ЛЕКЦИИ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ.

**Введение**

Проблемы образования в XXI в. интересуют ученых и учителей, родителей и учащихся. Особое значение приобретает идея фундаментальных знаний, преодоление разрыва между традиционными и современными методологиями. проблемы диалога культур, усвоение знаний в обобщенном виде и поиск системообразующих принципов для программ и учебно-методических комплексов, воспитание системы нравственных координат личности. В докладе Председателя Международной комиссии по образованию для XXI в. Жака Делора подчеркнуто, что образование является одним из основных «средств утверждения более глубокой и гармоничной формы развития человечества, которая позволит бороться с нищетой, отчуждением, неграмотностью, угнетением и войной». Кроме того, были названы четыре «столпа образования»: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, учиться жить ( Образование: сокрытое сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1966).

Современный учитель в чем-то похож на поэта, о котором пишет: «Его задача — не только и не столько учить и разъяснять, сколько показывать и внушать» (Аверинцев ранневизантийской литературы. - М., 1977. - С. 218).

С позиций современной эстетики и литературоведения художественное творчество сближается с наукой в характере точности постижения мира. По специфика его в том, что оно дает читателю наглядную, образную картин} мира, несет в себе элемент эстетического наслаждения, нравственного урока. наконец, ту духовную радость, испытать которую так важно каждому. Задачи курса методики преподавания литературы в педагогическом университете в значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Возрастает интерес ко многим утраченным духовным ценностям, отрицаются сложившиеся стереотипы и оценки фактов художественного и педагогического творчества. Особое значение имеет формирование нового типа [взаимоотношений](https://pandia.ru/text/category/vzaimootnoshenie/) между учителем и учеником, подготовка к творческому поиску, к самостоятельности суждений. Это тем более необходимо, что налицо многозначность процессов в литературе. Прежде всего возрождается целостная картина развития литературы, к читателю приходит «возвращенная» литература, литература русского зарубежья. В таких условиях любая наука, в том числе методика преподавания литературы, утрачивает какую бы то ни было однозначность и законченность позиций. Все большее значение приобретают альтернативность концепций и наличие программы [научно-практической деятельности](https://pandia.ru/text/category/nauchno_issledovatelmzskaya_deyatelmznostmz/) учителя. методиста, ученого. Представляется, что литературу следует изучать в широком культурном аспекте и при установке на формирование личности, способной к самоопределению.

Будущему учителю важно не только осознать специфику преподавания литературы в современной школе, но и приобрести определенное представление о возможных путях деятельности в школах различного профиля. В настоящее время существует несколько концепций преподавания литературы в школе. Можно назвать сторонников этического, идеологического, эстетического или этико-эстетического направления. Некоторые проповедуют идейно-эстетический, иные — эмоционально-эстетический подход к школьному анализу художественного произведения при различных его основаниях: литературоведческом или лингвостилистическом. Нередко встречается разумное взаимодействие позиций или — напротив — неразумное разведение их. Всех волнует опасность отчуждения молодежи от многих художественных достижений. потеря интереса к сознательному чтению.

Отсюда - первостепенное внимание к суверенности читательского восприятия, к его углублению в процессе анализа художественных произведений, к целостному изучению литературы, включающему и индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и «движение» произведения во времени.

Задачи курса методики преподавания литературы в педагогическом университете в значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Возрастает интерес ко многим утраченным духовным ценностям, отрицаются сложившиеся стереотипы и оценки фактов художественного и педагогического творчества.

Особое значение имеет формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, подготовка к творческому поиску, к самостоятельности суждений. Это тем более необходимо, что налицо многозначность процессов в литературе. Прежде всего возрождается целостная картина развития литературы, к читателю приходит «возвращенная» литература, литература русского зарубежья. В таких условиях любая наука, в том числе методика преподавания литературы, утрачивает какую бы то ни было однозначность и законченность позиций. Все большее значение приобретают альтернативность концепций и наличие программы научно-практической деятельности учителя, методиста, ученого. Представляется, что литературу следует изучать в широком культурном аспекте и при установке на формирование личности, способной к самоопределению.

Будущему учителю важно не только осознать специфику преподавания литературы в современной школе, но и приобрести определенное представление о возможных путях деятельности в школах различного профиля. В настоящее время существует несколько концепций преподавания литературы в школе. Можно назвать сторонников этического, идеологического, эстетического или этико-эстетического направления. Некоторые проповедуют идейно-эстетический, иные — эмоционально-эстетический подход к школьному анализу художественного произведения при различных его основаниях: литературоведческом или лингвостилистическом. Нередко встречается разумное взаимодействие позиций или — напротив — неразумное разведение их. Всех волнует опасность отчуждения молодежи от многих художественных достижений, потеря интереса к сознательному чтению.

Отсюда — первостепенное внимание к суверенности читательского восприятия, к его углублению в процессе анализа художественных произведений, к целостному изучению литературы, включающему и индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и «движение» произведения во времени.

Девяностые годы принесли много нового в литературу, литературоведение, эстетику, философию, в саму методику.

Можно обозначить следующие теоретические проблемы современной методической науки:

1. Проблема чтения, восприятия [художественной литературы](https://pandia.ru/text/category/hudozhestvennaya_literatura/) как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира. Здесь нельзя не заметить опасности своеобразной инерции, неполноценности восприятия, свойственной значительной части молодежи, выражающейся и в выборе книг для чтения, и в оценках прочитанного, и в тех жизненных идеалах, которые формируются под воздействием многих причин. Не следует забывать и о суверенности читательского восприятия. Вспомним строки :

А каждый читатель как тайна,

Как в землю закопанный клад,

Как самый последний, случайный,

Всю жизнь промолчавший подряд.

2. Взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы. Проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения на уроках литературы.

3. Углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

4. Проблема изучения литературного развития учащихся, причем не только в исследовательском аспекте, а как основы школьного преподавания литературы, выбора программ, концепций, технологий уроков на разных этапах литературного образования школьников.

5. Историческая смена методов и приемов изучения литературы, конструирование новых, опора на традиционные.

6. Формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

7. Поиск новых структур уроков и моделирование других форм проведения занятий.

Обратимся к позициям специалистов по эстетике, философии, психологии, филологии. Художественное освоение действительности, по мнению , является элементом духовной культуры общества (О прогрессе в литературе / Под ред. . – Л., 1977). Художественное освоение мира, утверждает , включает в себя единство четырех [видов деятельности](https://pandia.ru/text/category/vidi_deyatelmznosti/): преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной (Каган деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974. – С. 169). В соответствии с одной из продуктивных концепций современной [гуманитарной науки](https://pandia.ru/text/category/gumanitarnie_nauki/) между творцом произведения искусства и читателем, зрителем, слушателем — нет непроходимой грани (, , М. Арнаутов).

В работах искусство характеризуется как «художественное производство» и как «художественное познание», что приводит исследователя к выводу, что искусство является одной из форм общения. Ученый утверждает, что «при общении с искусством человек участвует в этом общении (как творец и как сотворец, реципиент) как личность, реализуя через квазиобъект искусства не какой-то элемент знания о действительности, а систему отношении к действительности (включая сюда ее эмоциональное переживание)». Под квазиобъектом искусства понимает такие элементы художественного общения, которые имеют самостоятельную функциональную нагрузку (Леонтьев как форма общения (К проблеме предмета психологии искусства) // Психологические исследования. – Тбилиси, 1973; Леонтьев язык как способ общения искусством // Вопросы литературы, 1973, № 6).

Психологическая наука остается в значительной степени недостаточно изученной с позиций школьного литературного образования. Особое место следует отвести взглядам , , . Многоаспектно исследована в психологической науке проблема восприятия, о чем пойдет речь в специальных разделах. В трудах содержится глубокий анализ мыслительных процессов индивида. Он убежден, что «есть некоторые основания — теоретические и эмпирические — принять в качестве предварительной гипотезы для дальнейших исследований, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои социальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа (а значит, и синтеза) и генерализации — особенно генерализации отношений» (Рубинштейн общей психологии. – М., 1973. – С. 229). Ученый раскрывает две концепции мышления: в одном случае имеется в виду оперирование готовыми обобщениями, в другом — установка не на готовый результат умственной деятельности, а на исследование самого процесса мышления. В первом случае «маскируется творческий аспект — способность открывать новое» как основная установка — на усвоение знаний. Во втором — и это соответствует духу эпохи — важен именно «путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся». Причем, «в отличие от прямого научения, этот путь воспитания, путь собственно развития самостоятельного мышления. Это и путь формирования умственных способностей учащихся» (Там же, с. 234).

