказ;
- лекция;
- беседа;
- работа с учебником;
- показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, картин, карт, зарисовок на доске и пр.
- демонстрация кинофильмов, диафильмов и др.

Традиционно эти приемы используются для передачи учебной информации. Рассмотрим их подробнее.

Рассказ — это форма изложения учебного материала, которая носит преимущественно описательный характер (сюжетный, иллюстративный, информационный).

Работа с книгой — это прием, позволяющий ученику под опосредованным руководством учителя самостоятельно организовать процесс познания. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

- **конспектирование** — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного (конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица; конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления);
- **составление плана текста** (план может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть);
- **тезирование** — краткое изложение основных мыслей прочтенного;
- **цитирование** — использование фрагментов чужого текста в собственном тексте с сохранением точности высказывания и с указанием его автора;
- **дословная выдержка из текста** (обязательно указываются выходные данные: автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- **аннотирование** — краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- **рецензирование** — написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном;
- **составление справки** — подбор сведений о чем-нибудь, полученных после поисков (справки бывают биографические, терминологические);
- **составление тематического тезауруса** — создание упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

Беседа — форма овладения учащимися информацией в вопросно-ответном рассуждении, в диалоговом общении. В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (индивидуальная беседа) или учащимся всего класса (фронтальная беседа).

Лекция — это тоже один из приемов, который отличается от рассказа большей строгостью изложения, лекции читаются

по наиболее общим, фундаментальным вопросам и по тому учебному материалу, которого, как правило, нет в соответствующих учебниках. Этот метод используется в основном в старших классах. Лекция, как и рассказ, может читаться с целью передать учащимся готовую информацию. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются **обзорными**. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Показ ученикам **иллюстративных пособий**, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр., **демонстрация кинофильмов**, диафильмов используются с целью подкрепления информации, данной учителем, но могут быть использованы и с элементами проблемного обучения, могут носить творческий характер.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, как **персональный компьютер**, который позволяет учащимся увидеть в динамике многие процессы, воспринимаемые прежде на основе текста учебника. Компьютер дает возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям.

Репродуктивный метод

Суть его заключается в повторении (многократном) способа деятельности по заданию учителя. Деятельность учителя состоит в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика — в выполнении действий по образцу.

Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем или дру-

гим источником учебной информации. Применение этого метода невозможно без объяснительно-иллюстративного метода, который является как бы его материальной основой.

При репродуктивном построении **рассказа** учитель в готовом виде формулирует факты, доказательства, определения понятий, акцентирует внимание на главном, которое необходимо усвоить особенно прочно.

Аналогичным образом строится **лекция**, в которой слушателям излагаются определенные научные сведения, делаются соответствующие записи на доске, фиксируемые слушателями в виде кратких конспектов.

Репродуктивно организованная **беседа** проводится таким образом, что учитель в ходе нее опирается на уже известные ученикам факты, на ранее полученные знания и не ставит задачи обсуждения каких-то гипотез, предположений.

Наглядность при репродуктивном методе обучения также применяется в целях более активного и прочного запоминания информации. Практические работы репродуктивного характера отличаются тем, что в ходе их ученики применяют по образцу ранее или только что усвоенные знания. Репродуктивные **упражнения** особенно эффективно содействуют отработке практических умений и навыков, так как превращение умения в навык требует неоднократных действий по образцу.

Особенно эффективно применяются репродуктивные методы в тех случаях, когда содержание учебного материала носит преимущественно информативный характер, является весьма сложным или принципиально новым для того, чтобы ученики могли осуществить самостоятельный поиск знаний.

В целом же репродуктивный метод обучения не позволяет в должной мере развивать мышление школьников, и особенно самостоятельность, гибкость мышления; формировать у учеников навыки поисковой деятельности. При чрезмерном применении этот метод способствует формализации процесса усвоения знаний, а порой и просто зубрежке. Только репродуктивным методом невозможно успешно развивать и такие качества личности, как творческий подход к делу, самостоятельность. Все это тре-

бует применения наряду с ним еще и методов обучения, обеспечивающих активную поисковую деятельность школьников.

Задания по теме

1. Самостоятельно познакомьтесь с таблицей, кратко описывающей объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения.
2. Проанализируйте и оцените достоинства и недостатки методов.
3. Почему эти методы, несмотря на их недостатки, используются в современной школе?

Метод обучения	Деятельность учителя	Деятельность ученика
<p>1. Объяснительно-иллюстративный метод. Основное назначение метода — организация усвоения информации учащимися путем сообщения им учебного материала и обеспечение его успешного восприятия. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономичных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта человечества.</p>	<p>Сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, различных пособий, в том числе кино-, видео и диафильмов и т.д. Учитель широко использует беседу, рассказ, лекцию и т.д.</p>	<p>Деятельность обучаемых заключается в восприятии, осмыслении и запоминании сообщаемой информации.</p>
<p>2. Репродуктивный метод. Основное назначение метода — формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний.</p>	<p>Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных образцов.</p>	<p>Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач.</p>

3.7. Деятельность учителя и учащихся в процессе литературного образования

3.7.1. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ

Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности.

Концепцию обучения в процессе деятельности предложил американский ученый Д. Дьюи. Основные принципы его системы:

- учет интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание — следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество.

Наиболее эффективным в современном образовательном процессе является деятельностный подход, теоретическим основанием для разработки которого стала теория деятельности А.Н. Леонтьева.

Деятельность учителя и учащихся должна быть организована как самостоятельная деятельность каждого из них и как совместная деятельность в образовательном процессе.

Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей категорией всего процесса обучения.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения, т.е. учебный процесс представляет собой:

- 1) взаимодействие,
- 2) решение коммуникативных (проблемных) задач.

Взаимодействие при этом есть способ бытия (общение) и способ действования (решение задач). Для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют задачи интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются самим учащимся как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это такая деятельность, которая, соотносясь со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации учащегося настойчиво и увлеченно работать над учебной задачей, противостоя другим побудителям и отвлекающим факторам. Понятие учебной задачи является при этом одним из центральных в учебной деятельности, где такая задача выступает как единица процесса обучения.

Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, работая над которой ученик:

- 1) сам формулирует проблему,
- 2) сам находит ее решение,
- 3) решает,
- 4) самостоятельно контролирует правильность своего решения.

Таким образом, постоянное решение подобных учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность, а самообучение превращается в проблемно-развивающее (по М.И. Махмутову), где деятельностное начало соотносится с направленностью этой деятельности на личность, которая и должна каким-то образом развиваться в результате осуществления ею этой деятельности. Тем самым достигается, как указывается в документах по модернизации образования, новое качество образования, заключающееся в соответствии его результатов запросам индивида, формирование у школьников адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и окружающему миру, осознанное про-

явление этого отношения в деятельности, развитие индивидуальных интересов, социальной активности, что наиболее продуктивно в условиях личностно-деятельностного обучения.

Перечислим виды деятельности, отражающие предметную специфику, которая осуществляется в процессе литературного образования:

- читательская;
- интерпретационная;
- творческая;
- речевая;
- исследовательская;
- поисковая;
- презентативная;
- проектная;
- аналитическая;
- интегративная;
- иллюстративная.

Среди данных видов деятельности важную роль играет творческая деятельность обучающихся, которая близка деятельности писателя, создавшего художественный текст, но не менее значимы и другие.

В качестве примера одного из видов деятельности рассмотрим подробнее интерпретационную деятельность.

3.7.2. ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

По определению С.А. Леонова: «Интерпретационная деятельность — это деятельность, направленная на формирование способностей к самостоятельному постижению смысла художественного произведения, заложенных в нем вечных философских и нравственных ценностей, его значения в сегодняшнюю эпоху, наконец, которые могут быть положены в осно-

ву прочтения созданных на его основе театральных и киновариантов».

Вне всякого сомнения, в школьной практике интерпретационная деятельность должна сочетаться с формированием умения анализировать произведение, что является фундаментальной научной основой его восприятия и оценки при сохранении личного начала. Стремление некоторых преподавателей заменить анализ интерпретацией приведет лишь к тому, что вместо обогащения представлений о глубинном философском смысле произведения, полноценно раскрываемом в наше время, появится версия невзыскательного, далекого от культуры читателя и зрителя, ушедшего от авторских воззрений и исторического контекста.

Разновидности интерпретаций

(по С.А. Леонову)

- интерпретация, направленная на углубленное понимание и раскрытие авторской позиции;
- историко-функциональная интерпретация, состоящая в раскрытии философско-нравственного богатства, связывающего время создания произведения и время его прочтения;
- интерпретация, направленная на углубленное восприятие духовно-эстетического мира автора и его личностного отношения к создаваемым им героям произведения с учетом фактов биографии;
- интерпретация художественно-поэтических компонентов произведения, их роли в постижении глубинного смысла;
- интерпретация сниженно-бытового характера, в основе которой лежит механическое наложение собственных представлений на изображенные в произведении моральные коллизии и сюжетные ситуации и соответствующее их истолкование;

- политизированная интерпретация, совмещающая в представлении читателя и зрителя политические события и реальных исторических лиц прошлого и настоящего.

Различение видов интерпретаций может помочь учителю при подготовке урока выбрать необходимую и научно оправданную разновидность толкования художественного текста.

Типология интерпретационной деятельности

1. Толкование конфликта произведения, нахождения в нем вечного, общечеловеческого начала. Например, попытка более глубокого понимания конфликта, лежащего в основе юмористического, на первый взгляд, рассказа А.П. Чехова «Хирургия».
2. Сопоставление различных интерпретаций одного и того же произведения, выявление и анализ методологических оснований выдвинутых трактовок, их обоснованности. (Такие сопоставления есть в учебнике-практикуме по программе Г.И. Беленького, в котором сопоставление различных точек зрения вызывает необходимость детального обращения к тексту и формирования на этой основе собственной читательской позиции.)
3. Самостоятельное выдвижение различных трактовок основной символики, соотнесение их с вариантами понимания общего смысла произведения и позиции автора. Сюда же отнесем и попытки интерпретации заглавия произведения, что, естественно, требует глубокого проникновения в текст. Так, заглавие драмы А.Н. Островского «Гроза», рассматриваемое как один из главных ее символов, вызывает различные литературоведческие интерпретации, с которыми целесообразно знакомить школьников во время прочтения пьесы и обсудить их основания.
4. Различные формы «претворения» литературного произведения в другие виды художественного творчества, на-

пример обоснование и частичное воплощение в жизни той или иной интерпретации драматического произведения (такие формы уроков, как «театральные гостиные»; «на репетиции спектакля»; словесное и действенное создание мизансцены; написание режиссерских ремарок; рисование декораций и т.д.).

5. Использование на занятиях разнообразных творческих речевых ситуации, ставящих обучаемых перед необходимостью выступать в роли «профессиональных» интерпретаторов (например, использование в качестве формы урока «заседание клуба юных критиков» для обсуждения современной литературы) и многое другое.

Литература

1. Изучение и преподавание литературы в школе и ВУЗе: Сб. статей. Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. — С. 42.
2. Леонов С.А. Литература. Интегрированные уроки. 8—9 классы: Пособие для учителя. — М., 2003.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
4. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие для студентов-филологов. — М., 2003.

Организация процесса литературного образования

Ключевые слова: *организационная форма обучения, внеклассная работа, классификация уроков, нетрадиционный урок, структура урока, самостоятельная деятельность.*

ПОЛЕЗНАЯ ЦИТАТА

«Организационная форма обучения — относительно устойчивая структура взаимодействия участников обучения, содержательное наполнение которой зависит от целей, учебного материала, методов и условий обучения и является вариативной».

4.1. Формы организации процесса литературного образования

Основными формами организации процесса литературного образования школьников являются:

- урок;
- самостоятельная деятельность учащихся;
- внеклассная работа.

Успешное осуществление процесса литературного образования школьников возможно при рациональном сочетании всех форм его организации, а также регулярной и планомерной деятельности учителя в области диагностики и контроля сформированности знаний, умений и навыков учащихся.

4.2. Урок как основная форма организации учебного процесса

Урок является основной формой организации процесса литературного образования школьников.

По определению В.И. Загвязинского, «урок — отрезок обучения в 40–45 минут, представляющий относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса»¹.

Каждый урок является неотъемлемой и неперменной частью в системе уроков литературы в контексте:

- изучения художественного произведения,
- изучения творчества отдельного писателя,
- изучения того или иного периода развития литературы,
- процесса литературного образования в данном классе и в средней школе в целом.

Организация урока основана на постановке и реализации образовательной цели, а также осуществлении процесса реализации развивающей и воспитательной целей.

Однако, несмотря на устойчивость и стабильность существования в разных странах на протяжении трех с половиной веков, урок как основная форма организации учебного процесса имеет серьезные внутренние противоречия, которые, собственно, и диктуют необходимость его постоянного усовершенствования. По мнению В.И. Загвязинского, можно выделить четыре ведущих противоречия урока, присущие ему как устоявшейся форме классно-урочной системы обучения:

Первое противоречие — между **коллективным** способом организации обучения и **индивидуальным** характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося, которое в реаль-

¹ Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — С. 134.

ной практике разрешается в поиске усредненных вариантов обучения.

Второе противоречие — между регулярностью **прямой** (между учителем и учеником) и эпизодичностью **обратной** (от ученика к учителю) связи порождает снижение управляемости учебным процессом, увеличение педагогических просчетов и ошибок, непопаданий в «зону ближайшего развития» ученика.

Третье противоречие — между задачами **разностороннего** развития учеников и преимущественно **вербальным** способом обучения.

Четвертое противоречие — между **реальным объемом** конкретного учебного материала, который требует определенного времени для его изучения, и жесткими **временными рамками** урока.

В разрешении еще одного важного противоречия — между **искусственностью**, условностью школьного обучения, его отрешенностью от реалий человеческого существования и **полнокровностью** и сложностью живой жизни — В.И. Загвязинский видит один из главных резервов подлинно гуманного продуктивного обучения.

К противоречиям общепедагогического характера добавляются проблемы и противоречия, которые имеют отношение именно к уроку литературы.

Противоречие первое: необходимость прочтения текста художественного произведения и отсутствие серьезного интереса к чтению у большинства современных школьников.

Для проведения уроков литературы знакомство учащихся с текстом художественного произведения является первым необходимым этапом, без которого нет и не может быть последующих.

Противоречие второе связано с проблемой восприятия и осмысления художественных текстов, требующего длительной и серьезной внутренней работы ученика, и вынужденного скоростного «прохождения» программных произведений в нереально короткое учебное время, организованное на уроках литературы учителем.

Противоречие третье отражает специфику литературы как учебного предмета, требующую диалогично-рефлексивных приемов обучения, в то время как в школьной практике в большинстве случаев используется стандартизированный подход к организации учебного процесса.

Поскольку урок является основной «единицей учебного процесса», изменение образовательной парадигмы на рубеже XX—XXI веков, включающее новое представление о форме и содержании учебного процесса, не могло не отразиться на изменении сущности и специфики урока. Более того, внедрение в практику принципов личностно-ориентированного образования, поиск новых методов и технологий организации урока приводит к снятию значительной части противоречий, присущих традиционному уроку.

4.2.1. КЛАССИФИКАЦИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

Уроки литературы, которые так же, как и учебный предмет, в рамках которого они организованы, обладают спецификой, не позволяющей жестко вписать их в общедидактические рамки. Поэтому, помимо классификации уроков по основным дидактическим целям или по звеньям учебного процесса, условно их можно отнести к двум основным типам:

- ***классические типы уроков литературы***, основой организации которых является реализация целей обучения, направленных на овладение знаниями, умениями и навыками;
- ***нетрадиционные типы уроков литературы***, в организации которых на первый план выдвигается реализация развивающей и воспитательной целей. Данные типы уроков направлены, в первую очередь, на формирование и развитие личностных качеств учащихся.

Классические типы уроков литературы:

- урок формирования знаний, умений и навыков;
- урок закрепления знаний, умений и навыков;

- урок повторения и обобщения изученного материала;
- урок совершенствования знаний, умений и навыков;
- урок самостоятельной работы;
- урок контроля;
- комбинированный урок (характеризуется сочетанием нескольких типов уроков).

Нетрадиционные уроки литературы:

- ***Урок-путешествие:***
 - виртуальная экскурсия по страницам жизни и творчества писателя;
 - виртуальная экскурсия по страницам эпохи, в контексте которой создано художественное произведение или яркое изображение которой содержится в произведении;
 - путешествие в творческую лабораторию писателя, предполагающее работу с теоретико-литературными понятиями;
 - путешествие по мировой литературе и культуре, предполагающее различные виды сопоставления: произведений русской и зарубежной литературы различных периодов развития, художественного произведения и мифов, сказок народов мира, художественного произведения и его интерпретаций в других видах искусства (театр, кино, изобразительное искусство, музыка).
- ***Урок-соревнование*** направлен на развитие конкурентоспособной личности, возможны разнообразные способы организации данного урока:
 - урок-турнир;
 - урок-конкурс;

- урок-викторина;
- урок-КВН.
- **Интегрированный урок** — основным механизмом организации данного типа урока является осуществление интеграции нескольких учебных предметов, выявление междисциплинарных связей, которое реализуется посредством объединения в содержании урока материала нескольких учебных предметов или проведения урока двумя учителями: например, учитель-словесник и учитель истории, МХК, изобразительного искусства, технологии, географии.
- **Урок-исследование** предполагает развитие исследовательских умений и навыков учащихся посредством различных видов сопоставления:
 - произведений русской и зарубежной литературы различных периодов развития;
 - художественного произведения и мифов, сказок народов мира;
 - художественного произведения и его интерпретаций в других видах искусства (театр, кино, изобразительное искусство, музыка);
 - черновиков и окончательного текста художественного произведения;
 - переводов художественного произведения;
 - художественного произведения и его источников.
- **урок-интерпретация** основан на представлении результатов интерпретационной деятельности учащихся:
 - урок-театр (методика организации данного типа урока заключается в использовании инсценировки драматического произведения с последующим обсуждением режиссерской интерпретации, игры актеров, работы музыкального оформителя, художника-офор-

мителя, художника по костюмам в форме пресс-конференции);

- урок, построенный с помощью сценария, созданного на основе биографического материала и художественных произведений (может быть проведен в форме литературного салона, пресс-конференции);
- урок-выставка — представление живописных и графических работ учащихся по мотивам художественного произведения.
- **урок-конференция** предполагает представление учащимися результатов исследовательской деятельности и самостоятельного чтения, а также диагностику степени владения умениями и навыками обозначать и аргументировать собственную точку зрения, участвовать в дискуссии.

Уроки внеклассного чтения

Неотъемлемой частью системы уроков по литературе является **урок внеклассного чтения**. Данный тип уроков основан на программном изучении литературы и способствует углублению и обобщению знаний учащихся в области творчества отдельного писателя, а также того или иного периода развития литературы.

Организация урока внеклассного чтения по литературе может быть построена на изучении:

- дополнительного художественного произведения в контексте изучения творчества того или иного писателя на уроке литературы;
- творчества писателя, изучение которого не предполагается на уроке, но позволит расширить знания учащихся по тому или иному периоду развития литературы;
- произведений зарубежной литературы, которые позволят сформировать у учащихся представление о едином литературном процессе;

- произведений современной литературы;
- произведений литературы стран народов мира, в частности тех народов, представители которых являются учениками данного класса.

При организации урока внеклассного чтения целесообразно использовать результаты **самостоятельной деятельности** учащихся по литературе и знания, приобретенные учащимися в процессе **самостоятельного чтения**.

Для организации урока внеклассного чтения целесообразно выбирать нетрадиционные типы уроков литературы.

4.2.2. СТРУКТУРА УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Структура урока — это не только его состав, но и прежде всего вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока (М.И. Махмутов).

Основные этапы урока:

- 1) **организационный момент** призван создать психологическую установку, необходимую для работы в классе, и сконцентрировать внимание учащихся на последующей совместной работе;
- 2) **вступительное слово учителя**, в рамках которого необходимо актуализировать связь с предыдущим уроком, а также обозначить:
 - цели урока в доступной для учащихся форме;
 - предполагаемый план работы на уроке;
 - планируемый результат урока;
 - виды и критерии оценивания деятельности учащихся;
- 3) **реализация образовательной цели** с помощью методов и приемов, которые соответствуют содержанию изучаемого материала;
- 4) **диагностика**, необходимая в процессе реализации образовательной цели;

- 5) **заключительный этап** урока предполагает формулировку выводов и установление связи со следующим уроком;
- 6) **представление домашнего задания** (в устной форме и графической форме на доске или в мультимедийной презентации, сопровождающей урок), а также рекомендаций его выполнения с возможной демонстрацией образцов выполнения задания;
- 7) **подведение итогов**, заключающееся **в оценивании** работы учащихся на уроке.

Задание для самостоятельной работы

1. Ознакомьтесь с одним из учебно-методических пособий из списка литературы.
2. Пользуясь рекомендациями авторов пособий, составьте конспект урока литературы в 5 классе по теме «Русские народные сказки».

Литература

1. Булатова О.С. Искусство современного урока: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. — М.: Академия, 2006.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студ. пед. учеб. завед., слушателей ИПК. — Ростов н/Д, 2001.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студ. пед. учеб. завед., слушателей ИПК. — Ростов н/Д, 2001.
4. Леонов С.А. Литература. Интегрированные уроки. 8—9 классы: Пособие для учителя. — М., 2003.

4.3. Организация самостоятельной деятельности учащихся по литературе

Самостоятельная деятельность учащихся является одной из форм организации процесса литературного образования, осу-

ществляемой как в рамках системы уроков по литературе, так и во внеучебное время.

Необходимость организации планомерной самостоятельной деятельности связана с целями современного образования:

- формирование личности, обладающей умениями и навыками самоорганизации деятельности в процессе школьного, вузовского и послевузовского этапов деятельности;
- формирование умений и навыков, помогающих ориентироваться в информационном пространстве, стремительно развивающемся в современном обществе;
- формирование качеств, необходимых для становления конкурентоспособной личности, которая сможет продолжить обучение в условиях двухуровневого образования в вузе с последующей востребованностью в обществе.

Самостоятельная деятельность учащихся связана с целями организации урока литературы:

1) образовательная цель:

- формирование знаний, умений и навыков;
- закрепление полученных на уроке знаний;
- углубление полученных на уроке знаний;
- диагностика и контроль степени освоения изученного на уроке материала;

2) развивающая цель:

- формирование и развитие умений и навыков работы с текстом;
- формирование и развитие умений и навыков поиска информации, необходимой для приобретения новых знаний;
- формирование и развитие продуктивного мышления;
- формирование и развитие исследовательских навыков;

- формирование и развитие способности применения логических операций в различных сферах учебной деятельности;
- формирование и развитие способности обозначать и аргументировать собственную точку зрения на предмет исследования;

3) воспитательная цель:

- формирование и развитие личностных качеств;
- формирование читательской культуры и потребности в чтении;
- формирование вдумчивого читателя, читателя-исследователя;
- формирование интереса к предмету, необходимого для успешного и глубокого его изучения;
- формирование и развитие художественного вкуса;
- формирование и развитие эстетического восприятия действительности;
- формирование сознательного отношения к предмету изучения;
- формирование целеустремленности к приобретению новых знаний, умений и навыков;
- воспитание трудолюбия.

Необходимость организации самостоятельной деятельности учащихся по литературе связана также с некоторыми негативными явлениями, имеющими место в развитии современной школы:

- сравнительно небольшое количество часов, отведенное на изучение литературы в школе;
- падение читательской культуры и интереса к книге в целом, отмечающееся в современной ученической среде.

Для плодотворной организации планомерной самостоятельной деятельности учащихся по литературе необходимо осуществление:

- преимущества различных видов самостоятельной деятельности учащихся в средних и старших классах;
- связи самостоятельной деятельности учащихся с другими формами организации процесса литературного образования (урок, внеклассная работа);
- организации самостоятельной деятельности на всех этапах изучения художественного произведения на уроках литературы;
- индивидуального подхода, учитывающего:
 - личностные качества учащегося;
 - разную степень литературного развития учащихся;
 - интересы и потребности учащихся;
 - наличие полиэтнических классов, объединяющих носителей разной культуры.

