

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
<b>ЧАСТЬ I. 1900—1940-е годы .....</b>	<b>9</b>
<b>Глава 1. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1921 год .....</b>	<b>10</b>
1. Состояние методики преподавания литературы к началу XX века .....	10
2. Литературоведческие школы 1900-х годов и развитие методики .....	17
3. Дискуссии по содержанию литературного образования в средней школе. Школьные программы и учебники .....	26
4. Изучение читателя и проблемы литературного развития школьников .....	45
5. Педагогические взгляды И.Ф. Анненского .....	53
<b>Глава 2. Развитие методики преподавания литературы в 1920—1940-е годы .....</b>	<b>60</b>
1. Становление советской школы и поиски новых методов преподавания литературы в 20-е годы .....	60
2. Место Н.М. Соколова в методике преподавания литературы 20-х годов .....	73
3. Состояние и развитие методики преподавания литературы в 30—40-е годы .....	80
4. М.А. Рыбникова и В.В. Голубков как теоретики основ преподавания литературы в советской школе .....	100
<b>ЧАСТЬ II. 1950—1990-е годы .....</b>	<b>121</b>
<b>Глава 3. Развитие методики преподавания литературы в 1950—1970-е годы .....</b>	<b>122</b>
1. Основные тенденции развития методики преподавания литературы в 1950—1970-е годы .....	122
2. Дискуссии по проблемам методики преподавания литературы в 1950—1970-е годы .....	158

<b>Глава 4. Развитие методики преподавания литературы в 1980—1990-е годы</b> .....	177
<b>Глава 5. Актуальные проблемы методики преподавания литературы на рубеже XX—XXI веков</b> .....	194
1. Уроки литературы в эпоху Интернета .....	194
2. Анализ и интерпретация художественного произведения в школе как методическая проблема .....	201
3. Диалог культур на уроках литературы .....	209
4. Русский язык и литература: межпредметные связи или интеграция? .....	218
5. Взаимодействие методической науки и школьной практики в условиях регионализации образования .....	228
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	236
Часть I. 1900—1940-е годы .....	236
Часть II. 1950—1990-е годы .....	256

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Обратная связь между учителем и учеником является необходимой составной частью преподавания литературы и методики. Известно, что учительская профессия массовая и далеко не все учителя самобытны, ярки, одарены творческими способностями. Поэтому одна из причин негативных тенденций современного литературного образования — недостаточный уровень филологической и методической подготовки учителя-словесника. Не случайно среди актуальных проблем школьного изучения литературы на Первом Всероссийском съезде словесников (2003) была названа подготовка учителя-словесника в вузе и проблемы его постдипломного образования.

«Многие нерешённые проблемы филологического образования в средней школе заложены в высшем педагогическом образовании»<sup>1</sup>, — совершенно справедливо тогда заметил А.И. Княжицкий, считая необходимым изменить сам характер подготовки будущих учителей, качественно увеличив объём интерактивного обучения. Это касается и системы повышения квалификации.

Вузовское образование в отличие от школьного куда более консервативно. И если в школе уже активно идёт процесс технологизации литературного образования, использования интерактивных форм обучения, то в вузе по-прежнему ведущими методами и формами подачи и освоения учебного материала являются лекция, которая не всегда носит диалогический характер, и семинар. И ныне действующие программы филологической и методической подготовки будущих учителей-словесников, как показывает их анализ, построены преимущественно по принципу сообщающего обучения.

Однако смена парадигмы образования, отход от сообщающего обучения и установка современной школы на обучение развивающее, на самостоятельный поиск учеником решения тех или иных проблем требуют совершенно иного подхода к обучению

---

<sup>1</sup> Княжицкий А.И. Учитель словесности. Подготовка и повышение квалификации // Русская словесность. — 2003. — № 7. — С. 3.

студентов и нового представления об уровне профессиональной компетентности учителя. А компетентность в области гуманитарных дисциплин сегодня, подчеркнул ещё в начале 2000-х годов В.Г. Маранцман, «определяется не столько объёмом знаний учителя по предмету, сколько способностью личностного, оценочного отношения к этому знанию». Все гуманитарные предметы требуют интериоризации знаний учеником и прямого влияния на формирование ценностных ориентаций личности. Эти особые задачи гуманитарных предметов в школе «побуждают строить обучение студентов педагогических вузов как выявление собственного отношения к тем или иным проблемам, мотивированные оценки тех или других явлений, активную защиту убеждений и способность воздействовать на ученическую аудиторию»<sup>2</sup>.