предупреждал об опасности формализации мышления и отрыве его от конкретного познания действительности. Он определял представления как переходную форму от восприятия к мышлению и ввел следующие возрастные критерии: в младшем школьном возрасте в основе представлений — действие предмета; в среднем — причины, производящие действие; в старшем — имеется тенденция к составлению общей картины мира или общей концепции о нем. Ученый считает, что в процессе усвоения знаний память играет второстепенную роль, а главная роль принадлежит мышлению, вернее, сначала детализирующему восприятию, а затем «детализирующему, связывающему и генерализирующему мышлению» (Блонский педагогические произведения. – М., 1964. – С. 24).

Особое место в психологическом обосновании обучения литературе по справедливости принадлежит . Будучи приверженцем идеи развития, исследовал отношение мысли к слову, «зоны ближайшего развития», то есть различие между тем, что ребенок может сам и что под руководством взрослого. В лаборатории изучался процесс образования понятий. Ему принадлежит следующая мысль: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» (Выготский психологические исследования. Ч. I. – М., 1956. – С. 248).

Чаще всего учитель-словесник обращается к фундаментальному труду «Психология искусства» (М., 1968). В нем говорится, что если искусство и выполняет познавательную функцию, то речь идет об образном познании. выводит закон «уничтожения формой содержания». Исследуя то, что он называет материалом и формой, ученый утверждает, что событие рассказа «Легкое дыхание» приглушено, а название «намечает доминанту рассказа». Житейская история «претворена... в легком дыхании бунинского рассказа». И далее: «Слова рассказа или стиха несут его простой смысл, его воду, а композиция, создавая над этими словами, поверх их, новый смысл, располагает все это в совершенно другом плане и претворяет это в вино».

много пишет о воображении и эмоциях, о «загадочном» отличии художественного чувства от обычного, о том, что эмоции искусства — это умные эмоции, разрешающиеся преимущественно в образах фантазии.

Все чаще учитель-словесник прислушивается к словам психологов о теории установки, о формировании личности ученика, об искусстве общения, о личностно-ориентированном обучении (, , и др.).

Художественная литература призвана сыграть особую роль в формировании самосознания современного общества, в его [гуманизации](https://pandia.ru/text/category/gumanizatciya/%22%20%5Co%20%22%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F). Она несет в себе художественную, эстетическую память народа, нравственные установки.

**Методическое наследие**

Методические основы преподавания литературы были заложены в работах представителей прошлого , , и других.

Последователи академического направления в преподавании словесности (, , и др. ) считали основной целью уроков умственное развитие учащихся, изучение основ науки о языке и литературе. Многие из них пропагандировали филологическое изучение литературы, разрабатывали методику логико-стилистического анализа текста. В своих разборах они чаще всего следовали за эстетической критикой. Последователи академизма в преподавании особое' внимание уделяли лекциям, устным выступлениям и письменным работам учащихся, высказывались против злоупотребления беседой на уроках, против поверхностного знакомства с текстом, а также против бесед на темы, уводящие от произведения и литературы.

Сторонники воспитательного направления в преподавании (, , и др. ) смотрели на литературу прежде всего как на средство нравственного и эстетического воспитания учащихся.

Большой популярностью пользовалась работа «Преподавание отечественного языка» (1844). В нем автор выдвинул метод чтения.

()

К началу 60-х гг. складывается в целом методическая система Водовозова, которая находит отражение в нескольких специально посвященных вопросам методики статьях и пособиях. Все большее внимание он уделяет не эстетическому разбору, а критическому анализу произведений, рассмотрению заключенных в них идей

В статье «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» (1859) Водовозов выступает против поверхностного знакомства с литературой по учебникам, считая, что «для пользы учащихся не столько необходимо

знакомство при чтении и разборе содержания», Он допускает краткий курс всеобщей литературы и разборы отдельных произведений. По его мнению, «лучше пройти

немного, да с теми подробностями, которые оставляют в душе живое, вечное знание».

В «Тезисах по [русскому языку](https://pandia.ru/text/category/russkij_yazik/)» (1861) он вновь высказывается в пользу определяемого им как «метод сравнительный, постепенно переходящий в исторический». Реальные начала в преподавании литературы Водовозов связывает с реализмом в [русской литературе](https://pandia.ru/text/category/russkaya_literatura/), рекомендуя опираться на критические разборы Белинского. «Результатом всех разборов, — считает педагог, — должно быть убеждение, что литература настолько хороша, насколько она реальна».

Принцип реального изучения литературы получает дальнейшее развитие в его работе «О воспитательном значении русской литературы» (1870). Здесь Водовозов

выступает против филологического метода и утверждает, что разбор литературных образцов не должен сводиться к эстетической оценке.

()

Владимир Яковлевич Стоюнин был одним из наиболее известных педагогов-словесников 60-80-х гг.

В начале 60-х гг., включившись в обсуждение проекта гимназического Устава, Стоюнин выступает уже как сложившийся педагог, автор нескольких статей, учебника «Высший курс грамматики» (1855) и хрестоматии «Русская лирическая поэзия для девиц» (1859).

Основные положения методической системы Стоюнина изложены в его книге «О преподавании русской литературы» (1864), неоднократно переиздававшейся.

Стоюнин постоянно подчеркивает педагогическую направленность курса словесности

в школе и предлагает изучать не «отвлеченную теорию», а сами литературные произведения: «Для нас словесность — не наука, а литература, т. е. материал ее составляют литературные произведения, которые подлежат изучению и разбору».

()

Основные методические идеи Острогорского изложены в его «Беседах о преподавании словесности» (1884).

Специальные разделы пособия посвящены выразительному чтению и чтению наизусть. 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).

Важное место в методической системе Острогорского отводится [внеклассному чтению](https://pandia.ru/text/category/vneklassnoe_chtenie/), которое он считает необходимой частью литературного образования.

является автором многочисленных книг для чтения, адресованных юным читателям, а также «Краткого учебника теории поэзии» (1875), несколько раз переиздававшегося. Интерес представляют его пособия «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми» (1874) и «Двадцать биографий образцовых русских писателей» (1890), в которых он выступает страстным пропагандистом отечественной литературы, видевшим в ней могущественное средство нравственного и эстетического воспитания юношества.

()

Александр Иванович Незеленов, историк литературы и педагог, профессор Петербургского университета, преподававший в кадетских корпусах и в училище [правоведения](https://pandia.ru/text/category/pravovedenie/), в своих историко-литературных и методических работах следовал за «органической критикой» . Являясь сторонником академического преподавания, он утверждал, что школа должна давать основы научных знаний о литературе, что знание и развитие, учение и воспитание неразрывны и равноправны в учебном процессе.

В «Истории русской словесности» (1893), одном из лучших [учебных пособий](https://pandia.ru/text/category/uchebnie_posobiya/) конца XIX — начала XX в., удостоенном премии Петра Великого, Незеленов развивает идеи культурно-исторической школы, ставя задачу «расположить произведения в хронологической последовательности и таким путем раскрыть ход духовного развития народа и его идей».

Методические взгляды Незеленова изложены в его книге «О преподавании русской словесности» (1880), содержащей критический разбор наиболее распространенных «способов преподавания» литературы в школе.

Развитие методической мысли на рубеже Х1Х-ХХ вв.

Методические изыскания конца XIX — начала XX в. во многом были обусловлены борьбой различных школ в литературоведении, а также развитием экспериментальной педагогики и психологии. В это время появляются первые научные исследования о читателе-школьнике: трехтомный труд «Что читать народу?» (), созданный преподавательницами Харьковской воскресной школы под руководством ; книги «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) и статьи , в которых пропагандируется идея индивидуализации чтения; исследования о читателе-школьнике, положившие начало экспериментальной работе в методике преподавания литературы.

Среди методических работ рубежа Х1Х-ХХ вв. особый интерес представляют ", и .

()

Цезарь Павлович Балталон успешно сочетал литературную и педагогическую деятельность с занятиями психологией, он одним из первых

эксперимент.

Популярным среди словесников и учащихся старших классов было его «Пособие для литературных бесед и письменных упражнений» (1891).

Главная методическая работа Балталона — пособие «Воспитательное чтение» (1908).