4.3.1. ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

1. Самостоятельная деятельность учащихся на уроках организуется с целью:
 - диагностики и контроля степени освоения изученного на уроках материала в форме:
 - письменных ответов на вопросы;
 - сочинения;
 - теста;
 - контрольной работы;
 - формирования и углубления знаний учащихся посредством представления результатов внеаудиторной самостоятельной деятельности учащихся.

2. Внеклассная самостоятельная деятельность способствует созданию благоприятных условий для организации самостоятельного чтения и/или самостоятельного исследования, а также для углубления знаний учащихся, сформированных на уроке, и может быть реализована в рамках следующих форм и направлений:

- самостоятельное чтение;
- читательский дневник;
- доклад;
- реферат;
- конспект;
- проект;
- интерпретационная деятельность:
 - инсценировка художественного произведения;
 - сценарий, основанный на биографическом материале и художественных произведениях;
 - живописные и графические работы по мотивам художественного произведения;
- участие в научном мероприятии:
 - доклад;
 - научная статья;
 - участие в дискуссии;
 - проект, защита проекта;
- сочинение;
- письменные ответы на вопросы;
- исследование по интересующей ученика теме;
- электронная презентация;
- сайт.

4.3.2. ЭТАПЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Этапы:

1. Подготовительный этап осуществляется учителем и включает:
 - постановку цели и задач;
 - представление алгоритма выполнения работы;
 - методические рекомендации к реализации процесса самостоятельной деятельности с демонстрацией образцов выполнения того или иного вида работы;
 - рекомендации источников, необходимых для осуществления работы;
 - объяснение системы оценивания выполненного задания.

2. Реализация самостоятельной деятельности осуществляется учащимися при необходимости под руководством учителя (например, выполнение проекта).

Необходимо предоставлять учащимся свободу выбора действий, что является одним из творческих шагов осуществления самостоятельной деятельности.

3. Представление результата самостоятельной деятельности учащихся происходит:
 - на уроке в устной форме;
 - в письменном и/или электронном виде;
 - на внеклассном мероприятии.

В процессе самостоятельной деятельности учащиеся приобретают новые знания, умения и навыки. Результат данной деятельности может быть использован учителем при организации урока с целью формирования и/или развития знаний, умений и навыков других учащихся.

4. Самоанализ.

Формы:

- индивидуальная;
- парная;
- групповая;
- коллективная.

4.3.3. МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Самостоятельная деятельность учащихся по литературе может носить разнообразный характер (читательская, поисковая, исследовательская и др.) и степень его проявления может быть различной:

1. Самостоятельная деятельность, осуществляемая на уроке и используемая учителем для диагностики и контроля степени освоения учащимися изученного на уроке материала, знания и понимания художественного текста (письменные ответы на вопросы, сочинение, тест, контрольная работа). В процессе реализации данной модели учащиеся могут продемонстрировать знания, умения и навыки, приобретенные ими в процессе самостоятельного чтения и/или самостоятельного исследования.
2. Самостоятельная деятельность, осуществляемая во внеучебное время с последующим представлением результатов работы на уроке.

Самостоятельная деятельность такого рода предполагает:

- самостоятельное чтение;
- изучение рекомендованной учителем литературы;
- подбор материала по предложенной учителем теме и плану.

Содержанием для организации самостоятельной деятельности учащихся в данном контексте может стать следующий материал:

- этапы жизни и творчества писателя;
- история создания и публикации художественного произведения;
- историко-культурологический контекст художественного произведения;
- творчество писателя в контексте эпохи.

В процессе самостоятельной деятельности такого рода учащийся приобретает новые знания, умения и навыки, работая с источниками различного рода (литературоведческими, историко-литературными, историко-культурологическими) и основываясь на предоставленных учителем методических рекомендациях и материалах (образцах, схемах, плане, алгоритме выполнения работы). Результат самостоятельной деятельности учащегося может стать для других учащихся:

- образцом выполнения работы;
- источником новых знаний, умений, навыков;
- способом углубления и совершенствования уже имеющихся знаний, умений, навыков.

Данная модель самостоятельной деятельности носит исследовательский характер, но осуществляется в большей степени под руководством учителя. Результатом самостоятельной деятельности учащихся данной модели может быть:

- доклад;
- реферат;
- проект;
- электронная презентация;
- сайт.

3. Самостоятельная деятельность, осуществляемая во внеучебное время и обладающая наибольшей степенью проявления исследовательского характера.

Для ее организации учащимися возможен следующий алгоритм:

- 1) четкая формулировка темы, в основе которой лежит проблемный вопрос;
- 2) составление плана;
- 3) работа с текстом (подбор цитат, эпизодов, необходимых для раскрытия темы);
- 4) систематизация результатов работы с текстом;
- 5) выводы по систематизации;
- 6) работа с источниками (литературоведческими, историко-литературными, историко-культурологическими) с целью исследования истории изучения темы;
- 7) подкрепление собственных выводов высказываниями исследователей или представление точек зрения, отличающихся от собственной;
- 8) сопоставление (дополнительно):
 - с другими произведениями автора;
 - с художественными произведениями другого автора того или иного периода развития русской и/или зарубежной литературы;
 - с мифами и сказками народов мира;
 - с черновиками художественного произведения;
 - переводов;
 - с вариантами интерпретаций в других видах русского/зарубежного искусства (театр, кино, изобразительное искусство, музыка).

Возможно представление результатов самостоятельной деятельности такого рода в форме:

- доклада;
- реферата;
- проекта;
- научной статьи.

Представление полученных знаний в процессе самостоятельной деятельности возможно также в письменных ответах на вопросы, сочинении, контрольной работе.

4.3.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Для успешной организации самостоятельной деятельности учащихся немалое значение имеют информационные технологии, которые могут быть использованы с целью:

- поиска материала, необходимого для осуществления самостоятельной деятельности;
- оформления и представления подобранного/разработанного материала в рамках осуществления самостоятельной деятельности.

Использование информационных технологий дает возможность сформировать и развить следующие умения и навыки обучающихся:

- выявлять смысловое ядро материала;
- логически структурировать материал;
- осознавать и видеть художественный текст в контексте взаимосвязи с другими видами искусства.

Организацию самостоятельной деятельности учащихся целесообразно осуществлять **на всех этапах изучения художественного произведения** на уроках литературы в средних и старших классах.

1. **На вступительном этапе** самостоятельная деятельность учащихся может быть основана на изучении отдельных аспектов, а именно:

- биографического материала;
- истории создания художественного произведения;
- истории публикации художественного произведения;
- творчества писателя в историко-культурологическом контексте.

Результаты самостоятельной деятельности учащихся могут быть представлены в следующей форме:

- реферат;
- доклад;
- проект;
- сайт;
- электронная презентация;
- интерпретационная деятельность учащихся, основанная на работе с биографическим материалом и художественными текстами (подготовка сценария по материалам жизни и творчества писателя в историко-культурологическом контексте эпохи с последующим его воплощением на уроке или внеклассном мероприятии);
- виртуальная экскурсия;
- участие в подборе материала для фактической экскурсии, по результатам проведения которой целесообразно:
 - выполнение письменной работы,
 - подготовка электронной презентации,
 - оформление стенгазеты,
 - использование собранного в процессе экскурсии материала в рамках выполнения проекта.

Также на вступительном этапе возможно использование различных форм диагностики и контроля с целью проверки

знания текста, после завершения вступительного этапа — с целью проверки степени освоения изученного материала.

2. С целью **координации** самостоятельного чтения художественного произведения, изучаемого в контексте урока или системы уроков, целесообразно представлять в качестве домашнего задания, сопровождающего чтение:

- вопросы, предполагающие устное обсуждение в процессе последующего анализа произведения на уроке, которые станут для учащихся своеобразным планом чтения и обратят их внимание на ключевые моменты текста;
- письменные ответы на вопросы.

3. **На этапе анализа** художественного произведения целесообразно осуществлять:

- обращение к вопросам поэтики текста;
- работу с литературоведческими исследованиями и представление различных точек зрения на произведение;
- использование различных видов сопоставления.

Результаты самостоятельной деятельности учащихся могут быть представлены в следующей форме:

- письменные ответы на вопросы;
- реферат;
- доклад;
- научная статья;
- проект.

4. **На заключительном этапе** изучения художественного произведения целесообразно:

- представление результатов самостоятельной деятельности, осуществленной в рамках этапа анализа произведения с целью углубления и обобщения знаний учащихся;
- интерпретационная деятельность учащихся, основанная:

- на работе с художественным текстом,
- на работе с биографическим материалом и художественными текстами;
- разработка виртуальной экскурсии по страницам жизни и творчества писателя;
- участие в подборе материала для фактической экскурсии;
- написание сочинения с целью контроля степени освоения изученного материала (сочинение).

Основой организации самостоятельной деятельности в процессе литературного образования школьников является **самостоятельное чтение** учащихся, отвечающее их потребностям:

- читательским;
- познавательным;
- исследовательским;
- учебным.

Организация самостоятельного чтения учащихся строится на рекомендациях учителя, которые могут осуществляться в следующих направлениях:

- 1) составление списка художественных произведений, отвечающего читательским интересам учащихся;
- 2) составление списка художественных произведений, историко-литературных и литературоведческих исследований, отвечающего читательским, познавательным и исследовательским интересам учащихся;
- 3) рекомендация дополнительных художественных произведений для чтения в рамках изучения творчества того или иного писателя на уроке с целью углубления и обобщения знаний учащихся;
- 4) рекомендация художественных произведений писателя, творчество которого не предполагается для изучения на

уроке, но может расширить представления учащихся о том или ином периоде развития литературы;

- 5) составление списка художественной литературы для учащихся, которые являются носителями другой культуры, с целью закрепления знаний, формируемых в рамках системы уроков, а также с целью расширения представлений о той культуре, в контексте которой они получают образование.

Знания, приобретенные в процессе самостоятельного чтения, учащиеся могут продемонстрировать в учебной деятельности в форме:

- сочинения;
- доклада;
- реферата;
- проекта;
- интерпретационной деятельности;
- в рамках дискуссии, беседы на уроке;
- ведения читательского дневника.

Знания, приобретенные в процессе самостоятельного чтения, учащиеся могут также продемонстрировать на внеклассных мероприятиях.

4.4. Формы диагностики, контроля и аттестации учащихся

Диагностика, контроль и аттестация являются средствами продуктивной организации процесса литературного образования школьников, осуществляя измерение степени сформированности у учащихся знаний, умений и навыков, приобретаемых в контексте системы уроков и самостоятельной деятельности.

Диагностика осуществляется учителем систематически в процессе формирования, развития, закрепления, повторения

и обобщения у учащихся знаний, умений и навыков на всех этапах изучения художественного произведения с целью выявления степени понимания материала и предотвращения и исправления возможных ошибок:

- 1) перед вступительным этапом изучения художественного произведения в форме письменных ответов на вопросы, направленных на:
 - формирование мотивации к чтению;
 - координацию чтения;
 - проверку знания текста;
 - выявление степени понимания текста;
- 2) в процессе объяснения нового материала посредством вопросов в контексте беседы с целью:
 - активизации уже имеющихся у учащихся знаний для установления связи между уроками;
 - проверки степени понимания формируемых в данный момент знаний;
- 3) после объяснения нового материала посредством письменных ответов на вопросы с целью выявления степени сформированности знаний;
- 4) на этапе чтения художественного произведения (в контексте изучения на уроке, самостоятельного чтения, урока внеклассного чтения) посредством:
 - обращения к читательским дневникам учащихся;
 - беседы;
 - дискуссии;
 - письменных ответов на вопросы;
- 5) на этапе анализа художественного произведения в форме:
 - беседы;
 - дискуссии;
 - письменных ответов на вопросы;

б) на заключительном этапе изучения художественного произведения в процессе обобщения с помощью:

- беседы;
- дискуссии;
- письменных ответов на вопросы.

Результаты **самостоятельной деятельности** учащихся по литературе также выявляют степень понимания изучаемого материала и уровень владения теми или иными умениями и навыками в области анализа и интерпретации художественного текста.

О степени сформированности понимания текста говорит также выразительное чтение учащихся, основанное на умении правильно расставить смысловые акценты в художественном тексте.

Способность учащегося выполнить творческое задание, применить ту или иную логическую операцию самостоятельно также свидетельствуют о том, насколько ученик освоил полученные знания, умения и навыки и может их использовать самостоятельно на практике.

Участие школьников во **внеклассных мероприятиях** также может использоваться как одно из средств диагностики.

Контроль осуществляется учителем систематически **после завершения:**

- какого-либо этапа изучения художественного произведения;
- темы в контексте изучения художественного произведения, творчества писателя, периода развития литературы.

Формы контроля:

1. Проведение письменного **теста** целесообразно на уроке с целью проверки знания учащимися:
 - текста;

- биографического материала;
 - историко-культурологического контекста художественного произведения;
 - материала, изученного в рамках обзорной темы;
 - теоретико-литературных понятий.
2. Проведение **контрольной работы** целесообразно после завершения этапа анализа художественного произведения. Вопросы контрольной работы могут быть направлены на знание учащимися:
- темы, идеи художественного произведения;
 - композиции художественного произведения;
 - системы образов художественного произведения;
 - художественного мастерства писателя.
3. Написание **сочинения** целесообразно после заключительного этапа изучения художественного произведения, творчества писателя, периода развития литературы.

Сочинение носит творческий и исследовательский характер и позволяет учащимся продемонстрировать всю совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе изучения литературы на уроках и в рамках самостоятельной деятельности.

Организация работы над сочинением может быть осуществлена на уроке или представлена в качестве домашнего задания.

Аттестация может осуществляться:

- в конце четверти/триместра/полугодия;
- после завершения изучения определенного блока тем (например, «Серебряный век русской поэзии»).

Формы аттестации:

- устная:

- зачет;
- экзамен;
- защита проектов (на уроке или внеклассном мероприятии);
- письменная:
 - выполнение контрольной/зачетной/экзаменационной работы.

4.5. Организация внеклассной работы по литературе

Внеклассная работа является неотъемлемой частью и одной из форм организации процесса литературного образования школьников во внеаудиторное время.

Внеклассная работа по литературе, основываясь на других формах организации процесса литературного образования учащихся, дает дополнительные возможности по расширению и совершенствованию знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися в рамках системы уроков и самостоятельной деятельности по литературе.

Внеклассная работа по литературе во многом носит прикладной характер. Внеклассные мероприятия могут служить:

- площадкой для представления результатов самостоятельной деятельности учащихся;
- областью применения, развития знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися на уроках и в процессе самостоятельной деятельности по литературе.

4.5.1. ЦЕЛИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

1) Образовательная цель:

- мотивация к изучению художественного произведения;

- формирование знаний, умений и навыков учащихся;
 - углубление и совершенствование полученных на уроках литературы знаний, умений и навыков;
 - обобщение полученных на уроках литературы знаний;
 - диагностика степени сформированности знаний, умений и навыков, приобретаемых в контексте системы уроков и самостоятельной деятельности по литературе;
- 2) развивающая цель:
- развитие творческих способностей;
 - развитие исследовательских способностей;
 - формирование и развитие организаторских способностей;
 - формирование и развитие умения работать перед аудиторией;
- 3) воспитательная цель:
- формирование и развитие потребности в чтении, интереса к книге;
 - развитие личностных качеств учащегося;
 - развитие умения работать в коллективе;
 - развитие способности к сотрудничеству;
 - развитие умения вести диалог;
 - развитие индивидуальных способностей учащегося.

4.5.2. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Формы организации внеклассной работы по литературе обусловлены степенью ее взаимосвязей с учебным процессом:

1. Внеклассные занятия, являющиеся составной частью учебного процесса и направленные на формирование знаний учащихся:

- факультативы;
- элективные курсы;
- кружки.

На данных занятиях целесообразно обращаться к творчеству писателей и периодам развития литературы (например, современная литература), изучение которых не предусмотрено программами литературного образования школьников. **Факультативные занятия** в средних классах основной школы могут быть организованы на основе литературного краеведения или выразительного чтения и рассказывания. Для школьников 5—8 классов может быть интересна тема факультатива с условным названием «Воображаемые путешествия», которая тесно связана с уроками литературы, но не повторяет их. В старших классах факультативные занятия и **элективные курсы** призваны помочь расширению кругозора учащихся в области искусства.

В рамках **кружка** возможно также осуществление работы, направленной на развитие творческих способностей учащихся.

2. Внеклассные мероприятия, организуемые в контексте изучения на уроках литературы художественного произведения, творчества писателя, периода развития литературы:

- **просмотр кинофильма, спектакля** (данное мероприятие целесообразно проводить после анализа художественного произведения на уроках литературы с последующим выполнением работы по сопоставлению художественного произведения и его интерпретации в театре и кино; просмотр документального фильма, посвященного жизни и творчеству писателя, эпохе, в контексте которой создавалось произведение, или эпохе, запечатленной на страницах художественного произведения, возможен в контексте вступительного этапа, в рамках изучения биографического материала, обзорных тем);

- **экскурсия** (организация данного мероприятия целесообразна в контексте вступительного этапа с целью формирования мотивации к чтению произведения, в контексте изучения биографического материала, в контексте заключительного этапа с целью обобщения знаний и подведения итогов, в контексте обзорной темы; в организации экскурсии учащиеся могут принимать непосредственное участие посредством подготовки докладов и чтения фрагментов художественных произведений);
 - **конкурсы** (в контексте заключительного этапа изучения художественного произведения на уроках литературы);
 - **презентация** результатов интерпретационной деятельности учащихся (в контексте заключительного этапа изучения художественного произведения на уроках литературы);
 - **защита проектов** (на заключительном этапе проектной деятельности учащихся);
 - **мероприятия**, поддерживающие уроки внеклассного чтения.
3. Внеклассные мероприятия, организуемые в контексте процесса литературного образования школьников в целом и способствующие углублению знаний учащихся в области литературы и культуры:
- экскурсия;
 - мероприятия, посвященные жизни и творчеству писателя;
 - мероприятия, поддерживающие самостоятельное чтение учащихся;
 - научные мероприятия (конференции, семинары, круглые столы);

- мероприятия, посвященные литературе и культуре стран народов мира, в частности тех народов, представители которых являются учениками данного класса;
- представление учащимися собственных художественных произведений;
- встречи с деятелями культуры, искусства и науки.

4.5.3. ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

1. Подготовительный этап предполагает:
 - постановку перед учащимися цели предстоящей деятельности;
 - предоставление учащимся рекомендаций по реализации деятельности;
 - обозначение предполагаемого результата деятельности;
 - определение сроков достижения предполагаемого результата;
 - объяснение системы оценивания или поощрения учащихся за участие в данном мероприятии.
2. Создание сценария мероприятия под руководством учителя. Данный этап является не строго обязательным, так как возможна организация мероприятия по сценарию, предложенному учителем.
3. Воплощение сценария.
4. Самоанализ:
 - коллективный самоанализ — предполагает обсуждение после проведения мероприятия;
 - индивидуальный самоанализ — предполагает выполнение письменной работы.

5. Выполнение задания по материалам мероприятия:
 - письменные ответы на вопросы;
 - рецензия;
 - электронная презентация;
 - проект.
6. Оформление результатов проведения мероприятия в форме:
 - стенгазеты;
 - электронной презентации;
 - сайта.

4.5.4. МУЗЕЙНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Традиционно проводится организация посещения учащимися экскурсии в музей. Но экспозиционное пространство музея может быть использовано и в качестве учебной площадки посредством организации:

- урока-экскурсии;
- урока в контексте музея;
- просмотра документального или художественного фильма по мотивам произведения;
- научных мероприятий для школьников.

Литература

1. Амфилохьева М.В. Традиции и инновации в преподавании литературы. 9–11 классы: Методическое пособие. — СПб., 2003.
2. Збарский И.С., Полухина В.П. Внеклассная работа по литературе. — М., 1980.
3. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. — М., 1982.

4. Открытый урок по литературе (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 1998.
5. Открытый урок по литературе: Русская классическая литература (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 2000. (Вып. IV)
6. Открытый урок по литературе: Русская литература 8—10 вв. (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 2001. (Вып. V)

Методы, приемы и технологии изучения художественного произведения в современной школе

5.1. Методы и приемы изучения художественного произведения

Опираясь на совокупность научных способов познания литературы, адаптируя их к своим целям и задачам, творчески трансформируя искания методистов прошлого, современная методика изучения литературы в школе выработала свою систему методов работы с художественным произведением, в которой ведущими являются следующие:

- **чтение** литературного произведения;
- **анализ** художественного текста;
- **комментирование** литературного произведения контекстными (внетекстовыми) материалами;
- **претворение** литературных произведений *в других видах искусства*;
- **изучение произведения в контексте** творчества писателя или сравнительно с произведениями других авторов;
- литературное **творчество** по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников.

Если взять за основу классификации способы работы с текстом художественного произведения, то в современной практике преподавания литературы в школе наибольшее распространение получили следующие методы:

- **проблемно-тематический**, предполагающий изучение художественных произведений на основе его тематики и проблематики;
- **аналитический**, в основе которого — использование приемов анализа художественного произведения, направленных на выявление его идейного содержания и художественного своеобразия;
- **интерпретационный**, сущность которого заключается в истолковании смысла художественного произведения сквозь призму множественных вариантов восприятия;
- **исследовательский**, имитирующий научное исследование по основному способу деятельности;
- **интертекстуальный**, выявляющий множественные связи данного художественного произведения с другими текстами и явлениями культуры;
- **интегрированный**, в основе которого — изучение произведения с использованием других наук и искусств;
- **синтетический**, соединяющий различные методы и приемы.

Основное внимание в процессе литературного образования уделяется **работе со словом в контексте художественного произведения**, позволяющей сформировать у учащихся представления:

- о литературе как искусстве слова;
- художественном тексте в теоретико-литературном аспекте;
- слове как социокультурном знаке, смысл которого актуализируется в каждом конкретном художественном тексте.

Работа, проводимая в данных направлениях, станет также основой и способом:

- совершенствования знаний, умений и навыков в области языка;
- развития устной и письменной речи;
- развития орфографической зоркости.

Организация работы со словом может осуществляться на всех этапах изучения художественного произведения в рамках системы уроков с использованием самостоятельной деятельности учащихся. Работа со словом может происходить в процессе:

- выразительного чтения учителя, мастеров художественного слова, учащихся;
- историко-культурологического комментария;
- подготовки учащихся к устным ответам на вопросы;
- письменных ответов на вопросы учителя;
- выполнения различных заданий на уроке;
- интерпретационной деятельности учащихся;
- проектной деятельности учащихся;
- написания сочинения.

Большую роль в организации работы со словом в контексте художественного произведения играет самостоятельная деятельность учащихся, которая:

- способствует развитию сформированных на уроке знаний, умений и навыков анализа и интерпретации художественного текста;
- создает дополнительные ситуации для применения полученных на уроке знаний, умений и навыков анализа и интерпретации художественного текста;
- способствует постижению художественного текста в эстетическом аспекте в соответствии с читательскими и исследовательскими интересами и потребностями учащихся.

Очень эффективным является изучение художественного произведения **во взаимосвязи с другими видами искусства** в целях:

- формирования эстетического восприятия художественного произведения;
- формирования представления о художественном произведении, творчестве писателя, периоде развития литературы в контексте мировой культуры.

Активизация взаимосвязи литературы с другими видами искусства может осуществляться:

- в рамках системы уроков в качестве историко-культурного фона при изучении обзорных тем, биографического материала, а также на всех этапах изучения художественного произведения;
- в рамках системы уроков и как основа самостоятельной деятельности учащихся в качестве учебного задания, построенного на сопоставлении художественного произведения и его интерпретаций в других видах искусства;
- как образец для реализации собственной интерпретации художественного произведения.

Источником информации для работы в данном направлении может послужить также внеклассная работа.

Еще одним важным методом обучения литературе является **изучение литературы в контексте междисциплинарных связей** с целью:

- формирования и развития всесторонне развитой личности;
- формирования и развития представления художественного произведения, творчества писателя, периода развития литературы в историко-культурном контексте;
- создания учебной ситуации, позволяющей применить полученные в рамках изучения какой-либо смежной дисциплины знания, умения и навыки в новых условиях.

Междисциплинарные связи литературы могут осуществляться:

- на уроке при изучении обзорных тем, биографического материала, а также на всех этапах изучения художественного произведения (наибольшей степенью реализации междисциплинарных связей характеризуется интегрированный урок);
- как основа самостоятельной деятельности учащихся.