Постановка этих задач потребовала принципиального изменения стратегии методических дисциплин в педагогических вузах и создания новых типов учебных книг.

В последние два с лишним десятилетия вышло в свет немало разного рода учебников и учебных пособий по литературе для учащихся средней школы, методических рекомендаций в помощь учителю-словеснику, чего не скажешь об учебно-методической оснащённости студентов-филологов педагогических вузов.

Рефлексия учёных по поводу своей деятельности, осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о её содержании и специфике, но и показать диапазон её возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания учебных дисциплин в школе, определить научные основы отбора содержания предметного образования, разработать адекватные предмету методические системы и технологии обучения, опирающиеся, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой — на социальные потребности XXI века, общественную психологию нового поколения.

---

<sup>2</sup> Маранцман В.Г. Цели и структура методической подготовки студентов в педагогических вузах России // Литература. Методика. Краеведение: сб. науч. тр. — Оренбург, 2004. — С. 13.

В поисках инновационных подходов к преподаванию литературы в современной школе, к сожалению, довольно распространён методический нигилизм как учителей-словесников, так и отдельных учёных-методистов, основанный либо на отрицании или недооценке исторического опыта, накопленного наукой и школьной практикой, либо на утверждении необходимости ориентации лишь на зарубежные технологии обучения литературе, либо на свой собственный опыт. Между тем методикой преподавания литературы создана мощная историографическая база осмысления сложного и противоречивого пути школьного литературного образования, выявлены и проанализированы не только педагогические идеи, методические системы выдающихся учёных XIX—XX веков, перспективные для современной методики, но и негативные тенденции, имевшие место в дореволюционной и советской школе, школе перестроечного периода конца XX — начала XXI века, отдельные из которых не изжиты до сих пор. Для того чтобы определить стратегию современного литературного образования в российской школе и сделать возможным прогнозирование преподавания литературы и развитие методической науки уже в новых условиях цифровизации образования, очевидна необходимость обращения к отечественным корням, осмысление методического наследия русской и советской школы и её современного состояния сквозь призму того пути, который проделала методическая наука и школьная практика.

Исторический путь российской методики и школьного литературного образования от зарождения и до сегодняшнего состояния прошёл под знаком преодоления схоластики и шаблона, зубрёжки и заучивания учебника, убивающих читателя, под знаком противостояния развивающего обучения сообщающему, в борьбе за научный уровень преподавания, в поисках таких методов, приёмов, форм в работе с текстом, которые открывали бы ученику-читателю духовный и интеллектуальный потенциал, заложенный в книге, побуждали к сотворчеству с писателем, способствовали бы нравственному и эстетическому развитию личности.

Именно сегодня актуальным и своевременным становится обращение к отечественным корням, опыту русской гуманитарной педагогики, ориентированной на духовные ценности великой культуры прошлого, изучение истории отечественной методики преподавания литературы как в советской, так и в дореволюционной школе.

К сожалению, историографические работы по методике преподавания литературы не стали достоянием учителей-словесников. Причины незнания методического опыта дореволюционной и советской школы объясняются тем, что многие даже очень значительные работы десятилетиями не переиздавались и серьёзные методические идеи и открытия, кажется, навсегда осели в многочисленных педагогических журналах, учёных записках вузов, выходявших в дореволюционной и советской России практически в каждом регионе, где печатались статьи по методике преподавания литературы, материалы дискуссий по проблемам литературного образования в школе, учебные программы, широко был представлен опыт учителей-словесников.

В основу данного учебного пособия положен историко-библиографический подход к исследованию состояния и развития методики преподавания литературы на протяжении XX столетия, который позволил увидеть целостную и объективную картину исторического движения методической науки и школьной практики в 1900—1990-е годы в её связях как внутри самой науки, так и во взаимодействии с другими смежными науками; обозначить основные тенденции, характерные для данного периода развития науки; выделить и рассмотреть взгляды ведущих учёных, в методических системах которых реализовались направления исканий и открытий эпохи; определить наиболее значительные методические проблемы и наметить пути их решения в XXI веке.