В одной из последних работ «Хрестоматическая система и новые методы» (1912) Балталон развивает свою идею воспитательного чтения как «системы начального обучения, обходящейся без систематической грамматики и диктантов», подчеркивает особую роль [начальных классов](https://pandia.ru/text/category/nachalmznie_klassi/) в развитии интереса к чтению, советуя сблизить классное и внеклассное чтение: «Пока не уничтожится [антагонизм](https://pandia.ru/text/category/antagonizm/) между скучным чтением классным и интересным внеклассным, — до тех пор вопрос о детском чтении не может разрешиться в благоприятном смысле».

()

Александр Данилович Алферов, литературовед и методист, был автором целого ряда учебников и учебных пособий по истории русской литературы. Ему принадлежит один из наиболее солидных методических трудов начала XX в. - книга «Родной язык в [средней школе](https://pandia.ru/text/category/srednie_shkoli/)» (1911), представляющая собой систематический курс методики преподавания русского языка и литературы, адресованный начинающим учителям-словесникам.

Алферов был последовательным сторонником филологического изучения родного языка, опирался на методику и вслед за своим учителем особое внимание уделял научным основам преподавания и образовательным задачам школы. Его книга полемически направлена против идеи воспитательного чтения, пропагандировавшейся .

В своих «Очерках по истории новейшей русской литературы XIX века» (1915) он отказывается от традиционного построения, отвергая распространенные во многих учебниках пересказы произведений и не стремясь исчерпать тему и вывести окончательное суждение о явлениях литературы, ибо каждый художественный образ «бесконечен по содержанию и каждому может сказать особенное свое». «Очерки» Алферова написаны в жанре, близком эссе. В них отсутствуют подробные разборы произведений, изложение биографии и творческого пути писателя. Автор стремится дать учащимся возможность почувствовать в то, что «в нем есть своеобразного, а остальное предоставляя самостоятельному личному впечатлению».

Популярными в начале века были хрестоматии «Допетровская литература и народная поэзия» (1906) и «Русская литература XVIII века» (1907), подготовленные Алферовым совместно с , а также их «Сборник вопросов по истории русской литературы» (1900), несколько раз переиздававшийся и служивший пособием для самостоятельного сознательного усвоения учащимися произведений русской классической литературы, написания сочинений и рефератов.

**Типология структуры и методика проведения уроков литературы**

Проблема [типологии](https://pandia.ru/text/category/tipologiya/) уроков литературы не нова в методической науке, ею занимались такие ученые, как , , Н. А.: Бодрова и многие другие.

Одной из первых работ, посвященных этой проблеме, была статья «Виды уроков по ли­тературе» (М., 1934). В основу классификации уроков положил цели занятий по литературе.

Исходя из этого, им были выделены такие виды (вступительные занятия, чтение произведения, ориенти­ровочная беседа, анализ текста, изучение дополнитель­ного материала, подведение итогов, учет). Однако ти­пология уроков литературы, предложенная В. В, Голубковым, не учитывала разнообразие способов и ме­тодов деятельности учителя и учащихся. Она примени­ма лишь при изучении значительных по объему про­изведений «Евгений Онегин» , «Отцы и дети» , «Война и мир» и др. При изучении лирики , ­монтова, Н. Некрасова и др. названные виды уроков сливаются воедино, представляя этапы педагогического процесса на уроке. Проблема ти­пологии и методики проведения уроков литературы рассматривается в работах «Урок ли­тературы» под редакцией Т С. Зепаловой и (М,1983), «Проблемы преподавания литературы в средней школе» (М., 1985), в сборнике «Активные формы преподавания литерату­ры» (составитель , 1991).

В названных работах определяются принципы клас­сификации уроков литературы. В одних случаях, в ос­нову классификации положена учебная цель, согласно которой выделяются вводные и контрольные уроки.

В последние годы в школьной практике проводятся уроки, в основу которых положены методы обучения или же форма внеклассных занятий: уроки—лекции; уроки—семинары; уроки—концерты; уроки—диспуты.

Вместе с тем наиболее удачной, на наш взгляд» представляется типология уроков, данная Кудряшевым ( Кудряшев уроков литературы. В кн.: «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1981, с.163-182), поскольку при классификации уроков ученый исходил не только из целей занятий, методов обучения, но учи­тывая роль урока литературы в развитии речи уча­щихся, связь их с теорией и историей литература.

Согласно точке зрения уроки ли­тературы делятся на типы: 1) уроки изучения художе­ственных произведений; 2) уроки изучения основ теории и истории литературы; 3) уроки развития речи.

Уроки первого типа, по мнению ученого, при всем их разнообразии бывают в основном трех видов:

1. Уроки художественного восприятия произведения..

2. Уроки углубленной работы над текстом произве­дения.

3. Уроки, обобщающие работу над произведением.

Уроки второго типа включают в себя такие виды за­нятий:

1. Уроки формирования теоретико-литературных по­нятий;

2. Уроки усвоения научных, литературно-критичес­ких статей.

3. Уроки по биографии писателя.

4. Уроки по историко-литературным материалам.

Уроки развития речи включают в себя такие виды:

1. Уроки обучения творческим работам по жизнен­ным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства.

2. Уроки обучения устным рассказам, устным отве­там и устным докладам.

3. Уроки обучения сочинениям.

4. Уроки анализа сочинений.

Поскольку дал подробный анализ, предложенных им типологий уроков, поэтому мы не рассматриваем их сущность, а остановимся лишь на анализе структуры современного урока.

Общим направлением работы по совершенствованию уроков литературы является «обучение учителя вариа­тивности решений, пониманию того, что прийти к опре­делённым, четко осознаваемым учителем результатам в литературном развитии и воспитании учащихся можно разными путями в зависимости от подготовленности учеников и от возможностей индивидуального стиля учителя». (Леонова литературы. Раздаточные ма­териалы к практическим занятиям. РИУУ МНО БССР, с. 3.)

Современный урок литературы отличается от тра­диционного прежде всего структурной организацией. В структурном отношении урок литературы состоит из логических, взаимосвязанных учебных ситуаций.

Учебная ситуация представляет логический этап учебного процесса.

Урок в зависимости от целей и содержания учебно­го материала может состоять из двух или более учеб­ных ситуаций. «Хороший урок, как правило, всегда от­личается тем, что он насыщен разнообразием учебных ситуаций и каждая из них вызывает у учащихся мно­жество вопросов, сомнений, удивление, а порой и на­стороженность, пишет . ( Зотов современного урока., М., «Просве­щение», 1984, с. 16.)

При всем многообразии типов и видов уроков лите­ратуры, каждый урок преследует 3 цели: образова­тельную, воспитательную, развивающую.

При формулировке образовательной цели следует учитывать конечный результат урока (что должно быть достигнуто в результате занятия).

Здесь следует иметь в виду не только передачу сис­темы знания и его усвоение учащимися, но и развитие устной и письменной речи. Развитие речи учащихся выделяется как сквозная образовательная цель всех уроков литературы, независимо от их типов и видов. Воспитательная цель, как справедливо утверждает , предполагает «формирование у школьни­ков ценностных ориентации и отношений (имеется в виду система политических, нравственных, правовых, эстетических .взглядов и убеждений» .( На пути к профессиональному совершенству. М., «Просвещение». 1990, с. 7.)

Осуществляя эту цель, следует избегать «нравоучения», «морализирова­ния». Согласно воспитательной цели учащиеся должны определять нравственные ценности, заложенные в худо­жественных произведениях. Развивающая цель выражается в решении задач ис­следовательского и проблемного характера, в раскры­тии личностных переживаний учащихся, их оценки.

Структура урока такова:

1. Тема урока.

2. Тип урока.

3. Цели урока:

а) образовательная—

б) воспитательная —

в) развивающая —

4. Методы и приемы ведения урока.

5. Оборудование урока.

6. Литература, использованная при подготовке к уроку.

7. Ход урока.