5.2. Изучение художественных произведений с учетом родовой и жанровой специфики

«Методические приемы диктуются природой произведения...»

М.А. Рыбникова

Изучение художественных произведений в процессе литературного образования с учетом родовой и жанровой специфики является наиболее традиционным, по данной теме можно обратиться к широкому кругу источников, поэтому в данном пособии предполагается самостоятельное знакомство с ней студентов с последующим самоконтролем и проверкой усвоенного материала на практических занятиях.

5.2.1. ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

План освоения темы

- Особенности восприятия поэзии учащимися средних и старших классов.
- Поэтические произведения в программе основной школы и профильной школы.
- Основные задачи работы над поэтическими произведениями в 5–8 и 9–11 классах.

- Возможные пути анализа поэтических произведений на уроках литературы в средних и старших классах.
- Методика работы над поэтическим текстом в средних классах З.Я. Рез и В.Г. Маранцмана (сравнить).
- Особенности восприятия поэзии старшими школьниками.
- Пути анализа и интерпретации поэтического текста на уроках литературы в старших классах.
- Варианты последовательности анализа поэтического текста на уроках литературы в старших классах.
- Формирование теоретико-литературных понятий в ходе анализа поэтического текста на уроках литературы в старших классах.

Задания по теме

1. Познакомьтесь с названными источниками в списке литературы.
2. Выполните сопоставительный анализ методики работы над поэтическим текстом в средних классах основной школы З.Я. Рез и В.Г. Маранцмана (письменно).
3. Составьте вопросы для анализа стихотворения А.С. Пушкина «Туча» и стихотворения Д.И. Хармса «Я знаю, почему дороги...»
4. Разработайте конспект урока обучения анализу отдельного стихотворения для 11 класса на примере стихотворения М.И. Цветаевой «Тоска по Родине! Давно...»

Литература

1. Альбеткова Р.И. Учимся читать лирическое произведение: Кн. для учащихся 7–11 классов. — М., 2003.
2. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. — СПб., 1996.
3. Медведев В.П. Изучение лирики в школе. — М., 1984.
4. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. — М., 1994. — Ч. 1. — С. 133–203. — Ч. 2. — С. 24–46, 149–182.

5. Пугач В.Е. Русская поэзия на уроках литературы. 9—11 классы: Методическое пособие. — СПб., 2003.
6. Рез З.Я. Изучение лирики. Характер изучения лирических произведений в 4—7 классах. Приемы анализа. Освоение теоретических знаний о стихе // Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. — Л., 1985. — С. 203—208; 211—214.
7. Рез З.Я. Изучение лирики в школе. 4—7 классы. — Л., 1968.
8. Эткинд Е.Г. Материя стиха. — Париж, 1985.

Рекомендуется самостоятельно обратиться к журналу «Литература в школе» за последние пять лет и выбрать соответствующую теме публикацию.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы специфические задачи изучения лирических произведений на уроках литературы? Каково их место в школьной программе?
2. Каковы особенности восприятия лирики учащимися разных возрастов? Какие пути и приемы используются учителем для подготовки учеников к восприятию лирических произведений?
3. Как наиболее целесообразно осуществить переход от чтения лирического произведения к его анализу? В чем трудность анализа лирики?
4. Какие пути и приемы анализа наиболее эффективны при изучении лирического произведения?
5. Как сохранить эмоционально-образное воздействие лирики при формировании теоретико-литературных понятий? Чем обусловлено обращение при изучении лирического произведения к другим видам искусства (художественному слову, музыке, живописи)?

5.2.2. АНАЛИЗ ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

План освоения темы

- Особенности восприятия эпического произведения учащимися средних и старших классов.

- Интерпретация как способ освоения эпического произведения на уроках литературы в средних классах и старших классах.
- Виды чтения, пути анализа и интерпретации эпического произведения на уроках литературы в средних и старших классах.
- Педагогическая техника на уроках изучения эпического произведения.
- Формирование теоретико-литературных понятий на уроках изучения эпического произведения.

Задания для самостоятельной работы

1. Познакомьтесь с названными в списке литературы источниками.
2. Выполните конспект одного из названных источников (исключая учебники).
3. Ответьте на вопросы к главе «Эпос» (учебник О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана).
4. Напишите конспект урока — анализа (выбрать путь анализа) эпического текста на уроках литературы в средних и старших классах. Используйте свой вариант тематического планирования.
5. Составьте хрестоматию урока (последовательность учебных ситуаций).

Литература

1. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения: Пособие для учителя. — СПб., 2000.
2. «Капитанская дочка» А.С. Пушкина (8 кл.) // Открытый урок по литературе (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Под ред. И.П. Карпова, Н.Н. Старыгиной. — Московский Лицей, 1998. — С. 33—42.
3. Могольская Д.К., Соколова К.И. Эпическое произведение // Пути анализа литературного произведения. Пособие для учителя / Под ред. Б.Ф. Егорова. — М., 1981. — С. 91—108.

4. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 1985.
5. Шелепин В. Изучение новеллы Чехова «Ионыч» // Анализ литературного произведения в 9-м классе. — М., 1983.

Вопросы для самопроверки

1. В чем особенность эпических жанров, изучаемых в школе? В чем своеобразие их восприятия и изучения?
2. Каково соотношение классного и домашнего чтения?
3. Как выявляются и затем учитываются уровень и характер восприятия текстов? Какие виды работ способствуют сокращению разрыва между первоначальным восприятием и анализом эпического произведения?
4. Какие приемы анализа эпического произведения наиболее эффективны? Какое место при этом уделяется самостоятельной работе учащихся над эпизодом?
5. Какие вопросы теории литературы и в какой форме рассматриваются в процессе анализа эпического произведения?
6. Как может быть проведен урок «ориентировки» в произведении большого объема? Какое значение имеет углубленная работа над эпизодами?

5.2.3. ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ

План освоения темы

- Место произведений драматургии в программах по литературе.
- Особенности восприятия произведений драматургии учащимися средних и старших классов.
- Основные задачи работы над произведениями драматургии в средних и старших классах.

- Виды чтения при изучении драматургических произведений в средних и старших классах.
- Пути анализа и интерпретации драматургических произведений на уроках литературы в средних и старших классах.
- Педагогическая техника при изучении драматургических произведений на уроках литературы в средних и старших классах.
- Формирование теоретико-литературных понятий в ходе анализа драматургического произведения на уроках литературы в средних и старших классах.

Задания для самостоятельной работы

1. Познакомьтесь с названными в списке литературы источниками.
2. Разработайте конспект урока «Анализ вслед за автором» IV действия комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» (программа – на выбор). Используйте инсценирование, включите в конспект учебную ситуацию анализа речи драматургического персонажа.

Литература

1. Анализ драматического произведения / Под ред. В.М. Марковича. – Л., 1988.
2. Докусов А.М., Маранцман В.Г. «Ревизор» Н.В. Гоголя в школьном изучении. – М., 1967.
3. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. – М., 1982.
4. Драма // Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. – М., 1995. – Ч. 2. – С. 46–69.
5. Корст Н.О. Анализ драматического произведения // Преподавание литературы в старших классах. – М., 1964.
6. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
7. Нестурх Я.Г. Чтение пьесы по ролям как прием анализа // Искусство анализа художественного произведения. – М., 1971.

8. Прозоров В.В. «Ревизор» Гоголя, комедия в пяти действиях. — Саратов, 1996.
9. Роговер Е.С. Прием мизансценирования драмы и наглядное обучение // Литература в средней школе. — Вып. 5. — Л., 1971.

5.3. Формирование духовного мира школьника в процессе анализа художественного произведения (на примере стихотворения К.Д. Бальмонта «Океан»)

Методистами замечено, что доступность понимания произведения на уровне наивно-реалистическом достаточно иллюзорна, так как смысл художественного произведения выражается особыми способами, создается особыми языковыми средствами. И понимание этих средств и способов является обязательным условием анализа произведения, которое сегодня рассматривается в общеобразовательной школе как художественное единство. Поэтому задача учителя литературы заключается в том, чтобы активизировать восприятие читателя-ученика, опираясь на его жизненный опыт, художественно-эстетические познания и впечатления, создавать потребность в аналитическом осмыслении прочитанного и подвести читателя-интерпретатора к пониманию художественного целого. Методические приемы решения задачи объединяются одним общим понятием — ***анализ художественного произведения***.

В контексте обозначенной проблемы нас интересуют возможности диалогической и полилогической форм анализа как средства формирования духовного мира школьников, предполагающего не только педагогическое сопровождение разбора художественного произведения на уроке, но и самостоятельность аналитических наблюдений учащихся. При этом мы учитывали и тот факт, что анализ художественного произведения как эстетического единства на уроке литературы предопределяет специфику диалогического и полилогического единства «вопрос — ответ», «вопрос — дискуссия».

Специфика разбора, как известно, состоит в первую очередь в диалектическом сочетании элементов анализа и синтеза: вопрос, поставленный учителем на уроке, предполагает детальное рассмотрение одного из компонентов целого (анализ), варианты ответов учащихся выстраиваются с учетом художественного целого и создают базу для обобщенного понимания этого целого (синтез). Специфика анализа состоит также и в том, что здесь всегда присутствует диалектическое соотношение эмоционально-образного восприятия текста и его аналитического освоения. И, наконец, специфика анализа заключается еще и в том, что свои суждения школьник должен уметь подать через вопрос, речь, слово, что свидетельствует о важности формулировок вопросов, поставленных в ходе анализа, реплик-стимулов, непосредственно ориентированных на ответ-реакцию. Все это, по мнению М. Бахтина, «провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему», подсказывая определенные словесно-образные формулы-«ориентиры». Нельзя не согласиться с З.С. Смелковой, которая утверждает, что «при анализе лирического стихотворения особенно важно сохранить индивидуальность восприятия, личность эмоционального отклика школьника-читателя». Да, это так. И вместе с тем желание ученика облечь в слова свое первое впечатление может достаточно серьезно корректироваться учителем и писательским суждением под воздействием тех вопросов, которые будут обсуждаться в ходе анализа произведения. А умело проведенный разбор, размышления над поэтическим словом, суждения, подсказанные вопросами учителя, помогут школьникам углубить понимание лирического образа-переживания. В данном случае правомерно говорить о диалоге и полилоге с «воображаемым собеседником»: поэтом, лирическим героем, учителем-читателем и читателем-школьником. Поэтому особенно важно, насколько бережным и тактичным будет «посредничество» учителя, чьи методы, вопросы и логика суждений будут определять и динамику движения мысли ученика: от слова к образу и от образа — к идее стихотворения. Рассмотрим данную «модель» диалогической и полило-

гической формы филологического анализа лирического произведения на примере стихотворения К. Д. Бальмонта «Океан».

Океан

Сонет

Валерию Брюсову

Вдали от берегов Страны Обетованной,
Храня на дне души надежды бледный свет,
Я волны вопрошал, и океан туманный
Угрюмо рокотал и говорил в ответ:

«Забудь о светлых снах. Забудь. Надежды нет.
Ты вверился мечте обманчивой и странной.
Скитайся дни, года, десятки, сотни лет —
Ты не найдешь нигде Страны Обетованной».

И вдруг поняв душой всех дерзких снов обман,
Охвачен пламенной, но безутешной думой,
Я горько спросил безбрежный океан,

Зачем он страстных бурь питает ураган,
Зачем волнуется, — но океан угрюмый,
Свой ропот заглушив, окутался в туман.

1895

Опустим вступительное слово учителя и знакомое начало беседы — обязательные вопросы на выявление читательского восприятия, которые не должны строиться как «предвосхищение ответа»: важно услышать первый эмоциональный отклик учащихся, прослушавших выразительное чтение.

Анализ стихотворения лучше всего начать с освещения дотекстовой фоновой информации, т.е. рассказа о том, что представленное стихотворение входит в сборник 1895 г. «В безбрежности», второй по счету сборник стихов К. Д. Бальмонта. Здесь проявляется еще сильнее связь с предшествующими традициями в литературе (привязанность к каноническим стиховым формам — сонету). Но уже ощущается и преддверие символизма.

Стихотворение «Океан» посвящено Валерию Брюсову, с которым Бальмонт был знаком. Позже их пути разошлись, но тогда, в сентябре 1894 г., Бальмонт произвел на Брюсова «впечатление исключительное». Поэт был человеком декаданса, целиком погруженным в откровения собственной бездонной души. Это и понятно. Конец XIX века ознаменовался кризисом общественных отношений, утратой стабильности, опоры человека в мире. И этому общественному кризису литература отвечала кризисом тоже, т.е. отказом от «научительности» в исследовании мира. Все чаще высказывалось мнение, что внешний мир непознаваем. И осознать можно лишь внутреннее, неуловимое ощущение и мистическое прозрение. Такой взгляд на вещи весьма импонировал Бальмонту и совпадал с его жизненной и литературной позицией. Символистская образность, мелодичность, меланхолия, пессимизм и прилежное самокопание в поисках смысла жизни отличают и стихотворение «Океан».

Начнем с конкретных вопросов, организующих работу над темой стихотворения.

1. Назовите сильные позиции стихотворения.
2. Как семантика слова создает основу художественного образа океана?
3. Какие устойчивые представления вызывают слова «Океан», «Обетованная Страна»? Почему они написаны с прописной буквы?
4. Какие эмоционально-смысловые «приращения» происходят в результате «встречи», соприкосновения слов-понятий?
5. Что происходит с этими понятиями в контексте стихотворения?
6. Какой метафорический смысл поддерживается лексико-семантическим рядом, соотносящимся с каждым из этих слов?

Учащиеся отмечают, что:

Океан ассоциируется с:

туманностью, неизвестностью;
угрюмым рокотом;
горьким вопросом;
страстной бурей;
бесконечностью и неизвестностью;
изменчивостью жизни;
печалью и живым интересом.

Обетованная Страна — с:

надеждой;
светлыми снами;
иллюзией и обманом;
недосягаемостью мечты;
сладостным желанием;
легкостью, подвижностью;
радостью и беспечностью.

Читая и выделяя сильные позиции сонета, прослеживая от строки к строке ключевые и доминантные слова («вдали», «Страны Обетованной», «храня надежды», «вопрошал», «рокотал», «забудь», «мечте обманчивой», «скитайся», «поняв обман», «окутался в туман» и др.), можно выделить и основную тему стихотворения: недосягаемость мечты. Жизнь имеет смысл только тогда, когда у человека есть заветная мечта. Но стремление к мечте-надежде, мечте-радости, к осуществлению каких-то, очевидно, значительных замыслов всегда сопряжено с трудностями, которые встречаются на пути к ее достижению. С другой стороны, мечта — это и разочарования из-за полной невозможности ее достижения, так как преграды на пути к ней иногда непреодолимы, а судьба зачастую глуха к романтическим порывам и пламенным движениям души человека. А значит, вечный поиск путей к исполнению мечты и становится тем двигателем жизни, который делает человека счастливым. Потому, наверное, в моменты разочарований согревают и сегодня нас слова: «Пока живу — надеюсь» или «Надежда умиряет последней».

Лирический герой сонета К. Бальмонта предстает перед читателем тоже в минуту своих разочарований, душевных страданий, будучи далеким от душевной гармонии, цельности, умиротворения, что царят в так называемой им «Стране Обетованной». Он ищет и в себе надежду осуществить свои мечты, ищет подтверждение возможности это сделать, ищет ее и

вовне, прямо обращаясь к внешнему миру и предчувствуя ответ: «Забудь». Но лирический герой не может забыть мечту, не может перестать томиться, навязчиво думать о ней. Правда, он осознает, что его мечта обманчива и недостижима, но потому еще более желанна. Бальмонт устами лирического героя продолжает вопрошать житейский «Океан угрюмый», свою безрадостную судьбу: «Зачем?» Почему ему дано испытать так много «страстных бурь»? Однако судьба оставляет его вопрос без ответа. И его Будущее — туманный океан.

Сонет читается учителем или подготовленным учеником еще раз, чтобы школьники смогли увидеть, что глубина эмоционального воздействия обеспечивается всеми выразительными средствами поэтики. После этого необходимо перейти на следующий уровень анализа.

В частности, рассмотрим, какова эстетическая функция композиционных средств и синтаксического строения сонета, какова роль его строфики и ритмики в создании художественного времени и пространства? Как все эти компоненты поэтики соотносятся с языковыми изобразительными средствами и образуют художественное целое?

Следует ориентировать школьников на неоднократное обращение к поэтическому тексту. Возможно и повторное, выразительное чтение вслух, так как звучащая мелодия стиха многое может подсказать. Стихотворение, как форма сонета, состоит из четырнадцати стихов, т.е. из двух четверостиший и двух трехстиший со смысловым чередованием, которые также можно разбить еще и на подтемы, уточняющие общую тему и последовательно ведущие к ней. Сначала звучит надежда: «храня надежды...» Лирический герой надеется на лучшее и с этой бледной надеждой обращается к миру, вступает в прямой с ним контакт. Но ответ его ждет категоричный — «забудь», «скитайся сотни лет» и не найдешь «Страны Обетованной». Все наивные и грандиозные устремления нужно забыть, оставить, потому что людям в океане житейских неурядиц никогда не достичь того, чего они хотят. И даже «поняв дерзких снов обман» лирический герой не верит в несбыточность мечты, в

его душе по-прежнему горит пламень надежды, вопреки судьбе, которая твердит: «утешься, не суждено».

Последнее трехстишие переносит читателя в другую атмосферу. И от подтемы безутешности читатель переходит к теме роптания, несогласия с судьбой. Зачем волноваться и желать, если все канет в лету? Но на такие вопросы лирический герой не находит ответа. Он лишь уверен, что каждому новому поколению «вопрошать» вновь и вновь. О глубине, масштабности, необъятности поднятой поэтом проблемы свидетельствует уже само философско-символическое название стихотворения. За ропотом непонятого угрюмого океана-рока не видно берегов Страны Обетованной. Ибо полнокровная счастливая жизнь есть несбыточная мечта каждого живущего на Земле.

Потому и неслучаен выбор Бальмонтом конструкции стихотворения как сонета. Сонет — форма более чем традиционная. Сонеты культивировались еще поэтами Возрождения, которые вкладывали в сонет глубокомысленные философские идеи и сложные эмоциональные движения мысли. И, конечно, избрав эту форму стиха, автор настаивает на извечности и важности поднятой им проблемы.

Далее выясняется, помогают ли рифма, ритм, языковые средства создания художественных образов понять основной образ-переживание. Как его определить?

Учитель просит назвать композиционно-смысловые части стихотворения, отметить, чем отличается эмоционально-ритмическое звучание каждой из строф.

В сонете «Океан» мужская рифма чередуется с женской, к тому же рифма перекрестная. Очевиден мотив спора, борьбы человека и судьбы. «Скрестив шпаги», спорят пламенная, бедная хрупкая надежда и категоричный, безапелляционный рок. Ритм стихотворения постепенно подводит читателя к развязке. Бальмонт как-то назвал себя: «Я — изысканность русской медлительной речи». Это высказывание можно отнести в какой-то мере и к данному сонету. Величественный ритм не изменен, как неизменен и величественный угрюмый океан жизни. Мы видим, что чуда не происходит. Океан жизни не

внемлет просьбам человека. Он может только проглотить, а не лелеять и качать на своих волнах. Неслучайно, наверное, так часто автор использует аллитерацию (*берегов, волна, сотни, думой, снов, душой, горько, рокот*). Повторение буквы «о» домысливается читателем как горький возглас океана и несогласие его с предназначением свыше: «Зачем все так?» Частое употребление звуков «р», «л» создает ощущение и дыхания океана, его рокота и плеска волн (*храня, берегов, страны, волн, вопрошал, говорил, укутался* и др.). Возвышенная лексика («*вопрошал*», «*Страна Обетованная*», «*безутешный*», «*безбрежный*», «*страстный*» и др.), используемая художником слова, еще четче подчеркивает высоту и недостижимость исполнения духовных запросов человека. Изобилует стихотворение и глаголами, существительными, выражающими абстрактные, отвлеченные понятия такие как: «*мечта*», «*надежда*», «*душа*». Все это еще раз свидетельствует о большой философской значимости сонета. Это подчеркивает и композиция-диалог. Герой вопрошает, а в ответ — повелительное «*забуди*», «*не найдешь*». Но лирический герой вновь настойчиво «*вопросил*», и на сей раз в ответ — молчание, океан лишь «*укутался в туман*».

Синтаксис сонета тоже своеобразен. Как мы уже отмечали, по своей композиции сонет — это диалог-спор с судьбой. Поэтому прямая речь, используемая художником слова во второй строфе, содержит прямое утверждение. В конечном трехстишии герой говорит свое «зачем» уже опосредованно.

Следует акцентировать внимание школьников и на использовании автором изобразительно-выразительных средств. Известно, что символы поэзии декадентства гораздо более многозначны, чем любой троп классической поэзии. Особенно привлекают своим философско-обобщающим смыслом два образа-символа: «*Океан*» и «*Страна Обетованная*». Оба слова употреблены с прописной буквы, а значит они могут быть интерпретированы читателем и как Судьба, злой рок; и как любые преграды; и как сама жизнь, которая бурлит в человеке, пока он жив. Эти «*волны*» и «*страстные бури*» — метафоры эмоций и страстей, владеющих человеком. Этот образ «*Океа-*

на» явно персонифицирован. Он — живое существо. Он угрюмый. Он рождает в людях «страстные бури». Он говорит с героем, отвечает ему, но изменить что-либо и он не в силах.

«Страна Обетованная» — это и некая конкретная цель, и мечта, а возможно, и состояние, умиротворение души, все уже постигшей. Образы «Океана» и «Страны Обетованной» — это образы-символы, образы-эмблемы: скитание и обитель, метание и пути достижения цели. Это и образы-антитезы: Океан и Страна, берег (реальность) и вода (мечта).

Сонет полон эпитетов («светлые сны», «бледный свет надежды», «безбрежный океан», «пламенная, но безутешная дума»), что свидетельствует о приверженности поэта устоявшимся традициям. Автор не стремится поразить ими читателя, соригинальничать. Он берет в плен читателя не новизной, а вечностью.

Для выражения отчаяния лирического героя в последних строках поэт употребляет анафору:

Зачем он страстных бурь питает ураган,
Зачем волнуется...

Герой с пристрастием ожидает ответа-вердикта. Но ответа нет.

Заметим, что уровень подготовленности учащихся позволит учителю предоставить им возможность самостоятельного решения всех названных выше вопросов, в другом классе — потребуются вопросы уточняющие, а где-то возникнет необходимость в дополнительных комментариях учителя. Еще более дифференцированными, ситуативно обусловленными будут действия учителя на заключительной стадии анализа, когда необходимо сделать выводы.

В художественное целое компоненты поэтики сонета соединяются пространственно-временными отношениями. Художественное пространство и время — сложные категории поэтики, но учитель вправе полагать, что философский уровень поэтического обобщения будет доступен школьникам, если сонет по-настоящему взволнует их и если аналитические наблюдения были проведены ими самостоятельно.

Таким образом, мы видим, что сонет у Бальмонта является переходным к символической лирике. Он освещает тему все-силлия и равнодушия рока к человеческим планам и надеждам. Идея состоит в том, что, несмотря на непредсказуемость судьбы, несмотря на то, что человеческая душа живёт в вечных оковах житейского плена и сумятицы, океана чувств, всё же она вечно будет пламенной и дерзкою, жаждущею поиска. А слово «зачем» будет произноситься людьми до тех пор, пока его будет кому произносить, пусть даже и без надежды получить положительный ответ. Поэтому сонет раскрывает, с одной стороны, выражение разочарования и безысходности, с другой — вечного желания человека познавать этот неведомый мир и определять в нем свое место, понимая, что всякое настоящее дело стоит того, чтобы, отрешившись ото всех житейских бурь, оставаться верным свое мечте.

Весьма возможно, что так определяют главную мысль «Океана» школьники. Вероятно, они предложат и другие варианты осмысления: восприятие этого сонета, бесспорно, богаче, сильнее любой формулировки. Важно только, чтобы достаточно уверенным и однозначным был другой вывод ребят: для выражения поэтической мысли Бальмонт нашел самые выразительные слова и расположил их в единственно возможном сочетании, дабы создать неповторимый образ-переживание. Тем самым автор хочет передать читателю свое, особое видение мира, вызвать сопереживание и стремление всегда идти к цели, не останавливаясь ни перед какими препятствиями, вызвать читателя на искренний и откровенный разговор. И это тоже диалог — диалог поэта и читателя, сиюминутного и вечного.