Пособие адресовано студентам и преподавателям филологических факультетов педагогических вузов, учителям русского языка и литературы, научным работникам, занимающимся проблемами преподавания литературы, а также всем, кто интересуется историей литературного образования в российской школе.

*ЧАСТЬ I*

1900—1940-е годы



## **ГЛАВА 1. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1921 год**

### **1. Состояние методики преподавания литературы к началу XX века**

Методика преподавания литературы начала XX столетия, безусловно, питалась идеями и открытиями литературоведческой науки и предшественников-методистов XIX века: Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, В.В. Шереметевского, чьи учебники и методические пособия продолжали издаваться вплоть до 1917 года. Их идеи, опыт получили развитие в методике 1900-х годов, в программном творчестве, в резолюциях Первого Всероссийского съезда словесников в декабре 1916-го — январе 1917 года; тогда же была осуществлена первая попытка осмысления истории отечественной методики, её значения для совершенствования литературного образования в школе, сделанная Н.С. Державиным в книге «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе» [87].

Интерес к методическому наследию XIX века в полной мере проявится в 1930—1940-е годы, когда после метаний 1920-х годов, стремления создать новую школу, аналогов которой не было ни в отечественной, ни в мировой практике, появится потребность в стабильных программах и учебниках, в системном преподавании литературы в школе. Вот тогда будет опубликовано значительное количество исследований историографического характера по осмыслению положительного опыта прошлого, осознана важная мысль, что нигилизм вряд ли может привести к созданию эффективных методик литературного образования.

Тогда же появятся первые работы по истории методики Я.А. Ротковича. Не случайно именно М.А. Рыбникова и В.В. Голубков, основоположники преподавания литературы в советской школе, тщательно изучив труды методистов 1840—1880-х годов, дадут серьёзный и обстоятельный анализ состояния отечественной методики второй половины XIX века и её значения для развития советской методики преподавания литературы, будут защищены первые диссертации.

С большой силой интерес к истории методики вспыхнет в 1950—1970-е годы, когда вновь остро встанет вопрос о совершенствовании литературного образования в школе, когда возникнет необходимость перестройки школьного преподавания литературы.

Основы методики преподавания литературы как науки закладывались именно во второй половине XIX века, когда передовые педагоги убедились, что только опыт преподавания, каким бы новаторским и экспериментальным он ни был, какие бы блестящие результаты ни давал, не может разрешить проблем массового литературного образования и воспитания учащихся. Уже тогда начались поиски универсальной, объективной основы, с которой бы согласилось большинство педагогов и на которую можно было бы опереться в преподавании литературы в школе. К созданию методики вело, с одной стороны, стремление к упорядочению, стандартизации, нормированию индивидуальных методов преподавания, а с другой — именно преодоление излишней программированности и единообразия учебного процесса.

Впервые самым серьёзным образом были поставлены важные проблемы преподавания литературы в школе, которые решаются учёными-методистами и учителями-практиками вот уже на протяжении полутора веков:

1. Цели и задачи преподавания литературы в школе.
2. История литературы как наука и как предмет преподавания.
3. Отбор литературного материала для изучения его в школе.
4. Анализ художественного произведения. Работа с текстом.

5. Методы и приёмы преподавания литературы.

6. Место теории словесности в школьном курсе литературы и др.

Уже в книге Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» 1844 года [41; 42] можно видеть развёрнутую характеристику основ методики преподавания русского языка и словесности, достаточно широкое обоснование целей и задач школьного преподавания литературы. «Надобно отличать учебную методику от научной, — писал он. — Учёный, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймёт его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподаётся» [42, с. 3].

Вслед за Ф.И. Буслаевым В.Я. Стоюнин в работе «О преподавании русской литературы» (1864) дал чёткое разграничение между литературой как учебным предметом и наукой. То, что словесность как учебный предмет не является наукой в принятом смысле, было бесспорным для В.Я. Стоюнина, ведь «нельзя же называть этим именем несколько исторических фактов, которые приходится сообщать ученикам», тем более что, по мнению методиста, «не этот материал развивает ученика, занимающегося словесностью» [249, с. 241—242].