**Интерактивные методы обучения**

Интерактивные методы обучения относятся к инновациям в образовании. Ангеловски, "...все страны стремятся вводить в образование как можно больше новшеств... сегодня нововведения требуют организованного, планомерного, массового... к ним отношения... Нововведения представляют собой [долгосрочную инвестицию](https://pandia.ru/text/category/dolgosrochnie_investitcii/) в будущее... Для того чтобы привить вкус к новаторству, воспитать личность, которая будет стремиться создавать новшества, само образование должно быть проникнуто нововведениями, в нем должен преобладать дух и атмосфера творчества"

Слово "интерактив" пришло к нам из английского от слова "interact”. "Iпtег" - это "взаимный", "асt - действовать. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, студента и компьютера

***Синквейн***

Понятие "синквейн" происходит от французского слова "пять". Синквейн - это специфическое стихотворение (без ), состоящее из пяти строк, в которых обобщена, свёрнута информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) и охарактеризована своими словами, вариатив ->, с различных позиций, взглядов, мнений. Составление синквейна -важное умение, позволяющее излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Процесс составления синквейна способствует лучшему осмыслению темы.

Правила составления синквейна:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).

2. Вторая строка - описание темы двумя прилагательными.

3. Третья строка - описание действия в рамках этой темы тремя словами.

4. Четвертая строчка - фраза из четырёх слов, характеризующая отношение к теме (чувства).

5. Последняя строка - синоним, одно слово, повторяющее суть темы.

Опыт обучения преподавателей педагогическим технологиям выявил, что часть преподавателей испытывает затруднение при составлении идентифицируемых учебных целей (задач обучающихся). Это связано с многолетним формулированием целей занятий только через [деятельность преподавателя](https://pandia.ru/text/category/deyatelmznostmz_prepodavatelej/) и созданием у некоторых из них определенного стереотипа мышления

Фонд Великих Книг познакомил нас с методом***Совместный поиск.***

Этот подход требует, чтобы студенты читали глубокий содержательно богатый текст, который заслуживает обдумывания и предполагает возможность не единственной интерпретации. Чтобы начать обсуждение, преподаватель тщательно выстраивает четыре или пять интерпретирующих вопросов. Интерпретирующий вопрос должен удовлетворять трем критериям:

• Это - настоящий вопрос: то есть он затрагивает интересную проблему.

• Он непосредственно связан с текстом, и ответ на него требует от студентов обращения к тексту.

• Это открытый, неоднозначный вопрос: на него можно ответить, по крайней мере, двумя способами, пол каждый из которых выстраивается своя аргументация.

Преподаватель обычно записывает вопрос на классной доске и дает студентам время, чтобы написать ответ (необходимость ответить письменно заставляет студентов тщательно думать, в итоге каждый студент может в дальнейшем внести свой вклад в обсуждение). Студентам предлагается поделиться своими идеями, а преподаватель помогает им ли плен прояснить, развить идею товарища, поспорить друг с другом, но преподаватель ни в коем случае не предлагает собственный ответ. Преподаватель может нарисовать для себя схему аудитории, пометив, кто где сидит, и делать на ней пометки относительно ответов студентов, он может иногда суммировать высказанные идеи и формулировать главные позиции.

После того, как студенты опробуют метод "Совместный поиск" на практике, они будут с удовольствием выдвигать на обсуждение собственные вопросы.

***Учебная дискуссия***

Учебная дискуссия (Каgаn, 1991) - метод обучения сообща, применяемый для исследования проблем, которые могут иметь множество интерпретаций. Преимущества этой процедуры состоят в том, что все до единого студенты влечены в дискуссию, независимо от размера класса (недостаток состоит в том, что преподаватель минимально общается со студентами в ходе их работы).

Преподаватель представляет проблему и задает студентам "бинарный" вопрос (предполагающий ответы: согласен/не согласен; верно/неверно; да/нет). Студенты разбиваются на "исходные" группы по четыре человека в каждой. Внутри каждой группы они разбиваются попарно, и студенты, составляющие пару, должны защищать противоположные точки зрения на поставленную проблему.

Сначала вся группа целиком в течение нескольких минут обсуждает проблему, чтобы удостовериться, что они понимают ее одинаково, затем каждая пара начинает работать над списком доводом и поддержку мнений, которые они должны защищать. Спустя пять минут пары распадаются, и каждый студент ищет того члена другой пары, который защищает ту же самую точку зрения, что и он сам. Эти новые пары делятся своими доводами, обсуждают аргументы, а затем возвращаются к своим первоначальным партнерам, чтобы сообщить, что они узнали. После этого пары подбирают самые сильные аргументы, чтобы использовать их в неофициальных дебатах против пары, изначально входившей в их четверку. В качестве варианта, после приблизительно десяти минут дебатов, преподаватель может позволить студентам привести доводы в пользу той точки зрения, которую они теперь действительно разделяют.

***Кластеры***

Разбивка на кластеры - это педагогический метод, который развивает вариативность мышления, способность устанавливать связи и отношения изучаемого понятия (явления, события), помогает обучающемуся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Слово "кластер" означает пучок, связку. Разбивка на кластеры может применяться как стимул к мышлению на этапах вызова и размышления. В основном это тот метод, который вызывает свежие ассоциации. дает доступ к имеющимся знаниям, [вовлекает](https://pandia.ru/text/category/vovlechenie/) в мыслительный процесс новые представления по определенной теме. Наиболее целесообразно использовать разбивку на кластеры до того, как определенная тема будет изучена более тщательно. В качестве примера приведен вариант составления кластера по учебному вопросу "Задача обучающегося (идентифицируемая учебная цель)".

***Мозговой штурм***

Мозговой штурм - это действие по свободной выработке множества идей относительно темы, первоначально без их критики. Метод мозгового штурма претендует на универсальность применения. Задача "мозгового штурма": использовать силу малой группы для генерирования идей (в целом малые группы более сильны, чем сумма сил отдельных ее участников). Мозговой штурм призван подтолкнуть людей, занятых решением проблемы, к выдвижению большого числа идей, в том числе, самых невероятных и фантастических. Принцип, заложенный в основу этой стратегии, заключается в том, что чем больше количество высказанных идей, тем больше вероятность, что, по крайней мере, одна из них окажется удачной. На рис.1 приводится алгоритм мозгового штурма при разработке каталога целей и задач занятия на основе педагогической технологии.

Правила "мозгового штурма":

• высказывание предложений без всяких ограничений, чем громче, тем лучше;

• всякая идея позволительна;

• идеи высказываются без мотивировки, только по существу задачи;

• не допускается критика идей, их обсуждение и оценка до прекращения поступления предложений;

• все предложения фиксируются.

После проведения мозгового штурма перечень возможных решений должен быть изучен, чтобы найти лучшее из них.

***Проблемные вопросы***

Проблемные вопросы позволяют создать особое пространство [учебной деятельности](https://pandia.ru/text/category/obrazovatelmznaya_deyatelmznostmz/), в котором студент в учебном процессе совершает субъективное открытие закона, явления, закономерности, к личностной оценке новых знании, приобретает опыт творческого подхода к решению проблемы. Проблемная ситуация создается проблемным формулирование вопросов поискового характера.

Для создания учебной проблемы в фазе вызова можно использовать следующие методические приемы:

• серия последовательных вопросов для подведения студентов к противоречию с целью самостоятельного поиска его решения;

• вопросы, позволяющие рассмотреть проблему с различных позиций,

• вопросы, побуждающие к сравнению, обобщению, анализу,

• вопросы с неопределенностью в его постановке,

• вопросы с противоречивыми, недостаточными или избыточными данными, стимулирующие студентов задавать уточняющие вопросы преподавателю.

**Изучение биографии писателя**

Методика изучения биографии писателя определя­ется с учетом целей и задач изучения жизни и твор­чества художника слова, творческих возможностей учащихся. Практика национальной школы свидетель­ствует об однообразии методики проведения уроков изучения биографии писателя. В большинстве случаев преобладает описательный способ изложения биогра­фического материала, при котором учитель лишь пере­числяет даты, факты, события,- связанные с жизнью писателя, названия его произведений, имена и фамилии его друзей и современников, не раскрывая их роли и значения в формировании мировоззрения и художест­венного мира писателя. В результате учащиеся имеют поверхностное представление о жизни и творчестве писателя.

Чтобы избавиться от механического усвоения био­графии писателя, важно пользоваться такими методами и приемами, .которые помогли бы наилучшим" образом решить поставленные на уроке учебно-воспитательные задачи. Основная цель изучения биографии писателя —создать целостное представление об авторе. Основ­ными методами изучения биографии писателя являются рассказ и лекция учителя, беседа. Составными частями названных методов являются приемы, которые отли­чаются большим разнообразием: устное словесное ри­сование; цитирование; пересказ по опорной схеме-, синтетической, хронологической таблице; работа с раз­личными видами наглядности; составление плана ха­рактеристики жизни и творчества писателя; написание рефератов, докладов, сочинений и многие другие.