И понять это, как и силу эмоционального и эстетического воздействия сонета на каждого школьника, помогает его анализ, благодаря чему и формируются определенное мнение и позиция ученика.

Литература

1. Бальмонт К.Д. Стихотворения. — Л.: Советский писатель. — 1969.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 106.

3. Жигалова М.П. Типология анализа произведений русской литературы: Монография. — Брест, 2004. (Примерная схема филологического анализа.)
4. Смелкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. — М., 1999.

5.3. Изучение теории литературы как основы для анализа художественного произведения

План освоения темы

- Сведения теоретико-литературного характера в школьных программах (принципы включения в школьную программу, соотносённость с текстом изучаемого произведения, последовательность обращения, системность в обращении).
- Принципы формирования теоретико-литературных понятий в средних и старших классах.
- Сензитивность различных возрастных групп к тем или иным теоретико-литературным понятиям.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитайте названные главы в вузовских учебниках по методике преподавания литературы.
2. Охарактеризуйте позицию одного из исследователей в решении вопроса об изучении теоретико-литературных понятий в школе.
3. Основываясь на собственном опыте, ответьте на вопрос: «В чем Вы видите недостатки работы по теории литературы в школе?»
4. Познакомьтесь с учебным пособием А.И. Горшкова «Русская словесность» и методическими рекомендациями к нему. Ответьте на вопросы: в чем вы видите назначение самостоятельного учебного курса «Русская словесность»? как определялось понятие словесности в истории методики преподавания литературы в школе и как определяет его А.И. Горшков?

5. Познакомьтесь с работой Г.И. Беленького и М.А. Снежневской «Изучение теории литературы в средней школе», используйте ее наряду с другими заявленными источниками при подготовке к занятию.
6. Проследите по разным программам литературного образования, как происходит формирование понятия о сюжете.
7. Разработайте фрагмент урока: «Углубление понятия о сюжете».

Литература

1. Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение теории литературы в средней школе. — М., 1983.
2. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для учащихся 10—11 кл. школ, гимназий и лицеев гуманитар. направленности. — М., 1995.
3. Теория литературы в школе // Методика преподавания литературы в школе. — М., 1985. — С. 248—263.
4. Теория литературы в школьном изучении // Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. — М., 1994. — Ч. 2. — С. 149—181.

Методы и технологии преподавания литературы на основе личностно-ориентированного подхода

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, смыслопоисковая деятельность, метод проектов, задачно-презентативный метод, коммуникативно-групповой метод.*

6.1. Теоретические основы личностно-ориентированного подхода в образовании

Реализация гуманистической образовательной парадигмы, разработанной зарубежными и отечественными психологами и педагогами, в процессе преподавания литературы предполагает личностно-ориентированный подход. При таком подходе ведущей целью школьного литературного образования становится развитие личности учащегося. Цель эта, конечно, не нова. В той или иной мере она была обозначена в трудах замечательных отечественных методистов XIX — XX веков В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, М.А. Рыбниковой и др., а также в трудах многих современных методистов. Однако лишь современный уровень развития смежных с методикой преподавания литературы дисциплин (психологии, педагогики, философии образования) позволяет научно обоснованно говорить о понятии «развитие личности», о специфике личностно-ориентированного подхода, о корректной постановке целей и поиске методов их достижения.

Четкие концептуальные положения о том, в чем именно состоит личностное начало в человеке, определены в трудах

таких известных отечественных и зарубежных ученых, как Б.С. Братусь, Г.А. Ковалев, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Д. Франкл, Д.Б. Эльконин и др. Сущностные характеристики личностно-ориентированного образования в педагогической теории разработали Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.А. Плигин, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.

Обобщая теоретические выводы ученых, можно дать определение понятию «личностно-ориентированный подход» и перечислить педагогические условия, необходимые для его реализации.

Личностно-ориентированный подход — это методологическая основа педагогической деятельности, способствующая процессам самопознания, самореализации, смыслопоисковой работы и развитию личности учащихся.

Для осуществления личностно-ориентированного подхода необходимы следующие педагогические условия.

- Содержание учебного материала должно включать личностный контекст и учитывать возрастную и личностную проблематику.
- Образовательный процесс должен строиться на основе субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися, с помощью полифункционального диалога.
- Уровень требований, предъявляемых учащимся, должен носить дифференцированный (а еще лучше — индивидуально ориентированный) характер.
- Необходимо обеспечение права учащихся на выражение собственной точки зрения в устной и письменной формах.
- Необходимо предоставление возможности выбора оптимальных для учащихся форм усвоения и отчетности учебного материала.
- Процессуальная сторона преподавания должна создать учащимся возможность приобретать различные виды

опыта (знаниевый, читательский, операциональный, эмоциональный, нравственный, коммуникативный, творческий и др).

- Методика преподавания должна быть создана на основе соединения технологической триады «задача — диалог — игра» (В.В. Сериков).

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе не может быть методически обеспечен без учета специфических особенностей литературы как учебного предмета. Нельзя не считаться с тем фактом, что в его основе — четыре основных компонента (научный, или литературоведческий, эстетический, бытийный и коммуникативный).

Кроме того, в соответствии с теорией И.Я. Лернера — В.В. Краевского, преподавание литературы как гуманитарного предмета предполагает формирование не «знаний» и «способов деятельности», а **опыта эмоционально-ценностного отношения**, так как главная особенность литературного образования состоит **в процессе поиска смысла**, а не в знании о вещах. Выразить свое отношение к изучаемому произведению для литературного образования гораздо важнее, чем постичь сам предмет. Следовательно, из этого вытекает необходимость создать учащимся на уроке условия: 1) для становления эстетического вкуса, 2) для формирования общеучебных навыков, 3) для обретения опыта эмоционально-ценностного отношения к литературному факту и явлению, 4) для **самоопределения**, т.е. для **обретения собственного смысла** в изучаемых художественных произведениях, 5) для получения опыта продуктивной коммуникации, в основе которой лежит совместная деятельность одноклассников в создании некоего материального и/или идеального продукта.

Если две первые задачи не представляются новыми и непонятными, то три последующих требуют определенного комментария и расшифровки.

Для того чтобы литературное образование было организовано на уровне **самоопределения и смыслообразования**

для каждого учащегося, необходимо в основу проектирования уроков заложить следующие факторы.

- Школьное литературное образование может и должно базироваться на воспроизводстве **онтологической и аксиологической проблематики**, которая насущна для каждого человека. В этом случае учащийся будет соотносить их с собственной системой взглядов, так как именно **причастность к решению этих проблем** является движущей силой процесса образования вообще и литературного образования в частности.
- Постановка проблем подобного рода, нахождение идей и технологий, соразмерных их решению, даст возможность организовать **учебный процесс как имитацию поиска ответов** для их решения.
- Осмысление художественных произведений должно быть организовано как **смыслопоисковая деятельность**, подразумевающая заранее неизвестные и заранее различные смыслы, результаты и следствия, возникающие в том или ином варианте в зависимости от личности учащихся.

В таком случае при изучении школьного курса литературы образовательный процесс обязательно является единством четырех составляющих: 1) процесса обучения, 2) процесса чтения, 3) процесса личностно значимого общения (т.е. диалогического взаимодействия), 4) процесса совместной деятельности (читательской, творческой, смыслопоисковой, аналитической, исследовательской, проектной, презентативной и др.).

К числу методов, широко используемых в практике преподавания литературы в школе, необходимо добавить такие, которые обеспечили бы реализацию целей личностно-ориентированного литературного образования, позволили бы не только выявить смысловые доминанты художественных произведений, но способствовали бы развитию личностных качеств учащихся. Ориентируясь на цели, которые являются приоритетными в данном случае, выдвигая на первый план задачи воз-

действия на эмоционально-ценностную сферу школьников, нельзя не признать, что задача поиска новых способов и приемов преподавания литературы на основе личностно-ориентированного подхода будет иметь первостепенное значение. К их числу можно отнести **проектный, концептный, задачно-презентативный методы**.

Рассмотрим их последовательно.

6.2. Метод проектов в процессе школьного литературного образования

Среди личностно-ориентированных методов особое место в процессе современного литературного образования школьников принадлежит проектной методике. Методистами как в зарубежной, так и в российской науке (Н. Видал, Р. Рибе, Д. Фрид-Буд, Т. Хатчинсон, И.А. Зимняя, Т.А. Сахарова, Е.С. Полат) метод проектов признан одной из наиболее эффективных учебных технологий современной школы.

Специфика метода позволяет включить ученика в проектную деятельность, объединяющую в себе исследовательскую деятельность, продуктивную коммуникацию, информационный поиск и обмен в рамках учебного процесса, дает возможность смоделировать в школе реальный путь вхождения в культуру, влияющий на становление и развитие целостной личности растущего школьника.

Применительно к предмету «Литература» **метод проектов** — это целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, личностно или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта.

Рассмотрим последовательно педагогические характеристики метода проектов при изучении школьного курса литературы: целеполагание, содержание, формы организации и отчетности, а также критерии оценивания.

Поскольку метод проектов относится к технологиям личностно-ориентированного образования, его **целеполагание** сориентировано на **развитие** у школьников:

- 1) личностно и социально значимых качеств;
- 2) познавательного интереса;
- 3) умения самостоятельно находить информацию, связанную с текстом художественного произведения, с личностью и творчеством изучаемого автора или историко-литературным контекстом определенной эпохи;
- 4) способности ориентироваться в этой информации;
- 5) умения анализировать, обобщать ее и представлять в виде оформленного результата деятельности.

Среди перечисленных целей необходимо выделить первую (развитие личностно и социально значимых качеств), так как она учитывает потребности, потенциал и склонности школьника, который сам выступает, наряду с учителем, в качестве активного субъекта деятельности. Метод проектов активизирует все стороны личности учащегося: его интеллектуальную и эмоциональную сферы, его индивидуальные особенности и влияет на развитие таких черт характера, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, коммуникативность, адаптивность, креативность.

Кроме того, данный метод направлен на развитие навыков сотрудничества и делового общения в коллективе, предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы с групповыми занятиями, обсуждение дискуссионных вопросов, т.е. способствует развитию социально значимых качеств учащихся.

В целом современная педагогическая наука признает большое влияние метода проектов на учащихся как в учебно-познавательном, так и в воспитательном аспектах.

Поскольку реализация проектной методики происходит в рамках действующих программ, то, как правило, учитель выбирает в учебном году одну из значимых тем курса литерату-

ры в данном классе, на изучение которой может быть выделено достаточное (для реализации выше названных целей) количество учебных часов. Тема проекта должна быть довольно тесно связана с программой, но может строиться и на основе какого-то ее аспекта.

Желательно, чтобы название проекта было броским и кратким, так оно будет привлекательнее выглядеть и пробуждать интерес учащихся. Название может отражать непосредственную связь с темой учебной программы (например, «Образы животных в творчестве А.И. Куприна», «Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока», «Вечное и преходящее в “Слове о полку Игореве”», «Быт и бытие Марины Цветаевой», «Размышления над повестью А.С. Пушкина “Капитанская дочка”»).

Проект может иметь помимо основного еще и творческое название. Например, «Не то, что мните вы, природа...» (тема природы в стихотворениях русских поэтов XIX века), «Неразгаданный Печорин» (образ Печорина в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»), «Ради жизни на земле...» (по поэме А.Т. Твардовского «Василий Теркин»), «Чтоб был легендой день вчерашний!» (мифы Древней Греции).

В содержании проекта должно быть предусмотрено наличие значимой в исследовательском плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска и творческого подхода для ее решения.

Таким образом, **содержание проекта** — это материал учебной темы, оформленный как проблемно-поисковая задача, решение которой должно быть представлено в виде материального и/или идеального продукта и обладает лично и/или социально значимым смыслом для его участников.

Следовательно, для изучения программного материала с использованием метода проектов учителю необходимо проделать огромную предварительную работу, в основе которой лежит перевод учебного материала в проблемную плоскость, с учетом следующей важной особенности: проблема не может быть научно-отвлеченной, она должна носить лично и/или социально значимый характер.

Так, например, монографическая тема «Творчество А.А. Блока», традиционная для 11 класса, может быть изучена на основе метода проектов. Для этого, в первую очередь, учителю необходимо осмыслить весь материал в ракурсе его проблемного преподавания.

Как это можно сделать?

Необходимо выделить ключевое направление творческих исканий А.А. Блока. В данном случае его можно определить как стремление поэта к воплощению в поэзии своего собственного представления о женском идеале, который претерпевал в течение его биографической и творческой жизни определенную эволюцию. Поэтому тема проекта может быть сформулирована, например, следующим образом: **«Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока»**.

Подобная формулировка связывает воедино все аспекты изучения темы вокруг исследования эволюции женского образа в творчестве А.А. Блока. Кроме того, она выполняет двойственную функцию: показывает перспективное направление исследовательской деятельности учащихся и одновременно привлекает их внимание в личностном плане, так как некое представление об идеале лежит в основе мировоззрения каждого человека, а потому особенно значимо в период юношеских исканий старшеклассников.

В основе метода проектов — всегда решение какой-то проблемы, что предполагает, с одной стороны, возможность интегрирования знаний и умений из различных сфер, а с другой — использование совокупности разнообразных приемов, методов и средств обучения (исследовательского, поискового, проблемного и других, творческих по своей сути методов). В соответствии с возрастными особенностями учащихся и тематикой проекта они могут использоваться по отдельности и в совокупности. Для старших классов наиболее приемлемым можно считать исследовательский метод.

Исследовательский метод — это «организация обучения, при котором учащиеся ставят в положение исследователя: самостоятельно выделяют и ставят проблему, находят

методы ее решения, исходя из известных данных, делают выводы и обобщения, постигают ведущие понятия и идеи, а не получают их в готовом виде» (Полонский).

Так, в работе над проектом при изучении творчества А.А. Блока в 11 классе планируется совместная работа учителя и учащихся на протяжении шести уроков и самостоятельное выполнение исследовательских заданий группами учащихся в течение примерно десяти часов.

Организационно метод проектов предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы с работой в сотрудничестве, в малых группах и в коллективе.

При изучении литературы это в основном работа с разнообразными источниками информации, с использованием проблемных, поисковых и исследовательских методов, позволяющих выявить вариативные точки зрения на рассматриваемую проблему, сформировать свою точку зрения, а также необходимость обобщить собранный материал и предъявить его в наглядной, эстетически значимой форме.

Форма предъявления выполненного задания, или отчетности, может быть различной, в зависимости от замысла учителя: альманах, сборник иллюстраций, сборники собственных творческих работ, фольклорных находок, стенгазета, киносценарий, видео-, диа- или слайд-фильмы, комментариев к тексту художественного произведения, наконец, если есть такая возможность, это могут быть публикация, буклет, презентация, веб-сайт, выполненные на компьютере. Очень важной в данном случае представляется практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов.

На начальном этапе подготовки к изучению темы на основе метода проектов для успешной организации исследовательской деятельности учащихся учитель должен тщательно продумать **основополагающий вопрос и проблемные вопросы** проекта. Именно от качества основополагающего вопроса и формулировок проблемных вопросов зависит, с какой мотивацией будут выполнять ученики самостоятельное исследование: в соответствии с внутренней потребностью или под

внешним воздействием, требующим от них исполнительской дисциплины, высокого уровня выполненной работы для положительной оценки, или их заставляет действовать страх перед учителем, одноклассниками, родителями.

Главное **назначение** основополагающего вопроса в том, чтобы нацелить учеников на более высокий уровень мышления, т.е., чтобы:

- побуждать школьников к сравнению фактов, к определению самостоятельных оценок событий, объяснению явлений, интерпретированию сведений и т.п.;
- связать изучение одной темы с другими дисциплинами и темами;
- обсуждать вопросы, которые ученики будут вынуждены задавать учителю.

Основополагающий вопрос проекта должен соответствовать следующим требованиям:

- не иметь единственного и очевидного «правильного» ответа;
- вызывать интерес у учеников;
- предполагать необходимость творческого подхода к изучаемому материалу;
- иметь широкий диапазон, обеспечивающий возможную взаимосвязь между различными областями знаний и объектами изучения.

Существует определенное сходство между основополагающим вопросом и проблемным. Не совпадают они в основном в психологической функции, которой проблемный вопрос обычно не имеет. Проблемный вопрос, как правило, отражает наличие противоречия в кругу изучаемых явлений науки, иногда может предопределить направление для поиска ответа, но не стимулирует учащихся, у которых нет устойчивой мотивации к предмету. Поскольку основополагающий вопрос должен быть интересен для учащихся всего класса, его формулировка может

быть несколько шире чисто научной. Однако совсем отрывать его от предметной сферы, думается, нецелесообразно, если работать на основе проектной методики учитель планирует на уроках литературы. Слишком отвлеченно сформулированный вопрос лучше всего использовать для внеклассной работы.

Так, например, в проекте «Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока» основополагающий вопрос был сформулирован так: ***В чем тайна женского образа в творчестве А.А. Блока?***

В отличие от основополагающего вопроса, ***проблемные вопросы:***

- привязаны к конкретной учебной теме или объекту изучения;
- поддерживают и обеспечивают ответ на основополагающий вопрос.

Проблемные вопросы являются более узкими по отношению к основополагающему вопросу, а поиск ответов на них соответствует основным направлениям исследовательской деятельности учащихся, результаты работы над которыми в совокупности дадут ответ на основополагающий вопрос. Чаще всего проблемные вопросы стимулируют воображение учеников и связывают предмет изучения с их собственными идеями и опытом, заставляют учащихся исследовать множество различных вариантов, толкают на детальное обсуждение и исследование, готовят почву для дальнейшего поиска истины.

Например, так выглядели проблемные вопросы учебного проекта «Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока»:

1. Каковы истоки формирования представления А.А. Блока о женском идеале?
2. Каким было влияние современников на личность и мировоззрение А.А. Блока?
3. Какие реальные прототипы послужили основой для создания женских образов в творчестве А.А. Блока?

4. Каков женский образ, воплощенный в творчестве А.А. Блока?
5. Какими художественными приемами А.А. Блок создает женские образы в различные периоды творчества?

В соответствии с проблемными вопросами можно сформировать группы учащихся, которые будут работать в указанных направлениях. Модель организации подобной работы предполагает выполнение каждым членом группы индивидуального задания в рамках общей задачи, подобно тому как это было сделано при работе над проектом «Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока».

Изучение материала было организовано на 6 уроках.

На первом уроке была проделана следующая работа:

- объявлена тема проекта и формулировка основополагающего вопроса;
- организованы группы (4–5 человек);
- по группам распределены проблемные вопросы;
- спланирована самостоятельная деятельность учащихся по вопросам;
- определены этапы работы над проектом групп и класса в целом.

Исследовательские группы создаются в соответствии с темой проблемных вопросов. Так, в данном случае были сформированы группы «биографов», «литературоведов» (несколько групп с разными заданиями) и «культурологов».

На этом же уроке предполагается четкое структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных задач и результатов, так как каждый участник проекта должен иметь представление о том, **когда** (в какие точные сроки) и **что** (каков результат деятельности) его ждет в итоге работы в целом и на каждом этапе).

На втором и третьем уроках под руководством и с консультативной помощью учителя велась поисковая, аналитическая и исследовательская работа учащихся в группах.

На четвертом и пятом уроках состоялись обсуждение результатов исследования, формулировка выводов, анализ и оформление рабочих материалов к заключительному уроку.

На последнем, шестом, уроке учащиеся представляли творческие отчеты о проделанной работе, предъявили «продукты» своей деятельности. Итоговые результаты их труда обсуждаются таким образом, чтобы из фрагментов материала, оформленного учащимися, сложился ответ на основополагающий вопрос — главный для всего проекта. Кроме того, на этом же уроке оцениваются индивидуальная и групповая работа учащихся.

Покажем на примере двух групп («биографов» и «литературоведов»), как может быть спланирована исследовательская деятельность одиннадцатиклассников по проекту «Тайна женского образа в творчестве А.А. Блока».

Группа **«биографов»** отвечает на следующие вопросы учебной темы (проблемные):

1. Каковы истоки формирования представления Александра Блока о женском идеале?
2. Каким было влияние современников на личность и мировоззрение Александра Блока?
3. Какие реальные прототипы послужили основой для создания женских образов в поэзии А. Блока?

Этапы работы и виды исследовательской деятельности учащихся

Номер этапа	Название этапа	Вид деятельности учащихся
1	Ознакомительный	Аналитическое чтение биографических материалов и произведений А.А. Блока (рекомендательный список готовит учитель).
2	Отборочный	Отбор наиболее важных биографических фактов. Выбор стихотворений, которые можно соотнести с биографическими фактами. Выделение определенных этапов жизненного пути.

3	Сопоставительно-аналитический	Сопоставление характеристики прототипов из мемуарной литературы с поэтическим женским образом, воплощенным в поэзии А.А. Блока.
4	Обобщающий	Систематизация и обобщение результатов исследования.
5	Оформительский	Оформление результатов исследовательской деятельности в виде публикации.

Самостоятельная деятельность учащихся в поиске ответов на поставленные проблемные вопросы изначально подразумевает отказ учителя от роли проводника и единственного источника знаний. В качестве источников информации могут быть использованы как традиционные рекомендательные списки литературы, подготовленные учителем, так и ресурсы Интернета.

Например, в данном случае группа биографов получила вместе с вопросами то и другое.

Список литературы для группы биографов

1. Блок в воспоминаниях современников. Т. 1–2. — М., 1980.
2. Громов П.А. Блок, его предшественники и современники. — Л., 1986.
3. Енишерлов В.П. «Я лучшей доли не искал». Судьба Александра Блока в письмах, дневниках, воспоминаниях. — М., 1988.
4. Орлов В. Гамаюн. Жизнь Блока. — М., 1981.
5. Турков А. Александр Блок. — М., 1969.

Адреса информационных ресурсов Интернета

Источник информации, ресурс	Содержание информации
http://public-library.narod.ru/Blok.Alexander	Тексты произведений А.А. Блока
www.peoples.ru//love/blok-delmas	Информация о прототипе женского образа
http://bubl.ac.uk/link/types/images.htm	Материалы для презентации

Группа «*литературоведов*» (таких групп было несколько, и они изучали женские образы в различные периоды творчества А.А. Блока) работает над следующими вопросами учебной темы:

1. Каков женский образ, воплощенный А. Блоком в лирике 1906—1911 гг.?
2. Как воплощенный в поэзии 1906—1911 гг. женский образ Незнакомки соотносится с представлением А. Блока об идеале Вечной Женственности?
3. Какими художественными приемами А. Блок создает образ Незнакомки в лирике 1906—1911 гг.?

**Этапы работы и виды
исследовательской деятельности учащихся**

Номер этапа	Название этапа	Вид деятельности учащихся
1	Ознакомительный	Чтение и восприятие поэтических произведений.
2	Выборочный	Отбор стихотворений для исследования.
3	Исследовательский	Анализ поэтических произведений, в ходе которого учащиеся ищут ответы на проблемные вопросы.
4	Обобщающий	Систематизация и обобщение результатов аналитической и исследовательской работы.
5	Оформительский	Оформление результатов исследовательской работы.

Источники информации учитель также рекомендует в двух вариантах: в виде списка литературы и адресов в Интернете.

На последнем уроке каждая группа представляет результаты своей исследовательской деятельности. Под руководством учителя они обобщаются и наиболее важные сведения заносятся в итоговую таблицу.

Основной вопрос последнего урока:

Как соотносятся «идеал — прототип — художественный образ» в творчестве А. Блока?

Через ответ на этот вопрос и оформление обобщающей таблицы учащиеся приходят к ответу на основополагающий вопрос проекта.

Необходимым условием успешной реализации проектной методики является разработка критериев оценивания выполненных учащимися работ. Они создаются учителем под каждую определенную форму результата проектной деятельности.