В 1870—1890-е годы достаточно авторитетный в вопросах преподавания литературы А.И. Незелёнов, автор методического пособия «О преподавании русской словесности» [142] и учебника по истории русской словесности для средних учебных заведений, который к 1914 году выдержал свыше 20 изданий, выступил сторонником «научного» изучения литературы в школе. Однако, требуя научности знаний, А.И. Незелёнов «фактически дал не историю литературы, а суррогат науки — простое изложение фактов в хронологическом порядке», — справедливо отметил О.А. Моденская [136, с. 24]. Свидетельством тому стал его учебник, который, будучи скуп на историко-литературные

комментарии, ограничившись пересказом содержания произведений и характеристикой героев, на практике так и не воплотил идеи автора о «научности» изучения литературы в школе.

В 1936 году Д.К. Мотольская, давая оценку методических взглядов А.И. Незелёнова, с горечью заметила, что «от прогрессивных идей Стоюнина не осталось и следа» [138, с. 82].

Обосновывая цели и задачи школьного преподавания литературы, Ф.И. Буслаев и вслед за ним В.Я. Стоюнин в качестве определяющего начала преподавания литературы в школе и, следовательно, построения методики поставили личность ученика, А.И. Незелёнов же, стремясь к системности и научности, выпустил из виду это главное начало, без чего теряет смысл всякая методика.

Безусловно, Ф. Буслаев и В. Стоюнин, позже В. Острогорский [157] вовсе не исключали из курса средней школы историю литературы, однако они были убеждены, что историческое изучение литературы следует вводить только в последнем классе гимназии, «когда ученики после многих разборов поймут, как жизнь с своею действительною и идеальною стороною отражается в литературе, как высказываются в литературном произведении личность писателя и стремление общества и народа» [249, с. 263—264].

Именно ученик с его возрастными особенностями определит отбор литературного материала в школе, а также методы и приёмы его изучения в методической системе названных учёных.

«Материал, передача и восприятие его и разумная работа над ним — вот те три силы, которые должны соединиться в преподавании, чтобы дать ему педагогическое или воспитательное значение», — писал В. Стоюнин [249, с. 239].

Ф. Буслаев был убеждён, что в основе преподавания словесности в гимназиях должно лежать прежде всего «чтение писателей», потому вопросы классного чтения занимают в его методике центральное место. Он был сторонником чтения прежде всего «сочинений старинных», так как именно они, по его мнению, в большей степени могут способствовать развитию в

учениках нравственных и эстетических чувств и одновременно являются «основой филологического образования» [41, с. 214].

Материалом словесности как предмета преподавания в средней школе должны быть, по мнению В. Стоюнина и В. Острогорского, в первую очередь произведения, «близкие нашей современности, так как в них изображается обстановка жизни, более или менее знакомая ученикам, над этими произведениями они с большим интересом будут работать» [249, с. 246], и они подлежат не только чтению, но и изучению, ведь одно чтение не может выполнить заложенных в тексте педагогических задач.

Однако вовсе не значит, что Ф.И. Буслаев исключал из курса средней школы «новую» литературу, а В.Я. Стоюнин и В.П. Острогорский отказывались от изучения древней словесности. Методисты сходились в том, что материалом для изучения должны стать только высокохудожественные произведения, так как только такие произведения в полной мере отражают в себе жизнь с её нравственными и общественными проблемами. Они утверждали единство образовательных и воспитательных задач в преподавании литературы, которая «имеет благотворное действие в педагогическом отношении, развивая ум и облагораживая сердца и воображение, но — только в подробном знакомстве с лучшими из её произведений, чем собственно и должна ограничиваться вся задача преподавания этого предмета в средних учебных заведениях» [40, с. 8].

Анализ художественного произведения занимает центральное место в исканиях методистов второй половины XIX века. Если Ф. Буслаева интересовала прежде всего языковая сторона художественного текста, то В. Стоюнин обращал внимание на идейное его содержание, а В. Острогорский органически соединил его с выразительным чтением, заучиванием наизусть, письменными работами. Всё это в совокупности, по его мнению, давало возможность глубже проникнуть в поэтическую ткань произведения и оценить его эстетическую значимость. Вырази-

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)