Рассказ учителя является одним из эффективных методов изучения биографии писателя. Основные кри­терии рассказа учителя: содержательность, логич­ность, конкретность, доступность. Словом, своим рас­сказом учитель должен привлечь внимание учащихся к личности писателя, пробудить в них мысли, чувства, желание поделиться с полученными о нем знаниями.

Готовясь к рассказу, учитель должен тщательно работать над его словесным оформлением. Биографи­ческий рассказ учителя должен отличаться эмоцио­нальной образностью изложения событий и фактов из жизни писателя. Рассказывать биографию писателя следует как историю жизни близкого человека.

Составными приемами рассказа учителя могут быть цитирование мемуарной литературы, высказываний со­временников, друзей писателя, использование портре­та писателя, карты его путешествия, различных типов таблиц (хронологической, синхронистической, синте­тической), выборочное чтение фрагментов из произ­ведений писателя и т. д.

При всем разнообразии способов изложения био­графии писателя слово, рассказ учителя остается важ­нейшим средством раскрытия личности писателя и обогащения лексического запаса школьников.

Лекция, как метод изучения биографии писателя, имеет свои особенности. В отличие от рассказа учи­теля, в котором преобладает художественно-образная форма изложения, лекция содержит научнологические обобщения. В ней события, факты, обстоятельства жизни писателя излагаются в строгой логической по­следовательности.

В школьной практике различают две разновидности лекционного метода: монологическое изложение ма­териала, с применением ораторских приемов (ритори­ческих восклицаний, обращений, вопросов и т. п.), усиливающих эмоциональные воздействия на учащих­ся и „монологическое изложение материала с приме­нением проблемных вопросов и постановки исследо­вательских задач.

Лекция о биографии писателя в VIII—X классах, по мнению профессора ( -В. Методика преподавания литературы, изд. 6, М, Учпедгиз 1953, с. 254.),должна выяснить: 1) в чем особенность писателя как художника и мыслителя, как он связан с эпохой, с теми или иными общественными классами, с народной жизнью; 2) как развивался стиль писателя, каковы были основ­ные этапы его творческого пути; 3) что нового внес он в общественную жизнь и в историю литературы. С целью обеспечения живого, активного восприятия лекции учителя в ходе занятия ставятся вопросы.

справедливо считает, что по ходу биографической лекции „целесообразно чаще ставить перед учениками вопросы, требующие объяснения при­чинности смысла и знания фактов" (Воробьева активизации учебно-воспита­тельного процесса на уроках, посвященных изучению биографии писателя. В кн: Опыт совершенствования преподавания лит-ры в старших классах. Изд-во АПН РСФСР, Москва, 1961)

. Например, что побудило Пушкина восстать против света? Почему Пушкина называют идейным [вождем](https://pandia.ru/text/category/vozhdmz/) декабризма? Чем знаменита „Болдинская осень"? Почему Лермонтов любил родину странною любовью? Случайной ли была гибель поэта? и т. д.

Одним из методов проведения урока изучения био­графии писателя является беседа. Действенность бе­седы зависит от наличия фонда знаний, впечатлений у учащихся об изучаемом писателе. Методом беседы проводятся уроки обобщения. На этих занятиях ис­пользуются знания о писателе, которые учащиеся на­копили от класса к классу.

Предметом беседы является личность писателя, вехи его жизни и творчества. В процессе беседы учи­тель системой вопросов подводит учащихся к система­тизации знаний, закрепляет навыки целенаправленно­го использования знаний, приобретенных ими из раз­личных источников (книг, газет, журналов, учебных хрестоматий, прослушивания грамзаписи, просмотра кинофильмов и диафильмов, чтения родной литерату­ры и т. д.). Неотъемлемой частью беседы могут быть такие приемы, как слово учителя, выборочное чтение, записи в тетради, цитирование и т. д. Беседа нередко сочетается с рассказами учителя, а органическую часть лекционного метода могут составлять элементы проб­лемной беседы. Несмотря на разнообразие методов и

приемов изучения биографии писателя в школе, наз­ванные выше методы могут включить в себя общее начало. Так, рассказ, лекция, беседа могут включать в себя: необычное увлекательное начало, во многом определяющее эмоционально-смысловой настрой уро­ка. Например, представление Чехова о счастье, или Чехов в бараках каторжных поселений на [Сахалине](https://pandia.ru/text/category/sahalin/); четкую логически последовательную характеристику основных этапов идейно-творческого пути писателя, постановку нравственных, этических проблем. Напри­мер, может ли человек преодолеть влияние окружаю­щей среды? Что понимал под святым братством ? В чем проявилась ограниченность взглядов ? и т. д.

Пути и способы освоения биографического мате­риала достаточно полно освещены в работах методистов , , Л. А Шеймана и мн. др. Названные методисты считают, что средством освоения биографического материала является привле­чение документального и художественно-документаль­ного материала: литературных мемуаров, переписки и дневников писателя, произведений художественно-биографического жанра. (Например, большую помощь учителю могут оказать литературные портреты, соз­данные К. Паустовским, М. Горьким, Л. Кассилем, К. Чуковским при изучении биографии Чехова, Мая­ковского).

Создание предварительного "общего представления о творчестве писателя" посредством емкой обзорной характеристики его творчества, с опорой на микро­фрагменты литературных текстов—тоже является одним из применяемых средств на уроках по изучению био­графии писателя.

Изучение биографии писателя должно сопровож­даться наглядностью. Формы наглядности, которые при­меняются на уроках самые разнообразные:—изобрази­тельная (демонстрация портрета писателя с обсуждени­ем живописной или графической трактовки характера, внутреннего мира, нравственного и общественно-поли­тического облика писателя, показ серии портретов, раскрывающих разные стороны личности писателя, ис­пользование альбомов, посвященных жизни и творчеству, изобразительно-документального материала об эпо­хе, . бытовом и культурном окружении писателя); —схематически-графическая наглядность представляет собой хронологические и синхронистические таблицы; планы таблицы по биографии в сочетании с цитатным планом или планом-конспектом; таблицы-викторины типа: "О чем говорят эти даты? а, карты, рассказываю­щие о поездках писателя;

— слуховая и зрительно-слуховая –“наглядность с использованием ТСО (грамзаписи выступлений мастеров художественного чтения, писателей и поэтов из серии "Говорят писатели" , "Поэты читают свои стихи”, музы­кальные произведения, любимые писателем или близкие его произведения, диапозитивы, диафильмы, эпифильмы, учебные кинофильмы и кинофрагменты, радиокомпози­ции в записи на магнитофонную ленту, телепередачи, посвященные данному писателю);

—предметная наглядность: редкие, например, при­жизненные, издания книг писателя; издания его произ­ведений на разных языках, фотокопии архивных доку­ментов, рукописей, материалы выставок, уголков, школьных литературных музеев. Возможно использо­вание различных форм наглядности в сочетании с рассказом педагога о местах, связанных с жизнью и деятельностью писателя («заочная экскурсия»). Вос­создание творческого портрета изучаемого автора—еще одно из методических средств учебного освоения био­графии. При этом основными приемами могут быть:

—выразительное чтение фрагментов из художест­венных произведений;

—использование писательских [афоризмов](https://pandia.ru/text/category/aforizm/) и крити­ческих высказываний;

—доклады и сообщения учащихся по материалам

литературоведческих, критико-биографических, научно-популярных и [научно-художественных книг](https://pandia.ru/text/category/nauchnaya_i_nauchno_populyarnaya_literatura/);

— литературно-краеведческий поиск;

— сочинения, изложения, самодеятельные, творче­ские работы;

—конкурсы иа лучшее чтение стихотворений об изучаемом авторе, литературные вечера, посвященные биографии писателя и т. д.