Критерии оценивания презентации учащихся, выполненной на компьютере в Power Point

Общие баллы	Область оценивания	Параметры для оценивания	Базовый уровень (от 1 до 4)	Средний уровень (от 5 до 7)	Высший уровень (от 8 до 10)	Итоговые баллы
70 баллов	Содержание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование исторических фактов 2. Достоверность фактической информации. 3. Результаты анализа поэтического текста. 4. Цитирование поэтических фрагментов. 5. Наличие иллюстративного материала, соответствующего текстовому содержанию. 6. Изложение текста правильным литературным языком. 7. Присутствие выводов на основе проведенного исследования. 				
			Базовый уровень (от 0 до 1)	Средний уровень (от 2 до 3)	Высший уровень (от 4 до 5)	Итоговые баллы

10 баллов	Структура	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступление (тительный слайд), логическая последовательность слайдов, заключение (заключительный слайд). 2. Библиография с перечислением всех использованных источников. 				
10 баллов	Оформление	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование эффектов (цвета, анимации и звуковых эффектов). 2. Наличие схем, графиков, таблиц. 3. Сохранение единого дизайнерского стиля. 				
10 баллов	Оригинальность замысла					

При выполнении исследовательских заданий и организации изучения литературы на основе метода проектов кардинально по сравнению с традиционной меняется роль учителя.

Проект может быть предназначен для изучения какой-либо одной темы, нескольких взаимосвязанных тем или целого тематического блока, поэтому замысел проекта вырастает из какой-либо общей проблемы, требующей разрешения и формулируемой в виде одной или нескольких определенных задач. Задумывая проект, учитель, прежде всего, мысленно представляет себе проблему, вытекающие из нее задачи, возможные пути их решения, конкретные результаты.

В приведенной ниже таблице даны примеры предварительной разработки материалов к изучению темы с помощью проектной методики на уроках литературы в средних классах основной школы.

**Использование метода проектов при изучении
темы на уроках литература в 5—6 классах**

Тема проекта	Основополагающий вопрос	Проблемные вопросы	Результаты работы групп
<p>«Чтоб был легендой день вчерашний!» Мифы Древней Греции 6 класс (автор Н. Михаленко)</p>	<p>Какими качествами должен обладать истинный герой?</p>	<p>Какие чувства характеризуют героя? Какие поступки он должен совершать? Как оценивают настоящего героя другие персонажи, автор? Какие стороны образа истинного героя волнуют художников и скульпторов? Как воплощается образ древнего героя в мультипликации?</p>	<p><u>Презентация</u> «Какие поступки должен совершать герой?» <u>web-сайт</u> «Образ героя в оценке других персонажей и автора». <u>Буклет</u> «Скульптура, живопись, мультипликация — различные интерпретации образа истинного героя». <u>Публикация</u> «Какие чувства достойны героя? Различаются ли чувства героя и обычного человека».</p>
<p>«Наши в Тридевятом царстве» Русские народные сказки 5 класс (Автор З. Желтикова)</p>	<p>Как устроен мир русских народных волшебных сказок?</p>	<p>Откуда взялась сказка? Какие бывают сказки? Как узнать сказку? Что делает сказку волшебной? Какие герои живут в Тридевятом царстве? Какова география Тридевятого царства? Почему мы любим сказки?</p>	<p>Общий результат работы класса — ученический альманах. Для его создания формируется «редакция», состоящая из групп: 1) ученых, 2) журналистов, 3) картографов, 4) детективов, 5) писателей, 6) художников-оформителей, а также выбирается редактор. Ученые должны составить научные справки: ● Откуда взялась сказка?</p>

Окончание таблицы

			<ul style="list-style-type: none">● Какие бывают сказки?● Как узнать сказку?● Что делает сказку волшебной? <p>Журналисты проводят журналистское расследование на тему «Почему мы любим сказки?»</p> <p>Картографы должны нарисовать карту «Страны русских сказок».</p> <p>Детективам нужно составить картотеку «досье» сказочных героев.</p> <p>Художникам необходимо нарисовать портреты героев для «досье».</p> <p>Писатели должны написать собственную сказку (любого вида — волшебную, о животных, бытовую) по примеру русской народной.</p>
--	--	--	---

Существует несколько наиболее важных для осуществления проектной деятельности условий:

- применение исследовательского подхода;
- использование методов групповой работы и деятельности в сотрудничестве;
- обучение учащихся коммуникации.

Таким образом, метод проектов является для педагогов хорошей возможностью для поиска нового содержания учебной

работы и освоения новых методических решений, а учащиеся в процессе реализации проектной деятельности легко овладевают знаниями, умениями и навыками и развивают личностные качества, необходимые для жизни.

6.3. Концептный метод на уроках литературы

Изучение художественных произведений на уроках литературы в школе может осуществляться с использованием концептного метода, который также относится к числу личностно-ориентированных. Теоретическим фундаментом концептного метода¹ явилась разработанная лингвистами, культурологами и литературоведами теория концептов. Центральной в данной теории является **категория концепта**.

Слово «концепт» происходит от лат. «conceptum» — «познавать, постигать» и обозначает философское понятие, обладающее субъективной множественностью смыслов. В трактовке Ю.С. Степанова, «концепт — это смысл слова», а также «концепт — основная ячейка культуры в ментальном мире человека»². Индивидуальные знания человека о мире организуются в концептуальную систему. Знания организуются вокруг концептов, с каждым из которых ассоциирована возможная информация. Общепризнанным является тот факт, что человек мыслит концептами, комбинируя их и формируя новые в ходе мышления. Мышление — это и есть оперирование концептами как единицами структурного знания. Следовательно, в основе мировоззрения каждого человека лежит определенная система концептов.

Они формируются в сознании человека:

- из его непосредственного чувственного опыта, восприятия действительности органами чувств;

¹ Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Методы изучения литературы. Системный подход: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2002. — С. 180.

² Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Академический Проект, 2004. — С. 42—48.

- из непосредственных операций человека с предметами, из его предметной деятельности;
- из мыслительных операций человека с другими, уже существующими в сознании концептами — такие операции могут привести к образованию новых концептов;
- из языкового общения (концепт может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме, например, в процессе обучения, в образовательном процессе);
- из самостоятельного познания человеком реальности¹.

Кроме того, поскольку, по мнению Д.С. Лихачева, «художественный мир воспроизводит действительность в некоем “сокращенном”, условном варианте», то «...можно говорить о “художественном мире” как системе “концептов” в творчестве данного автора (или данной эпохи)». Концепты представляют собой «...некие подстановки значений, скрытые в тексте “заменители”, некие “потенции” значений...»²

Таким образом, работа по выявлению смысловых уровней концептов на уроках литературы может способствовать их переосмыслению и насыщению новыми значениями в сознании каждого ученика. Для работы подобного рода особенно значимым является положение теории концептов, утверждающее представление о сложной природе концептов, которая включает ряд элементов или ряд уровней: универсальный, общенациональный, групповой и индивидуальный. Это означает, что выявление различных смысловых «этажей» концепта будет не только обогащать индивидуальное сознание учащегося на уровне его личного мировоззрения, но и расширять границы его представлений о важнейших национальных, бытийных,

¹ Зусман В.Г. Диалог и концепт в литературе. — Н. Новгород: Деком, 2001.

² Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. Антология / Под общ. ред. д.ф.н., проф. В.П. Нерознака. — М., 1997. — С. 283; Лихачев Д.С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. — 1968. — № 8. — С. 76.

философских, религиозных, общечеловеческих концептах — от узко-личных значений до универсальных, а работа по осмыслению ключевых концептов произведений литературы, изучаемых в школе, может повлиять на становление ценностно-смысловой сферы учащихся.

Среди концептов, которые могут быть рассмотрены в процессе школьного литературного образования, условно можно выделить несколько групп:

- **бытийные**, или универсальные, концепты (мир, жизнь, смерть, бессмертие, истина, идеал, Бог, Дьявол);
- **социальные** концепты (конфликт, преступление, наказание, власть, война, мир, общество, человек, семья);
- **этические** концепты (Добро, Зло);
- **эстетические** концепты (прекрасное, безобразное, идеальное, искусство, образ, гармония, дисгармония).

В отдельных трудах выделяют так называемые группы культурных концептов, ценностных концептов и т.д. Не ставя перед собой задачи представить в этой статье типологию концептов, мы остановимся на методике работы по их осмыслению на примере изучения концептов «война» и «мир». Данные концепты принадлежат к числу глобальных, ключевых и уже поэтому могут быть рассмотрены в различных аспектах. Так, например, концепт «мир» можно осмысливать как понятие бытийного уровня, как противоположность «войне» на социальном уровне и как личностно значимое понятие внутреннего мира человека.

В силу возрастных особенностей учащихся вся полнота осмысления концептов «война» и «мир» в разных аспектах может быть воспринята лишь старшеклассниками, в то время как отдельные уровни постижения вполне доступны ученикам средних классов.

Рассмотрим, как может быть методически организована такая работа в 10 классе при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир».

Логическая последовательность работы над концептами может выглядеть следующим образом:

- 1) попытка учащихся сформулировать определение концепта как понятия, отталкиваясь от уровня собственного понимания;
- 2) представление и осмысление словарного определения концепта;
- 3) интерпретация концепта в тексте данного автора;
- 4) сопоставительный анализ трактовки концепта данного автора с позицией других писателей (современников, предшественников или последователей);
- 5) осмысление концепта в момент устного обсуждения;
- 6) целостное осмысление в момент работы над письменным сочинением-эссе.

Таким образом, понятно, что фактически постижение различных уровней концептов «война» и «мир» происходит на протяжении всего изучения романа. Поскольку эти концепты вынесены Л.Н. Толстым в название романа, ясно, что завершающий этап монографической темы, посвященной его изучению, при традиционном варианте преподавания должен включать итогово-обобщающий урок по теме «Смысл названия романа Л.Н. Толстого “Война и мир”» или «Идейное содержание романа Л.Н. Толстого “Война и мир”». В этом случае основная деятельность учителя и учащихся по обобщению представлений о значении этих концептов пройдет на таком уроке. Преподавание литературы на основе лично-ориентированного подхода диктует обобщающий урок, тема которого может быть сформулирована следующим образом: **«Концепты “война” и “мир” в романе Л.Н. Толстого и в понимании современного человека (в вашем понимании)»**. Изменение формулировки темы в данном случае позволяет учителю решить сразу несколько задач:

- дает учащимся относительно полное представление о сложных общечеловеческих универсалиях бытийного уровня, влияющих на становление их мировоззрения;
- повышает интерес к традиционному на первый взгляд учебному материалу;
- усиливает возможности его личностного усвоения, так как ценностное и смысловое представление об этих концептах есть у каждого человека;
- позволяет учащимся сделать вывод о потенциальной открытости уровней значения бытийных концептов, возможности их личных трактовок и ограниченности и уязвимости позиции их упрощенного истолкования.

Однако чтобы урок подобного типа был продуктивным, ему должна предшествовать большая предварительная работа.

Уже на первом уроке, посвященном изучению романа, при вступительной беседе о первичном восприятии произведения учитель может дать учащимся задание объяснить смысл названия романа, отталкиваясь от первичного прочтения и уровня их собственного понимания. Скорее всего, объяснения будут довольно упрощенными в сравнении с теми, которые заложены автором в тексте, но для сравнения на заключительном этапе их можно записать. Учащихся, которые проявят наибольшую заинтересованность, можно организовать в группы (4–5) и предложить им следующие задания.

Группа **«лингвистов»** должна подобрать различные варианты трактовки понятий «война» и «мир», опираясь на словари.

Группа **«литературоведов»** — подобрать примеры из текста романа, где данные концепты содержат различные варианты значений, и выделить уровни их смыслов в тексте Л.Н. Толстого.

Группа **«социологов»** проводит анкетирование одноклассников, друзей, родителей и наблюдение за современным употреблением концептов «война» и «мир» в речи.

Группа **«биографов»** анализирует биографические сведения о Л.Н. Толстом, его дневниковое и эпистолярное наследие, обращается к обзору творчества и делает заключение об авторском понимании смысла концептов «война» и «мир».

Группа **«психологов»** прослеживает, как изменялось представление о концептах «война» и «мир» у героев Л.Н. Толстого и пытается объяснить причины этих изменений.

Свою работу учащиеся могут выполнять во внеурочное время, а если их уровень самостоятельности недостаточен, она может проводиться на двух спаренных уроках литературы под руководством учителя.

Результаты проведенной работы учащиеся должны представить в двух вариантах: устной и письменной. Они обязательно готовят краткое и точное устное сообщение для выступления от группы на уроке не более чем на 5—7 минут и сопровождают его наглядностью в форме компьютерной презентации (публикации) или в виде письменного отчета (в тетради, на листе ватмана, на альбомных листах, на доске). Для краткости и точности могут быть использованы таблицы, схемы, рисунки с подписями и пр.

Например, выполненные задания могут выглядеть следующим образом.

Группа «лингвистов» представляет варианты значений концептов «война» и «мир», руководствуясь словарями В.И. Даля, О.С. Ожегова, академическим словарем русского языка в 4 томах Ю.С. Степанова.

Группа «литературоведов» может представить свой вариант выполненного задания, к примеру, в виде таблицы.

	Цитата из романа с использованием концепта «мир»	Значение концепта в тексте романа
1	«Нашему доброму и чуткому государю предстоит величайшая роль в мире...» (Анна Павловна Шерер)	Мир как человеческое общество, объединенное определенным общественным строем, культурными и социально-историческими признаками

Окончание таблицы

2	« — Я слышал про его план вечного мира, и это очень интересно, но едва ли возможно...» (Пьер)	Мир как отсутствие ссоры, вражды, несогласия, войны
3	« — На земле, именно на этой земле нет правды — все ложь и зло; но в мире, во всем мире есть царство правды, и мы теперь дети земли, а вечно дети всего мира...»	Мир как совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве
4	«Миром Господу помолимся» «“Миром, все вместе, без различия сословий, без вражды, а соединенные братской любовью — будем молиться”», — думала Наташа	Мир — это все люди, весь свет, род человеческий
5	«...Николай стал вживаться в свой старый мир дома» «...еще постояли в матовом свете полога кровати, как бы не желая расставаться с этим миром, в котором они втроем были отделены от всего света»	Мир как отдельная область, сфера воспринимаемой действительности, мир семьи
6	«“Ты мир-то поедом ел сколько годов?” — кричал Карп...»	Мир как сельская община, круг людей, принадлежащих определенному сословию
7	«Князь Андрей чувствовал в Наташе присутствие совершенно чуждого для него особенного мира, преисполненного каких-то неизвестных ему радостей, того чуждого мира, который еще тогда в отрадненской аллее и на окне в лунную ночь так дразнил его»	Мир как какая-либо область, круг явлений психической жизни, мир души человека
8	«Она писала, что ежели Николай не придет и не возьмется за дела, то все имение пойдет с молотка и все пойдут по миру»	Пойти по миру — значит обеднеть, разориться, просить милостыню у других людей
9	«“О мире ангелов и душ всех бестелесных существ, которые живут над нами”, — молилась Наташа»	Мир высших сил, мир как сфера божественного

Примером выполнения задания группы «психологов» может быть таблица, на которой прослеживается изменение отношения князя Андрея к войне и приводятся внутренние причины, повлиявшие на это отношение.

Перед уходом на войну 1805 года	После Аустерлицкого сражения в 1805 году	После разрыва с Наташей в 1811 году	После Бородинского сражения в 1812 году
«Я теперь отправляюсь на войну, на величайшую войну , какая только бывала...»	«Князь Андрей после Аустерлицкой кампании твердо решил никогда не служить более в военной службе...»	«...из представившихся ему деятельностей военная служба была самая простая и знакомая ему»	Все очарования войны не существовали уже для него. ...Война представлялась уже самым простым и ясным, но ужасным делом . Он несколько недель тому назад сказал себе, что война понятна и достойна только в рядах солдат , без ожидания наград и славы... Но даже и эта война в самом упрощенном виде теперь слишком ясно всей своей ужасной бессмысленностью представлялась князю Андрею
Неудачная женитьба, неудовлетворенность светской жизнью, жажда славы	Разочарование в Наполеоне, ранение, смерть жены, депрессия	Жажда мести Анатолю Курагину	Изменение взглядов после ранения в Бородинском сражении, обретение христианской любви к людям

Вывод о влиянии внутреннего состояния героев на восприятие «войны» и «мира» и отношение к ним учащиеся приводят в устном сообщении.

В целом ход урока представляет собой знакомство всего класса с результатами работы групп и поиск ответа на вопрос:

Изменилось ли понимание концептов «война» и «мир» у наших современников по сравнению с героями Л.Н. Толстого? Почему?

Ответ на этот вопрос станет итогом урока и всей работы по осмыслению учащимися романа Л.Н. Толстого «Война и мир», а также станет определяющим в подготовке к урокам, посвященным написанию контрольного сочинения по монографической теме.

6.4. Задачно-презентативный метод как технология лично-ориентированного образования

Возможности, функции и результаты использования в педагогической деятельности учебных задач неоднократно рассматривали в своих трудах многие ученые: психологи (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, К.А. Славская, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов, К. Дункер, И. Крачевский, Л. Секей), дидакты (Ю.К. Бабанский, Ю.М. Колягин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), методисты (А.Д. Александров, С.Е. Каменецкий, П.А. Знаменский, А.В. Перышкин, Л.И. Резников, В.П. Орехов, А.В. Усова и др.).

Исследователи рассматривают учебную задачу, прежде всего, как организующее и направляющее начало человеческой деятельности, традиционно связанное с организацией познавательной деятельности учащихся в процессе усвоения предмета. Таким образом, основу содержания обучения в рамках системы традиционного обучения составляет решение конкретных типовых задач, требующих от учащихся усвоения алгоритмических способов действия, предусмотренных содержанием учебных программ по различным учебным предметам. Подчеркнем, что это касается решения типовых задач не только на уроках математики или физики. В данном случае имеется в виду обобщенное представление **о задаче** как о цели деятельности, поставленной в определенных условиях, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре.

Как известно, задача включает в себя следующие компоненты: требование (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе. Между этими элементами существуют определенные связи и зависимости, за счет которых осуществляется поиск и определение неизвестных элементов через известные. Следовательно, решение типовых учебных задач связано с установлением таких связей и зависимостей между элементами задачи, которые соответствуют освоенным обучающимися схемам действия на основе использования известных алгоритмов, применимым к данным условиям задачи. Примерами типовых задач могут быть: на уроках математики — нахождение корней квадратного уравнения по известной формуле; на уроках географии — объяснение особенностей той или иной климатической зоны на основе географической карты с прямым использованием имеющейся схемы действия; на уроках русского языка — определение способа написания безударных гласных в результате их проверки по известным правилам; на уроках литературы — составление плана прочитанного текста в соответствии с имеющейся памяткой и т.п.

Однако в свете личностно-ориентированного образования традиционно понимаемая учебная задача дополнительно приобретает качественно новые характеристики.

«Именно через задачу, — утверждает В.В. Сериков, — может моделироваться контекст познания как условие актуализации личностного плана учебной деятельности»¹. А для этого познавательная задача должна содержать личностный контекст. Включение личностного компонента в процесс решения задачи связано с такими личностными проявлениями ученика, как

- принятие намерения о решении;
- придание смысла;

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: ЛОГОС, 1999. — С. 130.

- проявление своего творческого потенциала;
- оценка процесса и результата решения;
- взятие на себя ответственности за полученный результат.

Задача, по утверждению В.И. Слободчикова, выступает основанием личностно-ориентированной ситуации, если она становится для ученика **событием**, требующим перехода от одной модели мировосприятия и поведения к другой.

Гармоничное взаимодействие личностного и предметного опыта возникает в том случае, если учащийся:

- видит смысл в изучении дисциплины, т.е. она представлена в его жизненных планах или в сфере самоутверждения;
- умеет установить рефлексивные отношения обыденного и научного опыта;
- способен осознавать собственные ошибки и преодолевать свои заблуждения;
- имеет определенный интеллектуальный опыт, привычки мыслить логически;
- обладает таким личностным качеством, как самостоятельность.

У таких учащихся, как правило, присутствуют вдохновение и увлеченность, а при необходимости они в состоянии проявить волевое усилие. В учебной деятельности у них обычно преобладает мотивация успешности.

В идеале «строительным материалом» личностных свойств и предметом переживания познающего субъекта должно стать пространство изучаемого учебного предмета: его логика, красота, возможность интеграции с другими областями знания, практики, выход в сферу ценностей и смыслов.

От учителя для постановки личностно-ориентированных учебных задач требуется:

- 1) такое представление об ожидаемом результате образовательного процесса, под которым понимается целостная ориентировка в материале как в определенной сфере жизнедеятельности;
- 2) необходимость проектировать не только знание как конечный продукт, но и процедуру усвоения материала, мировоззренческих и методологических идей (объектом проектирования при этом должны выступать деятельность, дидактическая среда, психологическая и социальная сфера познания);
- 3) представление о том, что моделирование личностно-ориентированных учебных задач и ситуаций может осуществить только учитель, обладающий качественно новым представлением о моделях субъектов образовательного процесса и модели учебного материала. В этих моделях должны быть заложены представления об их качественно новых функциях и возможностях этих феноменов в структуре целостной личностно-ориентированной ситуации учения;
- 4) ориентация на ученика как на субъекта познавательной деятельности требует разработки структуры личностно-ориентированной ситуации.

В основе этой ситуации лежит фрагмент содержания образования, включающий:

- познавательно-практическую задачу;
- ориентировочную основу ее решения (понятия, принципы, способы);
- личностный компонент, заданный как специальная информация о «человеческом измерении» изучаемого явления или косвенно через особый вид творчества.

Важнейшая характеристика задачи как всеобщего способа мышления состоит в ее **проблемности**.

Рассмотрим классификацию учебных задач, описанную в педагогических трудах.

В интерпретации личностно-гуманитарного образования В.В. Сериков условно подразделяет все задачи на три основные группы:

- 1) предметно-познавательные задачи,
- 2) практико-ориентированные задачи,
- 3) личностно-ориентированные задачи.

В соответствии со временем, отведенным для их решения, в образовательном процессе перед учащимися могут быть поставлены задачи нескольких уровней.

Первый уровень задач — задачи, для решения которых используется время урока.

Второй уровень — долговременные целевые задачи, для решения которых нужен более значительный отрезок времени.

Учебные задачи можно классифицировать и на основании их содержательного характера. Так, традиционно выделяют два основных типа задач: тематические и имитационные.

Тематические задачи связаны с содержанием материала конкретной темы. Задачи имитационного характера, как правило, имитируют научно-познавательную деятельность человека и, в свою очередь, условно могут быть разделены на три группы: проблемно-поисковые, экспериментальные, олимпиадные задачи. С учетом специфики литературы как учебного предмета можно добавить еще два вида задач:

- 1) коммуникационные, в основе которых лежит задача развития речи учащихся и их коммуникационных навыков;
- 2) творческие, основанные на проявлении творческих способностей учащихся и способствующие развитию их креативности.

Имея в виду, что учебная задача при определенных усилиях учителя может быть переведена в личностно-ориентированную, остановимся на включении в традиционную структуру задачи презентативного компонента. Даже в случае неполной

готовности учителя этот компонент значительно усиливает личностно-ориентированный характер учебной задачи, так как презентативная деятельность учащихся, само дополнительное условие публичного представления результатов вносит настолько существенные изменения в сущность и характер процесса решения учебной задачи учащихся, что можно говорить о задачно-презентативном методе как о личностно-ориентированном.

Таким образом, **задачно-презентативный метод** — это совокупность методических приемов учителя, направленных на постановку и решение учащимися личностно-ориентированных учебных задач, результаты которых должны быть публично представлены ими на учебном занятии.

Изучение учебного материала на основе задачно-презентативного метода переводит любую учебную задачу в личностную плоскость, так как учащийся не косвенно, а непосредственно должен будет утверждать публично свою интеллектуальную (либо творческую, коммуникативную и пр.) состоятельность. Для выполнения задачи подобного рода от обучающегося требуется демонстрация умения презентовать результат своего труда, способность оформить его в приемлемом для понимания других варианте и представить с определенным комментарием, который также необходимо осмыслить, оформить в краткую речь, сопроводив каким-либо иллюстративным материалом.

Выполнение такого рода задач дает возможность учащимся:

- целеустремленно и самостоятельно работать над развитием собственной речи;
- постоянно осмысливать процесс и результаты собственной деятельности, чтобы представить ее результаты с наибольшим успехом;
- стремиться к наилучшему результату и наивысшей оценке окружающих, что значительно повышает эффект успешности от учебной деятельности.