Остановимся на анализе отдельных вышеназванных приемов:

I. ***Портрет писателя***. Обязательным наглядным сре­дством на уроке изучения биографии писателя является работа с портретом писателя,- Чтобы учащиеся смогли увидеть за внешностью писателя его внутреннее содер­жание, необходимо организовать целенаправленное рас­сматривание портрета писателя. Желательно под порт­ретом дать эпиграф. Например, .под портретом Некра­сова "Я лиру посвятил народу своему" Киргизский мето­дист предлагает под портретом Чехова (с портрета Е. Симкина) поместить знаменитый призыв пи­сателя: "В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли". Наряду с портретом писате­ля желательно показать портреты его родных и друзей. Например, при изучении биографии же­лательно показать портреты писателя в исполнении худ­ожников Тропинина, Кипренского, а также портреты его друзей А. Дельвига, В. Кюхельбекера, И. Пущина; го­воря о гибели поэта уместно будет показать репро­дукцию "Дуэль с Дантесом" с картины А. Наумова.

2.***Карта путешествий писателя***представляет собой один из видов биографической наглядности. Этот при­ем целесообразен при изучении творчества М. Горько­го, В. Маяковского, К. Паустовского и др. В процессе работы учащихся по карте путешествия писателя же­лательно рассказать, что дало путешествие писателю, какие произведения написал он на материале своих путешествий. Например, рассказывая о путешествиях В. Маяковского по загранице следует подчеркнуть, что итогом этих поездок явился ряд его произведений "Мое открытие Америки", "Стихи о советском паспорте", "Бруклинский мост" и др. Осознанному усвоению школьниками биографии писателя способствуют умело составленные и уместно использованные ***синхронистические таблицы.***

В методике накоплен определенный опыт по составлению синхронистических, синтетических, хронологических таблиц. Например, синхронистическая таблица « и его время», , посвященная М. Горькому, синтетическая и хронологическая таблица, составленная . В практике можно использовать таблицу , посвященную творчеству .

*Таблица 1*

|  |
| --- |
| 1818—1-8831."Аннибалова клятва" (или "Клятва юноши")1818—род. в Орле.(Детство— в Спасском - Лутовинове.)*2.*Идейный рост.1827—Москва.1833—Московский университет.1834—1836—Петербургский университет.1842—возвращение из-за границы. Экзамен надолжность профессора. Знакомство с Белинским.1847—"Хорь и Калиныч" .3. Борец с крепостничеством.1852—"Записки охотника". Статья о Гоголе. Арест и ссылка.4. Летописец освободительного движения.1853—возвращение в Петербург.1856—"Рудин".Конец 50-х годов—романы "Дворянское гнездо" и "Накануне" .5. Разногласия /споры/ с революционерами-демократами.1860—выход из "Современника".1862 — "Отцы и дети".6. Любимый писатель революционной молодежи.1874—"Новь".1879—горячая встреча на пушкинских праздниках.1883—смерть писателя. |

и т. д.

**Изучение теоретико-литературных понятий**

Государственный стандарт образования требует выделения этапов литературного образования в школе, определения стратегических задач каждого из них и состава художественных произведений, на материале которых эти задачи осуществляются.

V—VI классы, знакомя учеников с художественными произведениями различных жанров, принадлежащих в основном к эпосу и лирике, побуждают осознавать своеобразие мировоззрения и художественного стиля каждого писателя. Сопоставительный анализ произведений, близких по теме, сюжету, образам, приучает школьников видеть своеобразие авторской позиции и эмоционально оценивать ее. Путь читателя-школьника в этот период его эстетической и нравственной эволюции — от сопереживания к оценке, от сюжета — к образам героев и авторскому отношению к ним.

Теоретико-литературные понятия, изучаемые в V—VI классах, в основном охватывают внутреннюю структуру произведения от тропов до композиции (сравнение, метафора, олицетворение, сюжет и композиция, конфликт, образ литературного героя, его портрет, диалог, пейзаж, тема, идея, система образов произведения, ритм, рифма, строфа, звукопись, двусложные и трехсложные размеры стиха, [аллегория](https://pandia.ru/text/category/allegoriya/), гипербола, гротеск, [архаизм](https://pandia.ru/text/category/arhaizmi/), [неологизм](https://pandia.ru/text/category/neologizmi/), образ-символ).

В теорию литературы, изучаемую в этих классах, включены и вопросы, проясняющие авторскую позицию: жанры литературных произведений (сказка, легенда, миф, летопись, былина, басня, рассказ, повесь, [баллада](https://pandia.ru/text/category/ballada/), поэма), начальное понятие о прозе и поэзии, юморе, иронии, сатире, авторе и герое художественного произведения.

Система творческих работ учащихся включает сочинение загадок, небылиц, сказок, диалогов, басен, киносценариев, рассказов, стихотворений, баллад, пейзажных зарисовок, написание сочинений разных типов: рассказ об интересном событии, портрет литературного героя и реального лица, сопоставление эпизодов произведения, размышление над событиями или героями произведений, отзыв о прочитанной книге.

В VII—VIII классах основной задачей литературного образования становятся актуализация

нравственной проблематики литературного произведения и систематизация представлений о родах и жанрах литературы. Читательская интерпретация литературного произведения сопоставляется с научным его истолкованием и художественными интерпретациями текста в музыке, изобразительном искусстве, театре и кино.

Теория литературы включает в себя изучение литературных родов (эпос, лирика, драма) и жанров (роман, биография, житие, притча, проповедь, исповедь, новелла, памфлет, стихотворение в прозе, послание, хокку, эпиграмма, ода, сонет, элегия, комедия, трагедия, водевиль). Понятия, изученные в V—VI классах (сюжет, композиция, конфликт, образ и т. д.), индивидуализируются в зависимости от рода и жанра. Вводятся понятия о творческой истории произведения, взаимодействии жизненного материала и художественного сюжета, биографии писателя и его мировоззрении.

Творческие работы учеников предполагают сочинение стилизаций в духе изученных литературных жанров (народная лирическая песня, ода, послание, эпиграмма, элегия, письмо литературного героя, дневник героя, стихотворение в прозе, путевые заметки, проект памятника литературному герою).

Сочинения усложняются по объему и проблематике: сравнительная характеристика героев, сопоставление близких сюжетов в произведениях разных авторов, автор и герой в произведении, сравнение редакций текста, сравнение переводов текстов зарубежных писателей, сопоставление актерских трактовок роли, рецензия на спектакль, фильм, телепередачу, концерт, художественную выставку, эссе на тему одной из волнующих нравственных проблем.

IX класс, завершающий литературное образование в основной школе, посвящен историческому осмыслению классической литературы в диалоге с [современным литературным](https://pandia.ru/text/category/sovremennaya_literatura/) процессом. Прослеживание взаимосвязей произведений, принадлежащих разным историческим эпохам, готовит учеников к историко-литературному курсу старших классов.

Теория литературы в IX классе помогает проследить исторические изменения в поэтике литературных родов и жанров и подчеркивает связь мировоззрения и художественного стиля писателя, формы выражения авторской позиции в произведениях различных искусств. Усложняются понятия о структуре произведения (хронотоп, сказ, фантастическое и реальное, антитеза и симметрия в композиции, реминисценции и заимствования, пародии, средства создания образа в литературе и кино и т. д.), о стихотворной речи (акцентный стих, пиррихий, спондей, перенос), о национальном и индивидуальном началах в художественном стиле.

Сочинения и творческие работы настойчивее предлагают сравнивать художественные стили, жанры произведений, принадлежащих разному времени. Сопоставление произведений разных авторов обостряет внимание к проблеме традиций и новаторства. Сравнение режиссерских трактовок фильма, спектакля и литературного произведения формирует в учениках умения, необходимые для интерпретации художественного произведения. Очерки и эссе по нравственным, социальным, эстетическим проблемам выявляют ценностные ориентации учеников, заканчивающих основную школу.

Историко-литературный курс старших классов дает системное представление об эпохах развития литературы, сопоставляя произведения русских и зарубежных авторов и выделяя лейтмотивы искусства определенного времени, следя за национальными и индивидуальными [вариациями](https://pandia.ru/text/category/variatciya/) проблем в творчестве писателей.

Античная [Греческая литература](https://pandia.ru/text/category/grecheskaya_literatura/) и Рима, средневековье, Возрождение, Просвещение и литература XIX и XX веков предстают как смена противостоящих и взаимодействующих художественных стилей. Литературные направления (классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, модернизм) изучаются в национальных вариациях как выражение исторически мотивированного мироощущения, органически связанного с определенными художественными формами.

В школе возможно дать представление лишь о рельефах литературного процесса, но совершенно необходимо, чтобы в сознании учеников сложилась целостная картина развития искусства слова и возникло законченное представление о смене исторических эпох. Вместе с тем в курсе литературы старших классов достаточно сохранить только те литературные явления, которые стали поворотными в литературном процессе и перешагнули границы своего времени, оставшись доступными и содержательными для читателей следующих поколений.

Своеобразие национальной культуры невозможно осознать вне сопоставления русской и мировой литературы, произведения которой в школьной программе могут быть представлены скупо, но вместе с тем позволяют увидеть основные вехи развития литературы в разнообразных национальных образцах в каждую историческую эпоху.

Отбирая произведения зарубежной литературы, мы руководствуемся следующими принципами: степень популярности произведений зарубежного писателя среди русской читательской публики в разное время и характер взаимодействия с русской литературой.

Историко-литературный курс в школе подчинен задаче исторической систематизации представлений о развитии искусства слова и призван соотнести основные периоды истории литературы с современным литературным процессом. Сравнение литературы прошлого с литературой XX и XXI веков открывает школьнику живое значение исторических традиций в искусстве и новаторство, своеобразие современных стилей.

Сочинения и творческие работы учащихся становятся все более разнообразны по жанрам и эволюционируют в сторону эссе, проблемных статей, обзоров, не ослабляя внимания к развитию образного мышления учеников.

Жанры сочинений на новом литературном материале в старших классах повторяют письменные работы предшествующего периода, но все более расширяются по кругу литературного материала и глубине, сложности поставленных проблем:

*сравнение эпизодов,*

*сравнительная характеристика героев,*

*сопоставление замысла произведения и его осуществления писателем,*

*сопоставление произведений одного писателя, принадлежащих разным периодам его*

*творчества,*

*сопоставление произведений одного жанра у разных писателей,*

*сопоставление мировоззрения и художественного стиля писателя,*

*историческое сопоставление произведений писателей на близкую тему или проблему,*

*размышления над нравственной проблемой, несходно решенной в произведениях разных писателей и эпох,*

*сопоставление литературного текста и театрального спектакля или экранизации*.

В старших классах практикуются и творческие работы публицистического и даже художественного характера: составление киносценария по рассказу или поэме, письмо современному писателю после прочтения книги, рецензия на спектакль или экранизацию, составление антологий, написание предисловий к сборнику стихов или рассказов, составление плана экранизации, мотивированный подбор актеров на роли, концепция театрального прочтения литературного произведения, составление экскурсии по литературным местам, сочинение диалога об одном из изученных произведений, сочинение внутренних монологов и писем героев, составление композиций диалогов по письмам писателей и мемуарам, истолкование афоризмов, создание сценария литературно-музыкального вечера.

Изучение русской литературы в школе исторически имело решающее значение для воспитания подрастающего поколения, определяя жизненные ориентиры личности, утверждая основы национальной культуры.

Десятилетие социальных и идеологических переломов, пережитое нашим обществом в конце XX — начале XXI века, с особой остротой показало необходимость внутреннего преображения человека. Вне развития гуманистического и планетарного сознания невозможен прогресс общества. Литература как предмет школьного изучения в решении этих задач играет первостепенную роль, поскольку именно искусство позволяет личностно присвоить потенциал культуры и влиять на сознание и поведение учеников школы.

Постоянное сокращение часов на изучение литературы и искусства в целом в школе и неопределенность целей и структуры литературного образования, требуют проведения съезда словесников, на котором будут представлены школьные учителя, литературоведы, методисты, способные ответить на насущные запросы времени.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Модернизация образования** осуществляется согласно «Закону об образовании»

Статья 3. Основные принципы Государственной политики в области образования

Образование провозглашается приоритетным в сфере общественного развития Республики Узбекистан.

Основными принципами государственной политики в области образования являются:

гуманистический, демократический характер обучения и воспитания:

непрерывность и преемственность образования;

обязательность общего среднего, а также среднего специального, [профессионального образования](https://pandia.ru/text/category/professionalmznoe_obrazovanie/);

добровольность выбора направления среднего специального, профессионального образования; академический лицей или профессиональный [колледж](https://pandia.ru/text/category/koll/);

светский характер системы образования;

общедоступность образования в пределах государственных образовательных стандартов:

единство и [дифференцированность](https://pandia.ru/text/category/differentciya/%22%20%5Co%20%22%D0%94%D0%B8%D1%84%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F) подхода к выбору [программ обучения](https://pandia.ru/text/category/programmi_obucheniya/);

поощрение образованности и таланта;

сочетание государственного и общественного управления в системе образования.

**Статья 9. Система образования**

Система образования Республики Узбекистан состоит из:

государственных и негосударственных образовательных учреждений, реализующих [образовательные программы](https://pandia.ru/text/category/obrazovatelmznie_programmi/) в соответствии с государственными образовательными стандартами;

научно-педагогических учреждений, выполняющих исследовательские работы, необходимые для обеспечения функционирования и развития системы образования;

органов [государственного управления](https://pandia.ru/text/category/gosudarstvennoe_upravlenie/) в области образования, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций.

Система образования Республики Узбекистан является единой и непрерывной.

Статья 10. Виды образования

Образование в Республике Узбекистан реализуется в следующих видах:

[дошкольное образование](https://pandia.ru/text/category/doshkolmznoe_obrazovanie/);

общее [среднее образование](https://pandia.ru/text/category/srednee_obrazovanie/);

среднее специальное, профессиональное образование:

[высшее образование](https://pandia.ru/text/category/visshee_obrazovanie/);

послевузовское образование;

повышение квалификации и переподготовка кадров;

внешкольное образование.

Статья 11. Дошкольное образование

Дошкольное образование имеет целью формирование здоровой и полноценной личности ребенка, подготовленного для учебы в школе. Оно проводится до шести-семи лет в семье, в детском саду и в других образовательных учреждениях, независимо от форм собственности.

Статья 12. Общее среднее образование

Ступени общего среднего образования:

начальное образование (I - IV классы);

общее среднее образование (I - IX классы).

Начальное образование направлено на формирование основ грамотности, знаний и навыков, необходимых для получения общего среднего образования. В первый класс школы дети принимаются с шести-семи лет.

Общее среднее образование закладывает необходимый объем знаний, развивает навыки самостоятельного мышления, организаторских способностей и практического опыта, способствует первоначальной профессиональной ориентации и выбору следующей ступени образования.

Для развития способностей, талантов детей могут создаваться [специализированные школы](https://pandia.ru/text/category/spetcializirovannie_shkoli/).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**,**

**ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ**

 Средства создания проблемной ситуации во многом зависят от рода литературного произведения. Читательское восприятие лирики обнаруживает особенно тесную связь общего уровня литературного развития и постижения данного стихотворения. Ученики с низким уровнем литературного развития даже при верных эмоциональных реакциях не могут перевести их в понятийный план, и это препятствует полноценному освоению идейного содержания. Работа воображения и осознание художественной формы стихотворных текстов хуже всего воспринимаются учащимися. У развитых учеников при восприятии лирики особенно заметна заостренность личностного отношения к произведению( См.: Рез 3. Я. Изучение лирических произведений в школе. Л., 1968.)

Стихотворение требует читательского присоединения к лирическому герою, эмоционального вхождения в ситуацию произведения, поэтому при чтении и анализе лирики возникают особые трудности: читатель-школьник либо не откликается на проблему и ситуацию стихотворения, либо подменяет их своим жизненным опытом. Неподключение и переключение — характерные крайности восприятия лирики, которые предстоит преодолеть в школьном анализе, чтобы личная ассоциация непременно возникала при чтении, но не заслоняла собой поэтического содержания стихотворения. Трудности перенесения идейного содержания стихотворения в план личных ассоциаций связаны с неразвитостью видения, однолинейным пониманием поэтического образа. Создание проблемных ситуаций с помощью различных музыкальных воплощений стихотворения или исполнений его чтецами содействует многогранности истолкования поэтического текста.

Трудность разрешения проблемной ситуации при изучении явлений искусства состоит в том, что однозначного решения здесь часто быть не может. Разнообразные исполнительские трактовки открывают многогранность произведения. В итоге урока мы приходим к выводу, что каждая из них имеет право на существование, что даже при полярности оттенков в этих трактовках есть общий мотив, составляющий существо произведения. В искусстве ригоризм не оправдан. Решение задач типа «или—или» не характерно для литературы. Но сам процесс рождения вопроса проблемной ситуации и раздумья над его разрешением чрезвычайно плодотворны для идеологического и нравственно-эстетического воспитания учащихся.