Рассмотрим, как может выглядеть использование задачно-презентативного метода на уроках литературы.

Весьма традиционной является, например, задача проанализировать стихотворение, опираясь на схему анализа и образец анализа другого стихотворения в старших классах. Личностно-ориентированной она становится в том случае, если учитель предваряет анализ следующими приемами:

- дает краткие сведения об истории создания стихотворения, о его месте в творческой и личной судьбе автора;
- обращает учащихся к их личному опыту;
- представляет информацию о возможном глубинном смысле, который выявляется при литературоведческом анализе, но не обнаруживается при первом прочтении стихотворения.

Такого рода вступление к решению поставленной задачи может способствовать пробуждению познавательного интереса, возникновению мотивации к самостоятельному анализу. Однако если учитель дополнит задачу необходимостью для учащихся представить результат проведенной работы в какой-либо из презентативных форм, личностно-ориентированный эффект значительно возрастет.

Формы презентации результатов решения учебных задач:

- устное сообщение;
- письменно оформленный результат, который сдается учащимся с кратким публичным сопроводительным словом;
- краткое устное сообщение с наглядно оформленным результатом (в виде схемы, таблицы, иллюстрации и т.д.);
- компьютерная презентация, выполненная, например, в программе Microsoft Power Point.

Следовательно, структура личностно-ориентированной учебной задачи схематично будет выглядеть следующим образом:



Приведем пример использования задачно-презентативного метода при изучении темы «Родная природа в стихотворениях русских поэтов XIX века» в 6 классе. По определению В.П. Полухиной, «главная задача учителя — организовать работу со стихотворениями о природе так, чтобы пробудить интерес и любовь к поэзии». Поэтому первое, что необходимо учителю, — это освоить образное содержание стихотворения, добиться того, чтобы ученик отчетливо представлял, видел предмет изображения. Как писал В. Набоков: «Главная задача писателя — превратить читателя в зрителя». Затем — выявление основных чувств, которые вызывает та или иная картина, тот или иной предмет, которые помогут школьникам понять основной тон стихотворения и проникнуться чувствами, которые стремился пробудить поэт, и, наконец, личное отношение к нарисованному, которое отразится в выразительном чтении того или иного стихотворения»¹.

Стихотворения, которые предлагаются для изучения в 6 классе, тематически связаны изображением картин природы в разные времена года: Е.А. Баратынский «Весна, весна!», И.С. Никитин «Встреча зимы», стихотворения А.Н. Майкова «Осень» и «Пейзаж». В методическом пособии В.П. Полухиной предлагается изучение стихотворений с помощью приемов, хорошо

¹ Полухина В.П. Литература. 6 класс: Методические советы. — М.: Просвещение, 2005. — С. 65.

знакомых учителям: беседа по вопросам учителя, словесное рисование, заучивание наизусть, сопоставление с живописными произведениями и пр. Все эти приемы имеют право на применение, однако весьма эффективным может стать использование задачно-презентативного метода, который переведет изучение лирических стихотворений в личностную плоскость для учащихся. В ходе уроков, посвященных изучению стихотворений, учитель может поставить перед каждым шестиклассником следующие задачи:

- 1) прочитать в хрестоматии стихотворения разных поэтов, посвященные описанию времен года;
- 2) выбрать стихотворение, наиболее точно соответствующее личному восприятию данного времени года;
- 3) сравнить собственное восприятие этого времени года с авторским;
- 4) подготовить выразительное чтение стихотворения;
- 5) подготовить устный ответ (в 2—5 предложениях), объясняющий выбор именно этого стихотворения.

В качестве дополнительного задания, которое выполняется по желанию и на отдельную оценку, можно попросить учащихся:

- подобрать иллюстрацию, соответствующую теме, образам или мотивам стихотворения (иллюстрация может быть музыкальной, художественной, а может представлять собой творчество самого ученика);
- подобрать близкое по теме и настроению стихотворение другого поэта и подготовить его выразительное чтение с комментарием.

Весьма традиционная учебная задача в данном случае приобретает характер лично-ориентированной в связи с изменением ряда условий:

- 1) учащимся дается право выбора наиболее близкого им стихотворения;

- 2) учебный материал приобретает личностный характер, так как учащиеся соотносят его с субъектным опытом;
- 3) учителя интересует обоснование этого личного выбора в форме собственного суждения ученика, а не просто проверка навыка выразительного чтения (как принято в традиционной методике);
- 4) результаты своей работы ученики вынуждены тщательно подготовить, так как должны продемонстрировать публично;
- 5) учащиеся получают возможности для творческого самовыражения, но их не обязывают жестко это делать.

Таким образом, при использовании задачно-презентативного метода на уроках литературы могут быть достигнуты не только учебные цели, но и цели, связанные с личностным развитием учащихся. Обращение к субъектному опыту учеников, развитие у них таких качеств, как креативность, рефлексивность, коммуникативность, является важнейшей задачей учителя, работающего в условиях личностно-ориентированного литературного образования.

Вопросы для самопроверки

1. В чем специфика личностно-ориентированного подхода?
2. Сопоставьте личностно-ориентированные методы с традиционными. В чем их принципиальное различие?
3. Каковы требования к учителю, работающему на основе личностно-ориентированного подхода?

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. — Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д, 2000.

3. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: Монография. — М.: КСП+, 2003.
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. — Волгоград, 1994.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: ЛОГОС, 1999.
6. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — М., 1994.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Интернет-ресурсы

<http://www.pligin.ru/>

<http://www.eidos.ru/>

<http://www.voppsy.ru/>

Инструментарий учителя литературы

НОВЫЕ ПОНЯТИЯ

Инструментарий учителя литературы — совокупность средств обучения и инструментов воздействия на чувства и сознание обучающихся в процессе литературного образования.

Средства обучения — это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется обучение.

Историческая справка

Наиболее полным, содержательным, эффективным фондом средств обучения учителя-словесники располагали в середине 70-х годов XX века: для уроков литературы издавалось 39 серий диапозитивов, 118 диафильмов, 31 комплект кинофрагментов, 63 кинофильма, 11 серий грампластинок. Именно в это время С.Г. Шаповаленко выдвинул тезис о том, что средства обучения являются одним из компонентов системы обучения, они тесно связаны с содержанием и методами обучения, являются материальной основой для организации деятельности учителя и учащихся, отражают материально-источниковый компонент метода.

Будучи связующим звеном между учителем и учащимися, средства обучения выполняют две основные функции: служат источником информации и облегчают управление познавательной деятельностью школьников. Названные положения С.Г. Шаповаленко, а также их конкретизация методистами Л.П. Прессманом, Л.М. Зельмановой, Т.К. Молчановой легли в основу формирования фонда средств обучения по литературе.

Традиционно фонд средств обучения литературе содержал преимущественно такие пособия, которые были ориентированы на усвоение учащимися готовой информации. Многие из этих пособий были интересны и полезны для учащихся (например, циклы диафильмов, фильмы-экскурсии по литературным местам, фонохрестоматии, содержащие фрагменты произведений в исполнении мастеров художественного слова и т.д.).

В методике использования этих средств обучения главная роль отводилась учителю: он производил отбор материалов для демонстрации, демонстрировал, комментировал, предлагал вопросы и задания, направленные на выявление восприятия и понимания источников. Однако такая работа не исчерпывала всех возможностей, которые заложены в том или ином средстве обучения.

Сегодня процесс модернизации образования, в основе которого лежит личностно-ориентированный подход, возможен лишь при условии высокого материально-технического обеспечения школ. Ученик вправе получить и должен получить в свое распоряжение необходимый и достаточный для изучения литературы фонд средств обучения.

В настоящее время фонд средств обучения литературе находится в стадии формирования. Перспективы его развития связаны с ориентацией на вариативность программ и учебников, преподавание литературы как искусства слова, осуществление взаимосвязи различных видов искусств, предоставление школьникам разнообразной информации, позволяющей рассматривать литературу в контексте с другими видами искусства, обеспечение для ученика возможности выбора самостоятельной траектории изучения материала.

7.1. Учебно-методический комплекс по литературе как средство обучения

Ключевые слова: *учебно-методический комплекс, рабочая тетрадь, федеральный перечень учебников.*

Учебно-методический комплекс — комплекс учебных материалов для учителей и учащихся, включающих программу, учебник, различные виды учебных пособий (задачник, хре-

стоматия, практикум и т.д.). Наиболее важная роль в учебно-методическом комплексе принадлежит учебнику, остальные виды учебных книг носят вспомогательный характер.

В настоящее время авторские коллективы ученых разработали учебно-методические комплексы, обеспечивающие процесс литературного образования в современной школе. Министерством образования и науки Российской Федерации регламентируется использование разработанных комплексов, ежегодно обновляются федеральные перечни двух типов:

- 1) федеральный перечень учебников, **рекомендованных** к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях;
- 2) федеральный перечень учебников, **допущенных** к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях.

Так, например, на 2009—2010 учебный год Министерство образования и науки Российской Федерации включило в перечень учебников, **рекомендованных** к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, следующие учебники:

- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литература. 5—9 классы.
- Коровина В.Я., Журавлев В.П., Коровин В.И. Литература. 5—9 классы.
- Курдюмова Т.Ф. и др. Литератураю 5—9 классы.
- Меркин Г.С. Литература. 5—8 классы.
- Зинин С.А., Сахаров В.И., Чалмаев В.А. Литература. 9 класс.
- Литература. 5—9 классы / Под ред. Г.И. Беленького.

В старших классах учебно-методические комплексы разрабатываются для двух уровней образования — базового и профильного.

- Архангельский А.Н. и др. Литература (базовый уровень). 10 класс.

- Агеносов В.В., Голубков М.М., Корниенко Н.В. Литература (базовый уровень). 11 класс.
- Литература (базовый уровень). 10–11 классы / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой.
- Литература (базовый и профильный уровни). 10–11 классы / Под ред. Г.Н. Ионина.
- Сахаров В.И., Зинин С.А. Литература (базовый и профильный уровни). 10–11 классы.
- Литература (базовый и профильный уровни). 10–11 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана.
- Лебедев Ю.В. Литература (базовый и профильный уровни). 10 класс.
- Литература (базовый и профильный уровни). 11 класс / Под ред. Г.И. Беленького.
- Лысской Ю.И., Беленький Г.И., Воронин Л.Б. и др. Литература (базовый уровень). 10–11 классы.
- Сухих И.Н. Литература (базовый уровень). 10–11 классы.

Задания для самостоятельной работы

Познакомьтесь с учебником одного из учебно-методических комплексов, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, и проанализируйте его:

- выпишите точно выходные данные и аннотацию;
- письменно проанализируйте и опишите структуру всего учебника (или всего комплекса), а затем одной его части;
- письменно подробно проанализируйте и опишите структуру самой мелкой иерархической единицы: урока, темы, занятия и т.д.
- письменно сделайте вывод о возможности или невозможности использования учебника так, как планировалось его авторами, соотнося вывод с аннотацией.

7.2. Средства наглядности при изучении литературы

Ключевые слова: *печатные пособия, раздаточный изобразительный материал, диафильмы, диапозитивы, видеофильмы, звуковые пособия.*

Основное назначение средств наглядности при изучении литературы — помочь в более глубоком восприятии и понимании словесных образов художественного произведения, дать яркое представление о своеобразии личности, творческой манеры писателя.

Многие художественные произведения находят воплощение в различных видах искусства: в театре, в кинематографе, в живописи, музыке, скульптуре. Художественное произведение почти всегда попадает в широкий культурный контекст и может рассматриваться в многообразии связей, существующих между отдельными видами искусств. Изучение литературного произведения в контексте культуры помогает углубить его восприятие и анализ, лучше понять художественные образы. Достижению этих целей во многом помогает использование различных средств обучения.

Традиционные средства обучения — печатные пособия, диапозитивы, фонозаписи, видеофильмы.

Охарактеризуем функциональность, сферу применения и роли в организации самостоятельной работы обучающихся различных средств обучения литературе.

Печатные пособия включают:

- комплекты портретов русских и зарубежных писателей;
- альбомы демонстрационного материала;
- альбомы раздаточного изобразительного материала.

При комплектовании альбомов демонстрационного материала обычно соблюдается хронологический принцип («Русская литература 18 века», «Русская литература 19 века», «Поэзия Серебряного века» и т.д.).

Раздаточный изобразительный материал предлагается при изучении тем, которые обеспечены высокохудожественными образцами произведений изобразительных искусств, позволяющими выйти за рамки художественного произведения и найти общие точки соприкосновения между литературой, живописью, графикой, архитектурой и т.д. Раздаточный материал ориентирован на самостоятельную работу учащихся, способствует решению задач дифференцированного образования. При работе с раздаточным материалом ученик может сам выбрать интересующий его аспект изучения темы и степень глубины знакомства с ней: этому способствуют разноуровневые задания и предлагаемый комментарий.

В фонд **статичных экранных пособий** включены **диафильмы** (лишь те, которые хорошо зарекомендовали себя в школьной практике преподавания и ныне издаются) и **диапозитивы**, предназначенные для разных этапов изучения литературной темы: жизненного и творческого пути писателя (Ю. Бондарев «Творческий портрет», «Страницы творчества Айтматова» и т.д.); отдельного литературного произведения («Песнь о вещем Олеге», «Роман А.С. Пушкина “Дубровский”»); интерпретациям литературных произведений в других видах искусства («Герои романа Л.Н. Толстого “Война и мир”» в иллюстрациях художников»).

Работа с **диапозитивами** формирует целый ряд коммуникативных умений школьников, например умение строить свое высказывание в разных жанрах: рассказ экскурсовода, творческий портрет, пейзажная зарисовка и т.д. Отбор изобразительного материала, соотнесение его с текстом художественного произведения, самостоятельный комментарий — все эти виды работы полезны ученику, а его самостоятельное обращение к тому или иному ее виду, отвечающему личным интересам, как правило, дает эффективный результат.

Особая роль принадлежит **видеофильмам**. Помимо традиционных фильмов, рассказывающих о жизни и творчестве писателей, целесообразно использовать видеофильмы — литературные экскурсии, позволяющие почувствовать атмосферу

жизни того или иного художника слова, и видеофильмы цикла «Литература и кино», в которых могут быть представлены различные киноверсии литературных произведений.

Интересен опыт **самостоятельного создания фильмов** обучающимися, например, — литературных экскурсий. Создание сценария (дикторского текста и видеоряда), съемка, озвучивание — все это может быть проделано самими школьниками.

Звуковые пособия являются наиболее органичными средствами наглядности на уроках литературы, поскольку выразительное чтение, работа над интонационно-смысловой структурой текста — важнейшие приемы в методике преподавания литературы. Помимо фрагментов художественных произведений в исполнении мастеров художественного слова целесообразно включать в звуковые пособия записи бесед с литературоведами, искусствоведами, писателями — нашими современниками, что способствует актуализации учебного процесса, предоставляя школьникам материал для размышления и формирования своей точки зрения.

7.3. Информационные технологии и компьютер как современные образовательные инструменты в процессе литературного образования

Ключевые слова: *информационные технологии, информатизация образования, мультимедиа, гипертекст, интернет, мультимедиа-технология.*

Стремительное развитие компьютерных технологий в современном мире коснулось практически всех сфер жизнедеятельности общества, в том числе и образования, а персональный компьютер превратился в мощное средство обучения. Новые аппаратные и программные средства, наращивающие его возможности, значительно расширили представление о его образовательном потенциале.

Компьютер, снабженный техническими средствами мультимедиа, позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации.

С помощью систем **гипертекста** можно создать перекрестные ссылки в текстовых массивах, что облегчает поиск нужной информации по ключевым словам.

Системы гипермедиа позволяют связать друг с другом не только фрагменты текста, но и графику, оцифрованную речь, звукозаписи, фотографии, мультфильмы, видеоклипы. Использование таких систем позволяет создавать и широко тиражировать на лазерных компакт-дисках электронные руководства, справочники, книги, энциклопедии.

Вероятно, в связи с этим в современной образовательной среде понятие «компьютерные технологии» все чаще вытесняется термином «**информационные технологии**», значение которого связано с процессами накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств. А суть **информатизации образования** определяют как создание условий учащимся для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, базах знаний, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

В современной теории обучения понятие «**информационная технология**» означает «педагогическую технологию, в которой используются специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией»¹.

Среди новых информационных технологий, связанных с образовательным процессом, можно назвать следующие:

- компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, практикумы, тестовые системы;
- обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехник, накопителей на оптических дисках;

¹ Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — С. 183.

- интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.;
- электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

В школьном литературном образовании использование информационных технологий может быть реализовано на уровне:

- ✓ образовательной, психолого-педагогической и методической самоподготовки учителя;
- ✓ организации образовательного процесса на основе современных подходов;
- ✓ реализации образовательных потребностей учащихся.

Для учителя-словесника несомненно полезным и продуктивным может быть использование персонального компьютера в следующих качествах:

- 1) в качестве довольно совершенной «пишущей машинки», которая позволяет создавать конспекты, дидактические и методические материалы к урокам с минимальными временными затратами;
- 2) в качестве «выхода» в Интернет, который является огромной энциклопедией, содержащей разнообразнейшую информацию на всех языках мира.

Интернет — это новое глобальное средство коммуникации, позволяющее людям всех стран и народов иметь доступ ко всем информационным ресурсам человечества, непосредственно (online) общаться, получать информацию в комфортных условиях, не выходя из дома. Без преувеличения можно сказать, что в Интернете есть все, что необходимо для литературного образования:

- издания классиков;
- электронные версии печатных изданий, экспонатов музеев, картинных галерей;
- учебники и учебные пособия;
- библиотеки книг, программных средств и др.

Дистанционный доступ, интерактивные методы, непосредственное общение с преподавателями, студентами, друзьями, посещение сетевых библиотек, использование информационных возможностей Интернета, методов и технологий, — всем этим может воспользоваться каждый обучающийся.

Использование компьютеров может быть весьма продуктивным на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации,
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером,
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний, умений, навыков,
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения,
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.

Под **мультимедиа-технологией** понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах:

- аудиоинформации (звуковой);
- видеоинформации;
- анимации (мультипликации, оживления).

Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или анимацией значительно активизирует внимание уча-

щихся к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новой теме. Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение и повышая качество излагаемой учителем информации. При этом существенно изменяется его роль в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует учебное время лекции, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством педагога и индивидуального компьютерного обучения.

Персональный компьютер и проектор могут быть использованы как средство обучения литературы:

- для представления учебного материала на уроке;
- представления на уроке иллюстративного материала, используемого учителем с целью формирования у учащихся понимания литературы как искусства слова, литературы во взаимосвязи с другими видами искусства, а также в контексте междисциплинарных связей;
- представления результатов самостоятельной деятельности учащихся;
- осуществления диагностики и контроля знаний, умений и навыков учащихся в области литературы:
 - тест;
 - сопровождение для различных игровых типов урока;
 - размещение различных заданий.

Использование информационных технологий для организации учебного процесса позволяет в рамках небольшого количества времени представить смысловое ядро изучаемого материала, обозначить ключевые моменты, на которые необходимо обратить внимание, причем в сжатой и яркой, а потому запоминающейся форме.

Средства обучения литературе являются взаимосвязанными. Их регулярное использование в совокупности позволит успеш-

но организовать процесс литературного образования школьников.

В фонд средств обучения в наше время вошли средства новых информационных технологий — учебные CD-ROMы по литературе. Цель их создания состоит в том, чтобы предоставить учителю и ученику самую разнообразную информацию, связанную с творческой деятельностью писателя и жизнью литературного произведения, облегчить их поисковую работу и обеспечить школьникам эффективное усвоение предлагаемого материала. Данное средство обучения позволяет рассматривать художественное произведение в многообразии связей, существующих между отдельными видами искусств. Эффективность учебных CD-ROMов определяется спецификой этого средства обучения, позволяющей:

- представить обширный и самый разнообразный материал (текстовый, визуальный, аудитивный, аудиовизуальный) на одном носителе;
- выбрать последовательность знакомства с предлагаемой информацией и степень глубины знакомства;
- «извлечь» любой материал и использовать его в самостоятельных работах учащихся;
- выбрать по своему усмотрению тот или иной шрифт;
- сделать текст озвученным;
- выйти в Интернет и познакомиться с любой информацией по интересующей теме.

Разработанные методические подходы к созданию и использованию этого средства обучения изложены в ряде публикаций.

В настоящее время фонд средств обучения литературе находится в стадии формирования. Перспективы его развития связаны с ориентацией на вариативность программ и учебников, преподавание литературы как искусства слова, осуществление взаимосвязи различных видов искусств, предоставление школьникам разнообразной информации, позволяющей рассматривать

литературу в контексте с другими видами искусства, обеспечение для ученика возможности выбора самостоятельной траектории изучения материала.

Каждый вид средств обучения обладает определенным и только ему присущим набором функций, реализация которых помогает в решении тех или иных образовательных и воспитательных задач, и направлен на разные организационные формы работы. Именно поэтому нельзя говорить о преимуществе одного вида средств обучения по отношению к другому. Можно говорить лишь о целесообразности использования того или иного инструментария в той или иной педагогической ситуации в соответствии с целями, задачами каждой изучаемой темы (а точнее, ее этапа). Более того, большую роль здесь играет и уровень подготовки класса, и учет интересов школьников и самого учителя-словесника.

Литература

1. Гудилина С.И., Кудина И.Ю. Методические подходы к созданию цикла учебных CD-ROMов «Литература и другие виды искусства». — М.: ИОСО РАО, 2002.
2. Кудина И.Ю., Курушин А.А. Методические подходы к отбору материалов для учебных CD-ROMов по литературе» // На пути к 12-летней школе. — М., 2000.
3. Шаповаленко С.Г. О приведении методов и средств обучения в соответствие с требованиями жизни. — М., 1976.

Методика преподавания литературы в полиэтнической и поликультурной среде

8.1. Полиэтническая и поликультурная среда образовательных учреждений

НОВОЕ ПОНЯТИЕ

Полиэтническая среда — это среда, в которой взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к разным этносам.

Для современной цивилизации характерны интеграционные процессы, интернационализация жизни, рост информационного, культурного, экономического обмена и сотрудничества. Обособленное существование народов и культур становится невозможным. Увеличение числа этнически смешанных семей, создание многонациональных коллективов социальных институтов значительно расширяют рамки межкультурного и межэтнического общения. Кроме того, стремительный рост населения России в последние десятилетия за счет мигрантов, прибывших из стран ближнего Зарубежья, привели к изменению существовавшей прежде в школах моноэтнической ситуации на полиэтническую.

В прошлом преимущественно русскоязычная окружающая среда в различных регионах страны требует от школы решения проблемы подготовки функционально двуязычных индивидов из переселившихся граждан ближнего Зарубежья.

Сама по себе данная ситуация уже содержит целый комплекс проблем правового, аксиологического, социально- и этнопсихологического характера. Правовые проблемы связаны с осознанием гарантий прав этнических меньшинств на использование родного языка в пределах своей этнической груп-

пы, на сохранение этнической самобытности. Социально-психологические проблемы заключаются в преодолении комплекса неполноценности, формирующегося вследствие ощущения этнической чужеродности, воспитания в иной культурной среде. Этнопсихологические проблемы можно в данном контексте определить как проблемы личностной идентификации, связанной с обретением второго языка при сохранении общности с культурой предков. Аксиологические проблемы связаны с признанием чужих ценностей и прав на эти ценности.

Практически все перечисленные выше проблемы касаются возможностей свободного общения в инокультурной этнической среде, а также связаны с проблемой получения образования, которое открывало бы доступ к социальной карьере.

Изучение русского языка и литературы в данном случае выступает для обучающихся-инофонов как ключ к социальному и культурному успеху, к реализации равенства прав и возможностей, к самореализации. Эффективная коммуникация играет большую роль в осуществлении политической, финансово-экономической, педагогической, да и любой другой деятельности. Каждая нация, язык которой узко известен в мире, подчеркивает В. Костомаров, должна, чтобы выйти в мир, владеть каким-то широко распространенным языком.

Проблема выбора методов и технологий работы учителя-словесника в полиэтнических классах приобрела острую актуальность в связи с социально-политическими процессами, а главное, ставит задачу воспитания толерантной личности на первый план. В связи с этим особую значимость приобретает выбор методических подходов, позволяющих достигать желаемого результата.