  В старших классах проблемные ситуации создаются не только и рамках одного произведения. Задачи историко-литературного курса диктуют необходимость обращения к таким вопросам, как художественное своеобразие писателя, эволюция его мировоззрения и творческой манеры. Проблемные ситуации, связанные с этими целями, сложны и требуют от учеников сочетания концепционности, широты мысли и точности, пристальности взгляда. Это особенно трудно, когда речь идет об изучении лирики. Разговор о поэтическом своеобразии стихотворения в школе до сих пор иногда сводится к поискам эпитетов, метафор и сравнений. Поэтический образ не раскрывается во всей его многозначности, позиция поэта суживается до пределов одного стихотворения. В разборе поэтов лишь цитируют, но не открывают. Стихотворение в сознании школьников после такого анализа распадается на отдельные строки, слова, не сливающиеся во властный лирический поток. Между тем стихотворение — сложное поэтическое целое, в котором все взаимосвязано, взаимозависимо.

  Открыть настроение произведения, обнаружить переливы чувства, найти причины его изменчивости, выявить сквозные, центральные образы — в этом, пожалуй, состоит один из основных путей в постижении мысли стихотворения. Внимание к поэтическим образам, раскрытие художественных средств должно неизменно вести к прояснению мысли, выявлению настроения, течения чувств в стихе. Только такой подход убедит учеников, что стихотворение — единый и прекрасный в своей стройности организм.

  Итак, первая задача проблемных ситуаций при изучении лирики — показать стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо. Увидеть единство стихотворения — одно из важнейших усилий школьного анализа. В лирике единство поэтического произведения обозримо, и это создает благоприятную основу для постановки общего проблемного вопроса и разрешения проблемной ситуации в цепочке вопросов, подчиненных общему. Важно только верно определить тайну стихотворения, найти связь вопросов, позволяющих разрешить ее.

  Лирическое стихотворение — самостоятельный, но не замкнутый в себе мир. Поэтому вторая задача при изучении лирики состоит в преодолении изолированности произведения от всего творчества поэта. Надо выходить за пределы произведения, проверять свое впечатление от одного стихотворения сравнением с другими произведениями поэта.

  Сопоставление разных стихотворений одного поэта может обнаружить общие, присущие именно ему черты видения жизни и художественной манеры. И в то же время стихотворения разных периодов творчества открывают эволюцию мировоззрения и художественного метода поэта.

**ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРАМЫ**

 Чтение пьесы требует наиболее активной работы читателя. Сравнительное изучение читательского восприятия эпоса, лирики и драмы подчеркивает особенности отношения школьников к драматическим произведениям:

  1. При чтении драмы эмоциональная реакция читателя усилена прямым сопереживанием. Драма, требующая от читателя наиболее полного перенесения, стимулирует активность чувств. Не только просмотр спектакля, но и чтение пьесы ведет обычно к взрыву чувств читателя. В связи с этим анализ пьесы должен дать выход читательским эмоциям и не может ограничиться цепью логических операций.

  2. Однако, для того чтобы соучастие читателя в происходящем было более полным и приводило к пониманию авторской позиции, при чтении и анализе пьесы необходима конкретизация словесных образов. Ситуации, герои пьесы, именно потому что драма предполагает театральное воплощение, должны ожить в читательском сознании. Конкретизации литературного образа способствует и выразительное чтение пьесы учениками, и устное словесное рисование, и самым непосредственным образом — сценическая история пьесы, представленная на уроке портретами актеров в ролях, эскизами декораций, грамзаписью, фрагментами фильмов, телепередачей.

  3. Понимание идейного смысла пьесы часто тормозится сложностью проблематики произведения, скрытым характером авторских оценок в драме. Опасность читательского произвола в трактовке пьесы весьма значительна и в силу самой природы драмы, которая предполагает многозначность и разнообразие истолкования текста театром и зрителем, и по причине эстетической незрелости читателя-школьника. Неясное представление о внесценических эпизодах, сложность психологических конфликтов, ситуативное, а не обобщенное представление о действии пьесы и ее героях, недостаточность историко-бытовых сведений об эпохе, изображенной в пьесе, — эти и многие другие обстоятельства часто препятствуют глубине и точности понимания смысла пьесы читателем-школьником. В связи с этим при изучении драмы возникает задача непременного прослеживания лейтмотивов пьесы, как правило, выбора пути изучения текста вслед за автором, тщательного анализа отдельных эпизодов, ложно или неполно истолкованных при чтении. Сочетание крупных и общих планов анализа при изучении драмы требует от учителя серьезной продуманности педагогических действий.

  4. При чтении драмы обычно создается опасность осовременивания ее проблематики, смещения основных ее мотивов. Театр, читатель, зритель часто насыщают пьесу сегодняшними вопросами, не заботясь об органичности их для драматурга. В школьном анализе мы должны стремиться к тому, чтобы современное прочтение пьесы было естественной частью исторического ее содержания, учитывало реальную ее проблематику, опиралось па знание социально-исторических корней произведения. С этой целью в школьный анализ полезно вводить сведения о жизненной основе пьесы, истории ее создания, реакции первых читателей и зрителей.

  Таковы общие закономерности читательского восприятия и школьного изучения драмы, существенно влияющие на характер проблемных ситуаций.

Существует известная специфика в средствах создания проблемной ситуации при изучении лирических и драматических произведений. Однако при изучении всех литературных родов постоянным средством создания проблемной ситуации остаются читательское восприятие, критические разночтения произведения, иллюстрация и другие внетекстовые выражения авторской позиции (письма, дневники, статьи, мемуары писателя). Вместе с тем все внетекстовые материалы для создания проблемных ситуаций на уроках литературы подчинены общей цели эмоционального усвоения, осмысления художественной ткани произведения.

  Проблемная ситуация на уроках литературы приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства:

  1. Многогранность смысла произведений искусства приводит к вариативности читательского восприятия. Проблемные ситуации при изучении литературного произведения являются органическим следствием разнообразия точек зрения учащихся, возникающих в процессе чтения. Однако выбор между ними не всегда может быть доведен до категорического разрешения. Иногда исключение соседствующих точек зрения невозможно. Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополнительности, нахождения наибольшей верности, полноты одной из позиций. Другие точки зрения при этом не отвергаются, не зачеркиваются, но за ними остается лишь частичная правота.

  2. В процессе разрешения проблемных ситуаций на уроках литературы эмоциональная деятельность учеников играет столь же значительную роль, как интеллектуальные усилия, ибо без сопереживания произведение не раскрывается, вопросы, поставленные в проблемной ситуации, не разрешаются. Разве можно ответить на вопрос, почему грустное размышление Пушкина о жизни в стихотворении «Вновь я посетил…» завершается приветствием «племени младому», эмоционально не присоединившись к чтению стиха, не почувствовав, как связаны у Пушкина разные поколения! Проблемное обучение не угрожает искусству логизацией, если вопросы ставятся правильно, если проблемные ситуации рассчитаны не на «парение этакое», а на погружение в художественный текст.

  Проблемные ситуации на уроках литературы строятся не только по законам логики, но и опираются на образную ассоциацию. Мы уже приводили пример, когда разговор об искусстве и его влиянии на человека вообще прямо помог объяснить позицию Базарова. Не представив себе строгих лиц святых в церкви, зловещих старух и любопытных калиновцев, ученики не поймут, почему покаялась Катерина.

  Проблемная ситуация на уроках литературы движется не только развитием мысли. Без эмоционального импульса нет точности осмысления искусства. «Часто не понимают, почему же необходимо не только дать осуществиться действию искусства, взволноваться искусством, но и объяснить его, и как это можно сделать так, чтобы объяснение не убило волнения. Но легко показать, что объяснение это необходимо, потому что поведение наше организуется по принципу единства, и единство это осуществляется главным образом через наше сознание, в котором непременно должно быть представлено каким-нибудь образом всякое ищущее выхода волнение. Иначе мы рискуем создать конфликт, и произведение искусства вместо катарсиса нанесет рану, с человеком произойдет то, о чем рассказывает Толстой, когда, испытывая в душе смутное и непонятное волнение, он чувствует себя подавленным, бессильным и смущенным. Но это вовсе не значит, что объяснение убивает… трепет жизни». (Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 324).

  Проблемная ситуация на уроках литературы призвана разбудить и мысль, и художественную интуицию, и образное [видение](https://pandia.ru/text/category/videnie/), и воображение учеников.