Поскольку современные педагогические технологии базируются на равноправии двух субъектов совместной деятельности — учителя и ученика, в числе основных нами был выбран **личностно-ориентированный подход**. Для осуществления педагогической деятельности на его основе актуальными становятся проблемы прогнозирования, планирования самостоятельной учебно-познавательной (иногда исследовательской)

деятельности самих учащихся, проблемы организации этой деятельности, определения ее схемы, сценария.

Педагогика рефлексивной деятельности выдвигает на первый план внутренний мир ученика и требует определенной структуры ролевого поведения. Эта структура может быть соотнесена со структурой языковой личности как личности, реализующейся на трех уровнях:

1-й уровень — *вербально-семантический*, уровень языка человеческого общения. В психологическом плане учитель здесь должен проявляться прежде всего как личность, а потом уже как предметник. При этом учитель должен устанавливать с классом отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со своей стороны и со стороны ученика;

2-й уровень — *аксиолого-когнитивный*, через слово (язык общения) он связан с наложением структуры ценностных установок личности учителя на структуру установок, сформированных в сознании ученика. Эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации «ситуации ожидания эффекта неожиданного». Неожиданный поворот урока, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т.д. позволяют учащимся формировать свои собственные ценности, а не копировать бездумно ценности другого (каким бы авторитетом он ни пользовался);

3-й уровень — *мотивационно-прагматический*, он связан с установлением в классе условий реального общения (в отличие от преобладающего на многих уроках псевдообщения). На первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование речевой ситуации, т.е. такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в условия необходимости говорить своими собственными словами, а не воспроизводить чужие. В этом случае результат учебной деятельности

попадает в арсенал памяти ученика, становится его собственным достоянием.

В рамках личностно-ориентированного подхода используются такие методические технологии как ролевые игры, сотрудничество в малых группах, метод тематических групп, проектная методика и др.

В любом случае в полиэтнических классах на уроках русского языка и литературы необходима коммуникативная направленность как ведущий принцип обучения. Следовательно, **коммуникативно-деятельностный** подход является тесно связанным с личностно-ориентированным как на технологическом, так и на содержательном уровнях. Он реализуется через создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения. В процессе подобным образом организованного образовательного процесса у учащихся происходит последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих их к речевому высказыванию собственного представления о том, что обсуждается на уроке. В этом случае особая роль принадлежит содержанию изучаемого на уроке материала. Оно лишь тогда побуждает к высказыванию, когда создаются речевые ситуации, имеющие смысловое значение и соответствующие реальным потребностям школьников.

Кроме того, содержание урока должно носить культурологический характер, так как известно, что между личностью и культурой существует самая тесная связь: личность живет культурой, культура осуществляется личностью. П.Б. Струве подчеркивал, что личность при этом борется с культурой и отстаивает в ней себя как цель. Сейчас никто не спорит, что личность — средоточие взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития. В связи с этим обязательным компонентом филологического образования должен стать национально-культурный компонент в тексте и языке.

Практическая реализация названных нами методических подходов на сегодняшний день сопряжена со значительным

количеством трудностей, начиная от личной, внутренней неготовности учителей и заканчивая отсутствием учебников, учитывающих ситуацию билингвизма и соответственно диалога культур.

Однако реализация их необходима, так как двуязычное образование — это балансирующий механизм, благодаря которому, в частности, сохраняется равновесие в обществе, он подразумевает контакт культур, при котором билингвизм индивиду становится инструментом деятельности в поликультурной среде. Следовательно, билингвизм выступает в роли интегральной системы, предназначенной для сохранения стабильности и гармоничных отношений в полиэтническом пространстве.

8.2. Методы и технологии преподавания литературы в полиэтнической и поликультурной среде

В организации процесса литературного образования школьников в контексте полиэтнической и поликультурной среды актуализируются **все группы методов преподавания литературы** (традиционные, развивающие, личностно-ориентированные), основным механизмом комплексной реализации которых являются **сравнительно-сопоставительный и концептный методы**, направленные на установление и развитие **межкультурной коммуникации**.

Межкультурная коммуникация способствует изучению литературы в контексте мировой культуры, что создает необходимые условия для организации процесса литературного образования в полиэтнических классах, а также формирования знаний, умений и навыков, важных для становления личности, способной ориентироваться в пространстве поликультурной среды современного мира и продолжить образование в условиях двухуровневой системы образования в высшем учебном заведении.

Сравнительно-сопоставительный метод преподавания литературы основывается на выявлении и актуализации диалога

культур в художественном тексте посредством технологии сопоставления:

- с мифами народов мира;
- сказками народов мира;
- образцами мировой литературы разных периодов развития;
- интерпретациями художественного текста в мировом искусстве разных периодов развития (изобразительное искусство, театр, кино, музыка).

Концептный метод преподавания литературы основывается на установлении соотношения полярных составляющих концептной оппозиции (например, добро — зло, правда — ложь) посредством технологии сопоставления ее значений в контексте изучаемого художественного текста и поликультурного пространства.

Слово в контексте художественного текста является реализацией духовных категорий, на которых основывается модель поведения в том или ином обществе. Слово, изучаемое вне контекста, оказывается вместилищем знаков всех возможных культур. Обращение к слову в контексте художественного текста того культурного пространства, в котором происходит становление личности, является основой пути к постижению языка и, следовательно, модели поведения в данном конкретном обществе. Слово в этом случае дает сигнал именно той культуры, знание которой поможет понять и выучить язык. Механизмом, благодаря которому этот сигнал становится возможен, является активизация знаний знаков культуры, носителем которой является личность, получающая образование и проходящая этап становления в полиэтнической среде, и установление соотношения с другими знаками поликультурного пространства. Процесс литературного образования школьников в полиэтнической среде происходит, таким образом, по следующей модели: изучение художественного текста той культурной среды, в контексте которой происходит обучение, через установ-

ление соотношения с собственной культурой и далее сопоставление результата с образцами литературы и других видов искусства поликультурного пространства в целом.

Технологии сопоставления и установления соотношения следует строить не только на образцах литературы и других видов искусства той культуры, носителем которой является ученик данного класса, но, основываясь и отталкиваясь от этого пути, обращаться к образцам поликультурного пространства в целом, что позволит организовать работу всего класса, учитывая индивидуальные особенности и способности, а также потребности каждого, при этом не выделяя того или иного ученика, так как излишняя заостренность внимания учителя на том, что ученик принадлежит другой культуре, может создать негативную атмосферу в классе. Выполнение работы по сопоставлению с другим культурным пространством может осуществляться также учениками — носителями культуры, в контексте которой происходит обучение.

Реализация технологий сопоставления и установления соотношения может осуществляться по следующим направлениям:

- представление образцов литературы и интерпретаций художественного произведения в других видах искусства той культуры, представителем которой является учащийся, с целью знакомства с ней одноклассников в рамках изучения того или иного художественного произведения, творчества писателя или периода развития литературы в системе уроков, а также на уроке внеклассного чтения или на внеклассном мероприятии;
- сопоставление изучаемого художественного произведения, творчества писателя или периода развития литературы с образцами литературы и интерпретациями художественного произведения в других видах искусства той культуры, представителем которой является учащийся данного класса (возможно расширение учебного материала посредством сопоставления с образцами поликультурного пространства в целом);

- сопоставление изучаемого художественного произведения, творчества писателя или периода развития литературы с образцами мировой литературы и интерпретациями художественного произведения в других видах искусства поликультурного пространства в целом.

Реализация сравнительно-сопоставительного и концептного методов происходит в контексте всех методов преподавания литературы и всех форм организации процесса литературного образования школьников в полиэтнической и поликультурной среде:

- 1) на уроке посредством:
 - актуализации знаний учащихся в области той культуры, носителями которой они являются, в процессе устных ответов на вопросы учителя, беседы, дискуссии;
 - историко-культурологического комментария в контексте слова или лекции учителя, в контексте интегрированного урока;
 - выполнения письменных ответов на вопросы учителя, написания сочинения в качестве домашнего задания к уроку или на уроке;
- 2) в процессе самостоятельной деятельности учащихся и представления ее результатов на уроке или внеклассном мероприятии.

8.3. Методика изучения полиэтнического мира лирического произведения (на примере произведений М. Цветаевой)

Ключевые слова: *полиэтнический мир, лингвокультурология, языковой синтез, межкультурная система, когнитивный, поэтика, семиотика, партитура текста, дотекстовая информация, сильные*

позиции, заголовочное слово, ключевые и доминантные слова, антропонимы, эксплицировать, парадигма, макрочтение, микрочтение.

Рассмотрим методику осмысления читателем творческого и языкового синтеза межкультурных систем (немецкой и русской культуры) в стихотворениях М. Цветаевой «Германии», «Берлину». Даются вопросы и задания, раскрывающие поэтапное изучение лирического произведения: от чтения и наблюдения, до творческого постижения и анализа. Предлагаются задания, связанные с теорией литературы, осмыслением полиэтнического мира произведения, а также с использованием видео- и звукоряда, различного рода комментариев.

Осмысление читателем творческого и языкового синтеза межкультурных систем в художественном произведении связано в первую очередь с умением читателя определить те культуроведческие элементы, которые отражают национальную картину мира. Поэтому читателю важно найти определенные культуроведческие знаки, коды, символы в произведении, понять их смысл и значимость не только для постижения культуры писателя, но и для понимания темы и идеи художественного произведения, для обогащения культуры читателя. Это значит, что язык лирического произведения, интертекстуальные, культуроведческие и межкультурные элементы, структура самого произведения, а также характер лирического героя становятся в центре анализа произведения.

Поэзия удерживает в бурлении не имеющего конца и начала дискурса то, что делает людей людьми, то, что сохраняет непрерывность человеческого рода. И эта беспримерная задача — подтверждение через поэзию человеческой идентичности. В отличие от людей стихи бессмертны, и в них случайное по определению обретает высокий статус неслучайного.

Конечно, читатель никогда не может знать специфический контекст, импульс и обстоятельства, существовавшие для автора, но мы «реконструируем образ автора по его письму».

Поэтому эстетическая ценность произведения — это всегда «внутреннее свойство произведения, которое проявляется лишь

в тот момент, когда произведение вступает в контакт с читателем», т.е., упрощенно говоря, она абсолютно субъективна. А значит, каждый читатель вправе интерпретировать художественное произведение произвольно, в зависимости от своего мировоззрения и читательской культуры.

Поэтому, анализируя художественное произведение, важно обратить внимание сначала на **полиэтнический** и **художественный мир** писателя, на те произведения, которые отражают его этническую культуру, и проанализировать их. Важно также подготовить читателя к восприятию произведения, предложив **общекультурный, бытовой, исторический комментарий**, чтобы донести смысл происходящего, так как многие этнические и полиэтнические, инациональные элементы помогут читателю по-новому взглянуть и осознать прочитанное. Можно предложить следующие задания.

Проверьте себя

1. Что вы узнали о семье М. Цветаевой?
2. Кто привил ей любовь к языкам, в частности, к немецкому? Почему?
3. В каких городах Германии побывала М. Цветаева? Как восприняла их?
4. Какую роль сыграла Германия в судьбе и творчестве М. Цветаевой?
5. Какие произведения, написанные ею о Германии и в Германии, вы знаете?
6. Почему М. Цветаева считала, что главная ее душа — германская? Чем вы это можете объяснить?
7. Познакомьтесь с письмом Б. Пастернака М. Цветаевой (она уехала в Берлин 20 мая 1922 года) от 14 июня 1922 года. О чем, по-вашему, жалеет Б. Пастернак?

«Дорогая Марина Ивановна! Сейчас я с дрожью в голосе стал читать брату Ваше — “Знаю умру на заре, на которой из двух...” и был как чужим, перебит волною подкатывавшегося

к горлу рыдания, наконец прогревшегoся, и когда я перевёл свои попытки с этого стихотворения на “Я расскажу тебе про великий обман”, я был так же точно Вами отброшен, и когда я перенёс их на “Вёрсты и вёрсты и чёрствый хлеб” — случилось то же самое...

Как странно и глупо кроится жизнь! Месяц назад я мог достать Вас со ста шагов и существовали уже “Вёрсты”, и была на свете та книжная лавка в уровень с капелью без порога, куда сдала меня ленивая волна тёплого плоившегoся асфальта...

Итак — простите, простите!»

Затем предлагается прослушать чтение стихотворения М. Цветаева «Германии» в исполнении учителя и мастера слова, певца.

Звукоряд:

- * Запись стихотворения «Две песни» в исполнении А. Фрейндлих.
- * Чтение стихотворения.

Марина Цветаева

Германии

Ты миру отдана на травлю,
И счета нет твоим врагам!
Ну, как же я тебя оставлю?
Ну, как же я тебя предам?

И где возьму благоразумье:
«За око — око, кровь — за кровь!»,
Германия — мое безумье!
Германия — моя любовь!

Ну, как же я тебя отвергну,
Мой столь гонимый Vaterland,
Где все еще по Кенигсбергу
Проходит узколицый Кант,

Где Фауста нового лелея,
В другом забытом городке, —

Geheimrath Goethe по аллее
Проходит с веточкой в руке.

Ну, как же я тебя покину,
Моя германская звезда,
Когда любить наполовину
Я не научена, — когда —

От песенок твоих в восторге,
Не слышу лейтенантских шпор,
Когда мне свят святой Георгий
Во Фрейбурге, на Schwabenthor.

Когда меня не душит злоба
На Кайзера взлетевший ус, —
Когда в влюбленности до гроба
Тебе, Германия, клянусь!

Нет ни волшебней, ни премудрей
Тебя, благоуханный край,
Где чешет золотые кудри
Над вечным Рейном — Лорелей.

1 декабря 1914

Предлагаемые задания помогут подготовиться к анализу произведения, предварительно осмыслив дотекстовую информацию.

Задания и информация для самостоятельной работы

Подготовка к чтению

1. Выразительно прочитайте стихотворение. Какое чувство оно рождает в вашей душе?
2. О чем свидетельствует время написания стихотворения? Что вам известно об этом времени из истории Германии?
3. Как вы понимаете словосочетания и выражения: «отдана на травлю», «нет счета врагам», «за око — око, кровь — за кровь!», «любить наполовину». Переведите их на немецкий язык. Изменится ли значение выражений и ваше понимание прочитанного?

4. Какую роль в осмыслении стихотворения играют антропонимы (Фауст, Кант, тайный советник Гёте, святой Георгий, кайзер, Лорелея) и топонимы (Кёнигсберг, Швабские ворота, Рейн, Фрейбург)?
5. Составьте партитуру текста и подготовьтесь к выразительному чтению.
6. Познакомьтесь с видео- и звукозаписью. Как он помогает понять авторскую метафору «проходит узколицый Кант», «отдана на травлю»?

Видео и звукозапись: портрет; комментарий преподавателя

***Иммануил Кант (Kant, 1724—1804)** — немецкий философ-идеалист, который отстаивал взгляд, что объективный мир, «вещи в себе», существует вне и независимо от нашего сознания. Философ определил мораль как область человеческой свободы, как область «должного», которое в нравственности имеет всеобщий характер. Совесть он характеризовал как «закон внутри себя».

***Первая мировая война. Исторический комментарий**

С 1 августа 1914 г. по 11 ноября 1918 г. шла Первая мировая война, в которой участвовало 38 государств с общим населением 1,5 млрд человек, что составляло 87% населения земного шара.

Это война до основания потрясла европейскую цивилизацию и привела к установлению нового мирового порядка. После объединения Германии и провозглашения 18 января 1871 г. Германской империи она резко начала увеличивать свое экономическое и военное могущество, опираясь на которое, она добивалась укрепления своих позиций в Европе и захвата новых территорий. Это неизбежно вовлекло Германию в конфликт с Англией, Францией и Россией, для которых германские притязания оказались неприемлемыми, так как эти страны преследовали сами аналогичные цели.

В этих условиях великие державы стали «нащупывать» пути к взаимному сближению и созданию союзов.

В 1879 г. Германия заключила союз с Австро-Венгрией, к которому в 1882 г. присоединилась Италия («Тройственный союз»). Его деятельность была направлена против России и ее союзников (Англии, Франции), которые тоже образовали военно-политический союз в 1904 г. («Антанта»).

Поэтому война 1914 г. была фактически борьбой за передел территорий, в результате которой победу одержала «Антанта», а Германия осуждалась за развязывание войны.

Анализ полиэтнического мира

1. Найдите лексику, отражающую этнический колорит Германии.
2. Различайте значение русских глаголов: оставлять — покидать; предавать — придавать; отвергать — презирать. Как переводятся они на немецкий?
3. Подберите синонимы к словам «лелеять», «враг», «травля», неделимому сочетанию «счета нет твоим врагам».
4. Как вы понимаете значение метафоры «возьму благо-разумье», «душит злоба»? Переведите на немецкий язык.
5. Сохраняют ли свое значение при переводе слова «забытый городок», «любить наполовину», «волшебный край», «премудрый край»? Сопоставьте подлинник и оригинал. Меняется ли что-либо в восприятии?
6. Подумайте, как лексические и морфологические единицы участвуют в создании лирического образа?

Знакомство с теоретическими понятиями

***Лирика** — это род литературы, в котором объектом является внутренний мир человека, жизнь души. Основное содержание лирики составляет переживание (мысли, чувства, настроения), где объективный мир предстает только как повод для описания эмоционального состояния субъекта. Родовое содержание лирики определяет ее поэтику, для которой характерны следующие черты: 1) наличие *поэтического мира*, представляющего собой зримое воплощение переживания, посредством перевода чувств, эмоций во внешний ракурс; 2) *речевая экспрессия*; 3) *преобладание стихотворной формы*; 4) *концентрированность сюжетного напряжения* [10].

***Партитура текста** — совокупность всех партий произведения (повышение голоса, понижение голоса, пауза маленькая, пауза большая — цезура и т.д.).

***Дотекстовая информация** — эпоха и время создания произведения, мотивы обращения художника слова к данной теме.

***Сильные позиции** — это заголовочное слово, ключевые и доминантные слова, антропонимы, эпиграф (если есть), посвящение (кому посвящено стихотворение), которые помогают постичь тему стихотворения.

***Ключевые слова** — это слова, которые несут на себе основную смысловую нагрузку и помогают определить тему стихотворения.

***Доминантные слова** — слова преобладающие в данном контексте.

***Антропонимы** — слова, лексическое значение которых связано со словом «человек».

Некоторые аспекты анализа

1. Согласны ли вы с утверждением, что стихотворение «Германии» — это вызов социуму? А может быть, это исповедь? Или завещание потомкам? Какая точка зрения, на ваш взгляд, наиболее жизненна? Обоснуйте свою точку зрения.
2. Найдите сильные позиции стихотворения. Ими обычно являются: заголовочное слово, ключевые и доминантные слова, антропонимы, первая и последняя фразы. Как они помогают определить тему и идею стихотворения?
3. Как фоновая дотекстовая информация, куда входит характеристика эпохи, время создания произведения, культурный фон, биографические данные писателя, связанные с этим периодом жизни, помогает понять произведение, его настроение?
4. Какое чувство, на ваш взгляд, испытывает лирическая героиня? Подтвердите свои суждения.
5. Какую роль в осмыслении стихотворения играют иноязычные (в данном случае немецкие) элементы? О чем они свидетельствуют? Можно ли сказать, что написанное по-русски, стихотворение немыслимо вне контекста немецкого языка?

6. Согласны ли вы с мнением немецкого ученого Я. Клотца, который утверждает, что диалог языков в поэзии М. Цветаевой свидетельствует о стремлении автора «собрать расколотый на полюса противоречивый мир в одно единое, целое, а значит, дать истинное знание о мире».
7. Проследите за динамикой характера лирического героя.
8. Познакомьтесь с разными вариантами анализа стихотворения. Выскажите свое суждение. Предложите свой вариант анализа.

1 вариант. При чтении стихотворения М. Цветаевой не оставляет чувство гордости за лирическую героиню, которая умеет ценить прародину своих предков.

Уже в первой строке звучит обеспокоенность лирической героини судьбой дорогого ей Отечества — Германии.

Травля, бесчисленные враги, предательство тех, кого Германия вскармила, кого лелеяла, — все это убеждает лирическую героиню в правильности принятого ею решения — ни «оставить», ни «предать» свое Отечество (свою вторую Родину) она не сможет. Конечно, героиня понимает, что сделать это будет нелегко, но другого отношения к Германии проявить не сможет, да и не желает.

Вместе с тем лирическая героиня уверена, что ее любовь к Германии не должна сопровождаться мстью врагам этой страны, так как «за око — око, кровь — за кровь!» — это удел слабых. Она же — сильная, а это значит, что, реально оценивая достоинства и недостатки Германии, понимает: любовь к ней соединяет в себе не только слепое поклонение, но и критическую оценку действительности. Поэтому любовь к Германии — это и «безумье»! Так как любить то, что все осуждают, что отдано на травлю миру, а значит, беззащитно, вдвойне тяжело и часто даже опасно. И тем не менее лирическая героиня не может отвергнуть «столь гонимый Vaterland», так как уверена в другом — любить Германию есть за что. Это ее культура (незабываемый «Фауст» Гёте, Швабские ворота, песни, природа), ее народ со своим педантизмом и мудростью жизни, ее история, удивительная природа (вечный Рейн). Не удивительно, что М. Цветаева наделяет Германию такими «теплыми» эпитетами, как: «благоуханный край», «германская звезда», «волшебный край», «премудрый край» и др., свидетельствующими о неподдельном и искреннем чувстве.

Поэтому тема стихотворения — это признание в любви. Лирическая героиня осмысливает всю сложность положения Германии, но ни оставить, ни предать, ни отвергнуть ее, ни безумно мстить ее врагам, она не может. Ей понятны все сложности пребывания в этой стране, но «покинуть» свою «германскую звезду», она не в силах. Любовь лирической героини к Германии настолько сильна, что, будучи в восторге от песенок, она не слышит «лейтенантских шпор», «ее не душит злоба на кайзера взлетевший ус». Она не хочет всего этого замечать, так как понимает, что любовь ее — чувство постоянное, потому что родину «любить наполовину» лирическая героиня не научена. И, может быть, потому ее клятва («Когда в влюбленности до гроба / Тебе, Германия, клянусь») звучит как гимн Германии, этому «волшебному», «премудрому», «благоуханному» краю, где «Чешет золотые кудри / Над вечным Рейном — Лорелей».

Сильные позиции стихотворения помогают понять основную идею — Родину любить наполовину невозможно. Уже в самом названии стихотворения кроется смысл и тема, а в подтексте — посвящение. Лирическая героиня посвящает Германии все лучшее, на что она (М. Цветаева) способна. Первая и последняя фразы составляют композиционное кольцо: несмотря на то, что «ты миру отдана на травлю, / И счета нет твоим врагам!», лирическая героиня уверена, что Германия будет вечно, как вечен Рейн с его Лорелей, изысканной красавицей, чьей красотой во все времена восхищались люди. Невольно вспоминаются строки стихотворения Г. Гейне о Лорелее:

*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten,
daß ich so traurig bin;
ein Märchen aus alten Zeiten,
das kommt mir nicht aus dem Sinn...*

Богатая лексика стихотворения (разговорная: «ну, как же», «до гроба клянусь», «как же...» — чередуется с возвышенной: «всегда мне свят...», «святой Георгий», «благоразумье» и др.) свидетельствует о важности истины жизни: человек должен знать сущность возвышенного и земного, понимать их единство. Не познав до конца земное, нельзя прикоснуться и к возвышенному, вечному.

Лирическая героиня в глубоком философском раздумье: она ставит перед собой вопросы, на которые, не задумываясь, дает ответ. Как рефрен звучат вопросительные предложения: «Ну, как

же я тебя оставлю?» (а ведь многие так и сделали!); «Ну, как же я тебя предам?» (а ведь именно такой ценой некоторые покупали себе славу и даже жизнь!); «Ну, как же я тебя отвергну?» (чего уж проще отвергнуть того, кто слаб!); «Ну, как же я тебя покину?» (хотя многие именно так и поступали в трудные минуты!). Все это сделать (оставить, предать, покинуть, отвергнуть) лирическая героиня не в силах, так как она очень любит Германию, да и сама она — настоящий честный человек и патриот, преданный «гонимому Vaterlandу» навеки.

Тревога за свою судьбу и судьбу Германии (а для лирической героини, как и для самой Цветаевой, они слиты воедино!) постепенно усиливается, нарастает. Оставить? Предать? Отвергнуть? Покинуть? — этому она не научена. «Любить наполовину» — это не для нее. Поэтому вопросы-сомнения утвердительны: «Я — остаюсь». Остаюсь здесь, хотя и понимаю, что здесь тоже не все так безоблачно и легко. Остаюсь здесь, потому что это родина моих предков. Остаюсь здесь, потому что люблю этот «волшебный, премудрый, благоуханный край». Остаюсь, потому что жизни без Германии не мыслю. Остаюсь, потому что своей этнической родине я не нужна.

Ключевые и доминантные слова в каждой строфе лишь усиливают чувство верности и преданности Отечеству: «возьму благо-разумье», «безумье», «любовь», «не душит злоба», «влюбленность до гроба», «клянусь».

Топонимы и антропонимы (Германия, Кёнигсберг, Фрейбург, Рейн, Кант, Георгий, кайзер, Лорелея, Гёте и др.) не только конкретизируют пространственно-временные рамки, но и говорят о значимости тех вечных человеческих ценностей, какими определяется сущность любого государства: философия жизни в нем (Кант), вера (святой Георгий), власть («кайзер») и красота (Гёте, Лорелея). Эти составляющие, как барометр, определяют и сегодня нравственность, мораль, а значит, и прочность любого государства, и уровень отношения к нему соотечественников, по воле судьбы живущих в разных странах мира.

2 вариант. Стихотворение «Германии» необычно по силе признания в любви своей прародине. Оно полно восхищения, сердечности и одновременно мучительной боли за происходящее в Германии. Несомненно, эта западно-европейская страна достойна уважения, но... 1914 г., начало Первой мировой войны. В почете стихи патриотические, а тут — стихи, воспевающие Германию!.. Сти-

хотворение воспринимается как своеобразная ода стране, воюющей с Россией! Конечно же, стихи явились вызовом, и достаточно резким, обществу, в котором распространены антигерманские настроения. Со стороны это выглядит более чем странно, но, зная историю семьи Цветаевой, ее собственную историю жизни — понимаешь, что ничего странного в том, что она славит Германию, нет. Для нее здесь важны два момента. Первый — в жилах Марины Ивановны течет не только русская, но и немецкая кровь. Второй — «травля» Германии в русской публицистике значила для поэтессы не только оскорбление кровно близкого начала, но в первую очередь отвержение всей общеевропейской культуры, с чем она, несомненно, смириться не могла. Кроме того, Цветаева гордо презирала любые обличья национализма и шовинизма. Примечательно, что в Петербурге стихи ее были поняты и приняты.

«Германии»... Сразу вспоминаются произведения «великих», после заглавия которых мелким или крупным шрифтом идут слова: «посвящая» или «моим (ей)» и т.п. Оттого видится в названии цветаевского стихотворения посвящение близкому, родному «человеку». Поначалу удивляешься, что посвящение сделано чужому государству. А чужому ли? Ведь с Германией связано так много. Поэтому темой стихотворения является тема бескорыстной любви к Германии, верности своей прародине. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратить внимание на первые и последние строки произведения:

Ты миру отдана на травлю
И счета нет твоим врагам!

И в то же время:

Нет ни волшебней, ни премудрей
Тебя, благоуханный край...

Невольню в подтексте стихотворения улавливается мысль о том, что Германия — великая держава, и ничто не способно разрушить, сломить ее духовную мощь. Пусть страна затравлена и поругана — настоящее преходяще. Она всегда будет «премудрой» и «волшебной», ибо ее славное прошлое и богатое наследие для человечества вечно. И каждой строфой М. Цветаева утверждает это.

Значительную роль в раскрытии темы играют ключевые слова и лексические доминанты. Выделяются три группы ключевых слов. Первая содержит лексемы: любовь, любить, восторг, влюбленность —

субъективное, эмоционально-восторженное отношение Цветаевой к Германии. Вторая — это те слова, с помощью которых поэтесса обращается к предмету своей любви и называет его «ты», «гонимый Vaterland», «германская звезда», «Германия», «благоуханный край». Это и использование поэтом местоимения во втором лице, что свидетельствует о возможности дружеских отношений. И третья группа слов-глаголов: не предам, не оставлю, не отвергну, не покину, не научена любить наполовину свидетельствует о неприятии М. Цветаевой половинчатых отношений к своей прародине. Слова «оставлю» и «предам» встроены в анафорическую структуру:

Ну, как же я тебя оставлю?
Ну, как же я тебя предам?

Она же прочитывается как риторический вопрос, т.е. вопрос, не требующий ответа, так как ответ очевиден: никогда и ни за что!

Следующая анафорическая конструкция звучит как заклинание или клятва, нарушить которую Цветаева не в силах:

Германия — мое безумье!
Германия — моя любовь!

Однако поэтесса подчеркивает: любовь бескорытна, она принимает как положительное, так и отрицательное в своем объекте. Германия — это незабвенные «Фауст» Гёте, Кант, великий Кёнигсберг, Швабские ворота и многое другое. В то же время Германия — это и «кайзера взлетевший ус» и глупая жестокая война. И все-таки «от песенок твоих в восторге, не слышу лейтенантских шпор», потому что «любить наполовину» Цветаева не может и не хочет. Не существует для нее формулы «за око — око, кровь — за кровь».

В последующих строфах экспрессия нарастает, чему во многом способствуют синтаксические и лексические средства художественной выразительности. Так, периодическое построение речи явно преднамеренно используется поэтессой. Именно период отличается эмоциональной насыщенностью и лирической напряженностью, что как нельзя лучше отражает весь спектр цветаевских чувств:

Ну, как же я тебя покину,
Моя германская звезда,
Когда любить наполовину
Я не научена, — когда —

.....

*Когда в влюбленности до гроба
Тебе, Германия, клянусь!*

Так образ Германии в читательском восприятии складывается из трех разных ее «лиц»: отверженный и гонимый Vaterland; высококультурная страна, давшая миру великолепную литературу и искусство; государство, которое достойно поклонения и любви — все это Германия. И она прекрасна. Поэтесса искусно показывает это неделимое триединство «благоуханного края». Сама композиция стихотворения влияет на построение поэтического образа. В целом произведение можно разделить на три смысловые части. Первая — предательство Германии и неприятие Цветаевой такого отношения к ней (первые две строфы). Вторая — великое наследие общеевропейской культуры (следующие четыре строфы). Наконец, третья — клятва поэтессы в верности и любви к Германии (последние две строфы). Таким образом, М. Цветаева передает искренность своих чувств, честность, прежде всего перед собой, в восприятии Германии. Не разделить ее восторга и нежности по отношению к своей прародине просто невозможно.

Читатель, заражаясь ее чувствами, понимает, что поэтесса своим стихотворением утверждает извечную истину, что настоящая любовь всегда сочетается с великодушием, она не требует ничего взамен и не терпит мести, предательства. Значимо всегда само чувство, а не его объект.

9. Порассуждайте о философии творчества М. Цветаевой. Согласны ли вы с утверждением, что «М. Цветаевой нужен был мир, где все сбывается, где торжествует дух любви и верности»?
10. Вы, наверное, обратили внимание на то, что стихи поэтессы изобилуют иноязычной лексикой. Исследователь творчества М. Цветаевой Л.В. Зубова отмечает, что иноязычные элементы в ее поэзии функционируют «не только как экзотизмы, варваризмы и каламбуры, что обычно для художественной литературы, но и как основа моделирования идеологического смысла или образной системы произведения». Согласны ли вы с такой точкой зрения?

11. Как Вы понимаете утверждение Марины Цветаевой, что «поэзия — это уже перевод», а поэт-переводчик не столько передает, сколько «предает» смысл оригинала («Traddutore, traditore!»):

Да вот и сейчас, словарю
Придавши бессмертную силу, —
Да разве я то говорю,
Что знала, пока не раскрыла
Рта, знала еще на черте
Губ, той — за которой осколки...
И снова, во всей полноте,
Знать буду, как только умолкну.

12. Прочитайте отрывок из письма М. Цветаевой. Почему ближе всех к «родному», т.е. «ангельскому», для Цветаевой оказывается именно немецкий, а не русский и тем более не французский, о чем она пишет Рильке в письме от 6 июля 1926 г.: «...немецкий — бесконечное обещание (тоже — дар!), но французский — дар окончательный. <...> Немецкий ближе всех к родному. Ближе русского, по-моему. Ещё ближе»?
13. Что значит ангельский язык? Чем он отличается от языков «земных»?
14. Прочитайте стихотворение «Берлину» (1922). Как оно дополняет ваше представление о восприятии М. Цветаевой Берлина и его роли в судьбе поэтессы? Попробуйте сами сделать анализ этого стихотворения.

Берлину

Дождь убаюкивает боль.
Под ливни опускающихся ставень
Сплю. Взрагивающих асфальтов вдоль
Копыта — как рукоплесканья.

Поздравствовалося — и слилось.
В оставленности златозарной

Над сказочнейшим из сиротств
Вы смилостивились, казармы!

10 июля 1922

15. Самостоятельно познакомьтесь с автобиографической прозой М. Цветаевой. Прочитайте рассказ «Шарлоттенбург». Какое впечатление он на Вас производит?
16. Как вы думаете, о чем этот автобиографический рассказ? Как дополняет он ваше представление о творчестве М. Цветаевой?

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Базисный учебный план — часть Государственного образовательного стандарта, в которой определены место литературы как учебного предмета и объем учебного времени для ее изучения в системе общего среднего образования школьников.

Бытийный компонент — компонент содержания литературного образования, в основе которого лежит изучение содержания литературного произведения, отражающего представление автора о **бытии**, о мироздании, о человеке и его месте в мире. Изучение бытийного компонента направлено на осуществление межпредметных связей литературы с гуманитарными дисциплинами, рассматривающими различные аспекты существования человека (с историей, философией, этикой, эстетикой, социологией, психологией, психолингвистикой и др.), на расширение представлений учащихся о **Бытии**, о мироздании, а также на формирование представлений о «бытийных ценностях» (А. Маслоу). В трактовке американского психолога А. Маслоу, под этим понятием мыслятся высшие, предельные ценности, которые не могут быть сведены к каким-либо иным, — *истина, красота, добро, совершенство, простота, цельность* и под. Бытийный компонент условно можно назвать также личностным, поскольку осмысление этих понятий способствует становлению личностных качеств и мировоззрения учащихся, их самоопределению в мире ценностей.

Гипертекст — сложно организованный текст, содержащий внутри гиперссылки, отсылающие к пояснительным текстам и позволяющие читателю знакомиться с ними в любой последовательности и в любом объеме.

Диалог — форма организации учебной деятельности и специально организованный способ представления содержания литературного образования, способствующий развитию личности. В научных исследованиях его выделяют как форму общения, как способ бытия человека и познания им мира, как эффективное средство изучения конкретных предметов. Диалог в подобной трактовке

предстает как некий **универсальный принцип**, регулирующий ход и характер изменений в образовательном пространстве.

Задачно-презентативный метод — совокупность методических приемов учителя, направленных на постановку и решение учащимися личностно-ориентированных учебных задач, результаты которых должны быть публично представлены ими на учебном занятии.

Иллюстративно-сопоставительный материал — произведения живописи, музыки, театра, кино, скульптуры, архитектуры и др. Образная форма изображения мира, единая для литературы и творений искусства, способствует наиболее полному и глубокому пониманию изучаемого художественного произведения.

Инструментарий учителя литературы — совокупность средств обучения и инструментов воздействия на чувства и сознание обучающихся в процессе литературного образования.

Интернет — новое глобальное средство коммуникации, позволяющее людям всех стран и народов иметь доступ ко всем информационным ресурсам человечества, непосредственно (online) общаться, получать информацию в комфортных условиях, не выходя из дома.

Интерпретационная деятельность — деятельность, направленная на формирование способностей к самостоятельному постижению смысла художественного произведения, заложенных в нем вечных философских и нравственных ценностей, его значения в сегодняшнюю эпоху, наконец, которые могут быть положены в основу прочтения созданных на его основе театральных и киновариантов.

Информационные технологии представляют собой педагогическую технологию, в которой для работы с информацией используются специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети).

Исследовательский метод — «организация обучения, при котором учащиеся ставятся в положение исследователя: самостоятельно выделяют и ставят проблему, находят методы ее решения, исходя из известных данных, делают выводы и обобщения, по-

стигают ведущие понятия и идеи, а не получают их в готовом виде» (Полонский).

Коммуникативный компонент — компонент содержания литературного образования, который знакомит учащихся с аспектом взаимосвязей: писателя и его современников, художественного произведения и мира культуры, героев произведений и окружающего мира и т.д. Кроме того, коммуникативный компонент является составной частью процесса литературного образования, так как находит свое воплощение в отношениях, в способах деятельности и познания, в форме взаимодействия его участников.

Контекстная литература — совокупность текстов (биографические исследования, публицистические и критические статьи, мемуары, эпистолярное наследие, дневниковые записи и др.), в той или иной мере связанных с изучаемым художественным произведением и способствующих наиболее полному их пониманию.

Личностно-ориентированный подход — методологическая основа педагогической деятельности, способствующая процессам самопознания, самореализации, смыслопоисковой работы и развитию личности учащихся.

Метод — система последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, направленных на достижение какой-либо учебной задачи, решение теоретического или практического вопроса, усвоение определенной части содержания образования.

Метод проектов — целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта.

Мультимедиа-технология — совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: в виде аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Научно-популярная литература — специфическая область искусства слова, отразившая те или иные факты науки и культуры в форме, сочетающей образность повествования с научной достоверностью. К ней можно отнести словари, энциклопедии, справочники, научно-популярные произведения.

Научный компонент литературного образования — часть содержания литературного образования, в основе которого лежит изучение основ литературоведения.

Образовательный процесс — совокупность учебно-воспитательных и самообразовательных процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с Государственным образовательным стандартом.

Обучение — особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования.

Общение — педагогическое взаимодействие учителя и обучающихся в совместной образовательной деятельности.

Преподавание — деятельность учителя в процессе обучения, которая включает: постановку перед учащимися познавательной задачи; сообщение новых знаний; организацию наблюдений, практических занятий; руководство работой школьников по усвоению, закреплению и применению знаний; проверку знаний, умений и навыков.

Принцип концентров, или концентрический принцип — принцип построения программ литературного образования, в основе которого — изучение на хронологической основе произведений от фольклора и литературы прошлого до произведений современной литературы в каждом классе основной школы (5—8 классы).

Самоопределение — обретение собственного отношения и личного смысла относительно изучаемого объекта.

Резонансный текст — художественное произведение, обладающее такими идейно-художественными особенностями, которые вызывают отзвук, резонанс, вибрацию тонких (духовных) тел читателя и соответствуют тенденциям внутреннего развития человека.

Резонансная сфера обучающегося — совокупность сознательных и бессознательных представлений человека о себе, о других людях и об окружающем мире, которая воспринимается им как объективная реальность.

Учебно-познавательная литература — совокупность текстов учебников и учебных пособий, предназначенных для различного контингента учащихся.

Учебно-методический комплекс — комплекс учебных материалов для учителей и учащихся, включающих программу, учебник, различные виды учебных пособий (задачник, хрестоматия, практикум и т.д.).

Хрестоматия — учебное пособие, представляющее собой сборник систематически подобранных художественных, мемуарных, научных, учебных материалов или отрывков из них, а также других документов.

Хронологический (линейный) принцип — принцип построения программ литературного образования в старших классах, в основе которого — последовательное изучение художественных произведений в хронологической последовательности в течение нескольких лет (с 9 по 11 класс).

Эстетический компонент — компонент содержания литературного образования, в основе которого — изучение художественных произведений как произведений искусства слова, созданных **по эстетическим законам**. В результате усвоения эстетического компонента у школьников формируется способность воспринимать литературу как факт искусства, развивается эстетический вкус.

БИБЛИОГРАФИЯ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. — М.: Академия, 2008.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф.. Методика преподавания литературы. — М., 1999 (2000, 2004 и др. гг. изд.).
3. Коханова В.А. Методика преподавания литературы: Практическое пособие для самостоятельной работы студентов-филологов. — М.: МГПУ, 2004.
4. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. — М., 1985.
5. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. — М., 1994.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Альбеткова Р.И. Учимся читать лирическое произведение: Кн. для учащихся 7–11 классов. — М., 2003.
2. Амфилохиева М.В. Традиции и инновации в преподавании литературы. 9–11 классы: Методическое пособие. — СПб., 2003.
3. Анализ художественного произведения: Художественное произведение в контексте творчества писателя / Под ред. М.Л. Семановой. — М., 1987.
4. Антипова А.М. Теоретико-литературные и эстетические категории и понятия в школьном курсе литературы: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2003.
5. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. — М., 1990.
6. Беленький Г.И. Теория литературы в средней школе. — М., 1976.
7. Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение теории литературы в средней школе. — М., 1983.
8. Богданова О.Ю. Проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения на уроках литературы // Поэтика художественного текста на уроках литературы / Отв. ред. О.Ю. Богданова. — М.: МПГУ, 1997.
9. Браже Т.Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: Кн. для учителя. — М., 1986.

10. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения: Пособие для учителя. — СПб., 2000.
11. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. — М., 1989.
12. Водовозов В.И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. — СПб., 1868 // Вопросы методики преподавания литературы / Под ред. Н.И. Кудряшева. — М., 1961.
13. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
14. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М.; Л., 1966.
15. Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов. — М., 1984.
16. Демидова Н.А. Изучение литературно-критических статей. — М., 1995.
17. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие. — М., 2002.
18. Ерёмина Т.Я. Мастерские по литературе. 10-й класс: Методическое пособие. — СПб., 2004.
19. Ерёмина Т.Я. Мастерские по литературе. 11-й класс: Методическое пособие. — СПб., 2004.
20. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. — М., 1998.
21. Збарский И.С. Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средних школ: Теоретические основы и практикум: Диссертация в форме научного доклада доктора педагогических наук. — М.: НИИ СИМО РАО, 1993.
22. Збарский И.С., Полухина В.П. Внеклассная работа по литературе. — М., 1980.
23. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. — М., 1982.
24. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного исто-рико-литературного курса. — М., 2004.
25. Изучение литературы в вечерней школе: Методическое пособие для учителя / Под ред. Т.Г. Браже. — М., 1977.
26. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы. — М., 1988.
27. Ионин Г.Н. История школьного литературоведения: Учебное пособие. — СПб., 1998.
28. Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. — Л., 1986.

29. Исаченкова Н.В. Сравнительный анализ художественного текста на уроках литературы: Методическое пособие. — СПб., 2003.
30. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. — М., 1982.
31. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы. — Киев, 1991.
32. Коровина В.Я. Развитие устной речи учащихся 4–7 классов. — М., 1979.
33. Корст Н.О. Очерки по методике анализа художественных произведений. — М., 1963.
34. Костылев О.Л. Критическая статья на уроках литературы. — Л., 1976.
35. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М., 1981.
36. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учебных заведений, слушателей ИПК. — Ростов н/Д, 2001.
37. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учебных заведений, слушателей ИПК. — Ростов н/Д, 2001.
38. Кутейникова Н.Е. Литература. 5 класс: Мифы народов мира. Устное народное творчество. Древнерусская литература. Русская литература 19 века (I половина): Пособие для учителя. — М., 2004.
39. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: Учебное пособие для студентов-филологов. — М., 2003.
40. Левидов А.М. Автор — образ — читатель. — Л., 1977.
41. Леонов С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы. — М., 1988.
42. Леонов С.А. Литература. Интегрированные уроки. 8–9 классы: Пособие для учителя. — М., 2003.
43. Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства. — М., 1978.
44. Ляпушкина Е.И. Введение в литературную герменевтику. — СПб., 2002.
45. Мадер Р.Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. — М., 1979.
46. Майман Р.Р. Практикум по методике преподавания литературы. — М., 1985.
47. Маймин Е.А. Опыты литературного анализа: Книга для учителя. — М., 1972.
48. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьника. — Л., 1974.

49. Маранцман В.Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. — М., 1986.
50. Методика выразительного чтения: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Общ. ред. Т.Ф. Завадской, Н.М. Соловьевой. — М., 1985.
51. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Автор-сост. Б.А. Ланин. — М.: Академия, 2003.
52. Методика преподавания литературы в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А.Д. Жижиной. — М., 1987.
53. Методология анализа литературного произведения / Отв. ред. Ю.Б. Боров. — М., 1989.
54. Мещеряков В.Н. Как пересказывать произведения литературы, живописи, музыки: Методические приемы и образцы. — М., 2002.
55. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1975.
56. Нартов К.М., Лекомцева И.В. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литературы в школьном курсе. — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2003.
57. Нефагина Г.Л. Экзамен по русской литературе. Тесты и тестовые задания: Справочное пособие. — Минск, 2001.
58. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.
59. Никольский В.А. Очерки преподавания литературы в средней школе: Пособие для учителя. — М., 1958.
60. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. — М., 2000.
61. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. — М., 1981.
62. Открытый урок по литературе (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 1998.
63. Открытый урок по литературе: Русская классическая литература (планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 2000 (Вып. IV).
64. Открытый урок по литературе: Русская литература XVIII—XX вв. (Планы, конспекты, материалы): Пособие для учителей / Ред.-сост. И.П. Карпов, Н.Н. Старыгина. — М.: Московский Лицей, 2001 (Вып. V).
65. Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб. ст. / Отв. ред. О.Ю. Богданова. — М., 1977.

66. Пранцова Г.В. Уроки литературы: Методические рекомендации по развитию речи учащихся: 5–11 кл. — М., 2003.
67. Проблемы анализа художественного произведения в школе: Методические рекомендации для студентов. — М., 1996.
68. Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. — М., 1985.
69. Программа литературного образования. 5–11 кл. / Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2002 (и др. г. изд.).
70. Программа по литературе для старших классов средней школы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — 2-е изд., испр. — СПб., 2000 (и др. г. изд.).
71. Программно-методические материалы. Литература. 5–11 кл. / Сост. Т.А. Калганова. — 3-е изд., перераб. — М.: Дрофа, 2000 (и др. г. изд.).
72. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 1–11 кл. / Под ред. Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. — 2-е изд., испр. — М.: Мнемозина, 2001 (и др. г. изд.).
73. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл. / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000 (и др. г. изд.).
74. Пугач В.Е. Русская поэзия на уроках литературы. 9–11 классы: Методическое пособие. — СПб., 2003.
75. Роткович Я.А. Вопросы преподавания литературы: Историко-методические очерки. — М., 1959.
76. Роткович Я.А. История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособие для студентов филол. спец. — М., 1976.
77. Русская литература: Универсальное пособие для школьников и абитуриентов / Под ред. М.А. Литовской, Н.Б. Руженцевой, Е.К. Созиной. — Екатеринбург, 2003.
78. Рыбникова М.А. Избранные труды. — М., 1985.
79. Рыбникова М.А. Методика преподавания литературы. — М., 1930.
80. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 1985.
81. Рыбникова М.А. Современная и классическая литература в школе. — М.; Л.: Гос. изд-во, 1927.
82. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1980.
83. Смелкова З.С. Литература как вид искусства: Книга для учителя и учащихся. — М., 1998.
84. Смелкова З.С. Слово в художественном тексте. — М.: Педагогика, 1980.

85. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. — СПб., 1864 (и др. гг. изд.).
86. Терентьева И.П. Методика преподавания литературы: 1980—2000 гг.: Библиографический указатель. — М.: БМЦ, 2002.
87. Троицкий В.Ю. Словесность в школе: Кн. для преподавателей русской филологии. — М., 2000.
88. Урок литературы: Пособие для учителя / Сост. Т.С. Зепалова, Н.Я. Мещерякова. — М.: Просвещение, 1983.
89. Фарыно Е. Введение в литературоведение. — Варшава, 1991.
90. Хализев В.Н. Основы теории литературы: В 2 ч. — М., 1994.
91. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А. Роткович. — М., 1956.
92. Черкезова М.В. Методика преподавания русской литературы в национальной школе. — Л.: Просвещение, 1984.
93. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. — М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994.

Учебное издание

Технологии и методики обучения литературе

Учебное пособие для бакалавров

Под редакцией В.А. Кохановой

Подписано в печать 30.11.2015.

Электронное издание для распространения через Интернет.

ООО «ФЛИНТА», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.

Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru