

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Лекция 1. Методика обучения литературе как научная дисциплина. Статус методики как науки, взаимосвязь с другими дисциплинами....	14
Лекция 2. Литература как учебный предмет в современной школе. Цели литературного образования. Принципы обучения литературе....	35
Лекция 3. Парадигмы литературного образования. Содержание литературного образования. Критерии отбора художественных текстов для изучения	55
Лекция 4. Стандарт, предметная программа и предметный учебник	73
Лекция 5. Современная концепция чтения. Чтение школьника как социально-методическая проблема. Новая модель детского чтения	91
Лекция 6. Чтение как диалог. Чтение «как труд и творчество»	107
Лекция 7. Обучение пониманию художественного текста как задача литературного образования. Понимание и смысл.....	118
Лекция 8. Школьный литературный анализ художественного произведения	129
Лекция 9. Приемы и технологии школьного литературного анализа	156
Лекция 10. Интерпретация художественного произведения в системе школьного литературного образования: филологический и методический аспекты	179
Список литературы	195

ВВЕДЕНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методология, методика, технология, общение, коммуникация, стратегии чтения.

...историко-филологические факультеты дают словесникам только знание истории литературы, но не дают никаких педагогических принципов. Отсюда вытекло то пренебрежительное отношение к методике преподавания, которое является характерной чертой для учителей средней школы.

В.В. Данилов, российский методист

В последнее время стал совершенно очевидным тот факт, что ключевым звеном любых изменений в образовании является профессиональное педагогическое образование. Никакие реформы и/или модернизации российского образования не достигнут желаемого результата, если учитель XXI века не будет готов к работе в новых социокультурных условиях.

В течение всего XX века учитель-словесник готовился в стенах института или университета прежде всего как предметник, потому что его функция состояла в трансляции (в рамках своего предмета) нормативных представлений о мире. И хотя «рецептурный эмпиризм» (Г. Гуковский) подготовки будущих учителей был преодолен к концу 70-х годов прошлого столетия, он не был изжит до конца, так как к этому времени уже сложилась определенная традиция подготовки будущего учителя. Об этом писала в свое время известный методист М.А. Рыбникова: «В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей – смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) – учить «так, как меня учили» [108: 29].

Содержание профессионального образования в учебном плане вуза было представлено через перечень дисциплин, что

вполне закономерно: «...В эпоху гуманитарной культуры свод знаний и идей представлял собой упорядоченное, иерархически построенное целое, обладающее “скелетом” основных предметов, главных тем и “вечных вопросов” <...> Гуманитарная культура передавалась <...> через механизмы, генетической матрицей которых был *университет*. Он давал целостное представление об универсуме – Вселенной, <...> скелетом такой культуры были *дисциплины*» [54: 215]. Безусловно, отрицать значимость предметной подготовки – отрицать очевидное: ведь на каждом уроке учитель будет учить читать и анализировать текст, а это значит, что он должен уметь работать с текстом сам, не должен оказаться в растерянности перед незнакомым текстом, не зная, с какой стороны к нему подойти. Но нельзя игнорировать и тот факт, что филолог и учитель-словесник – это разные профессии. Их отождествление – глубочайшее заблуждение, которое наносит ощутимый вред школьному литературному образованию. Поясним высказанную мысль. Зачастую учитель, выпускник филфака, учит своих учеников как будущих филологов. Он формирует умение самостоятельно *анализировать* художественный текст, не отдавая себе отчета в том, что *желания (мотива)* так подходить к читаемому тексту у ребенка просто нет и в дальнейшем не будет, потому что он – в лучшем случае – в будущем осознает себя просто читателем, а не профессиональным филологом. Осознанно или нет такой учитель на своих уроках реализует подход к *чтению-как-технологии* (вместо традиционного подхода к *чтению-как-культу*) и последовательно прививает своим ученикам навыки наблюдательности, последовательного внимания к детали. Мы позволили воспользоваться терминами известного социолога чтения Т. Венедиктовой, которая в своей статье «Актуальная метафорика чтения» отмечает, что при всем различии этих подходов, традиционного и новаторского, общее в них – «отношение к читателю в режиме благотворной муштры: в одном случае он воспитывается в качестве единове́рца по культуре, а в другом – в качестве грамотного “пользователя”, владеющего культурно престижной процедурой» [20]. Не ставя своей целью разобраться в разнице этих подходов и преи-

муществах/недостатках каждого из них, обратим внимание на главное, на наш взгляд, – на «режим благотворной муштры», идущий от учителя-предметника, владеющего той или иной методикой обучения. Последняя в свою очередь с легкой руки Л.В. Щербы была провозглашена «частной дидактикой» и ориентирована либо на ту же дидактику, либо на базовую науку (в нашем случае на литературоведение), но отнюдь не на литературу как вид искусства – и самое главное – предмет преподавания.

Такая подготовка учителей перестала отвечать потребностям современного общества в формировании в процессе образования человека как *«целостной, а значит, всесторонне развитой личности – всесторонней не в примитивном смысле умения “все делать” (как не так давно говорили, ссылаясь на классиков), а в смысле относительно равномерного развития основных “сущностных сил” человека (К. Маркс), т.е. доступных каждому и необходимых каждому общечеловеческих способностей, обеспечивающих все пять основных видов деятельности»* [51: 215], к числу которых традиционно относят: познавательную деятельность, ценностно-ориентационную деятельность, преобразовательную деятельность, общение как межсубъектное взаимодействие, художественное освоение мира. Наступившему веку нужен Учитель-художник, призванный, говоря словами философа М.С. Кагана, *«формировать Человека как целостную и уникальную Личность, отвечающую запросам складывающегося в XXI столетии нового исторического типа культуры»* [51: 216].

Применительно к поставленной проблеме для нас важны два момента. Первый состоит в том, что в школе преподавание литературы превратилось в преподавание примитивных основ литературоведения (литературоведческая наука стремительно развивается, и школа не может, да и не должна успевать за ней) и поэтому ученик «приобщается» не к литературе как искусству слова, а к науке о нем. Пагубные последствия такого обучения предмету во многом обусловили нынешнее печальное состояние школьного литературного образования и привели к массовой

потере читателя-школьника. Не будем также забывать: искусство, а не наука играет особую роль в воспитании как специфической социальной деятельности, поэтому только в преподавании искусства, а не науки или ее основ возможно формирование ценностных ориентаций личности, в числе которых потребность читать занимает очень существенное место.

Второй состоит в том, что современный учитель-предметник должен быть готов не к монологу на уроке, а к диалогу с учениками. Современная философия образования последовательно различает эти понятия, связывая монолог с «коммуникацией», а диалог с «общением». В процессе коммуникации передаются знания, «на философском языке данный процесс является формой связи субъекта с *объектом*, принимающим направляемое ему послание» [51: 224]. Последнее связано с тем, что традиционно описывается в категориях «ценности», «смыслы». Однако механизм передачи ценностей иной, чем знаний, «ибо ценности выражают значение субъекта для объекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Ценности личности не являются прямой производной от ее знаний, нельзя превратить знания в убеждения, потому что первые находятся в компетенции воспитания личности, а не ее образования. Формирование ценностного сознания может осуществляться только в процессе межсубъектной связи, взаимодействия субъекта с другим как с равным ему субъектом, а не объектом его просветительской активности» [48: 233]. Иными словами, передача ценностей может происходить только в процессе общения, когда отношения ученика и учителя строятся как *субъект-субъектные*. Цель и смысл такого общения – «не прием, понимание, усвоение отправляемого послания, а его определенное *истолкование, осмысление, оценка* и доведение этого до сведения отправителя, чтобы в перспективе стало возможным достижение их определенной идейной *общности*» [51: 224]. Безусловно, ни в коем случае нельзя довести сказанное до абсурда и отказаться от работы над пониманием и усвоением прочитанного текста. Скорее, наоборот, именно понимание и усвоение текста учениками учитель должен осозна-

вать как актуальнейшую методическую задачу и последовательно решать ее на уроках литературы, отдавая себе отчет в том, что ученик читает текст не как профессиональный филолог и ему в тексте может быть что-то непонятно. Более того, учитель должен постоянно мотивировать учеников на фиксацию «их непонимания», создавать ситуацию потребности уяснить значение каждого слова в тексте. Но при этом пойти дальше и вместе с учениками искать личностный смысл прочитанного. Говоря о последнем, не будем забывать слова М.М. Бахтина: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла... Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому смыслу) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, т.е. существует только вместе с ним» [5: 22].

Поэтому усложняется функция учителя: он является не только носителем знаний о тексте, т.е. хорошо подготовленным филологом, он сам занимает позицию читателя по отношению к создателю художественного произведения, автору-творцу. И в этом смысле он чувствует себя не носителем готовых истин о тексте, а «участником – наравне со своими учениками – увлекательного и ответственного совместного поиска чужого (авторского слова) о герое и мире» [116]. Изменение функций учителя оказывается обусловлено его «двусторонней» позицией по отношению к ученикам, которым он будет передавать свои знания и делиться своими убеждениями. В этом случае школьный предмет *литература* непосредственно участвует в формировании личности ученика, ибо учитель не будет «третьим лишним» в диалоге между учеником и текстом, потому что он не будет объяснять учащемуся, как и что следует понимать в том или ином произведении, расставлять акценты, давать оценки, а станет организатором и участником деятельности по восприятию, знанию-пониманию и интерпретации художественного текста, деятельности, которая в современной эстетике, психологии и методике трактуется как творческая. И поможет учителю в этом учебник, который станет не средством, а *инструментом* обучения.

Казалось бы, какое отношение все сказанное выше имеет к этому пособию? Самое прямое. Дело в том, что все увеличивающийся объем знаний (а точнее – информации!), который учитель должен передать своим ученикам, заставил педагога искать оптимальные способы, с помощью которых этот объем усваивался бы учеником максимально эффективно и в минимально короткие сроки. На помощь учителю пришла Ее Величество *технология*. Эффективный учебный процесс стал мыслиться прежде всего как процесс технологический. В педагогической науке и школьной практике начался поиск учебных технологий, позволяющих более эффективно транслировать заданное учебное содержание. В процессе поисков оказалось, что технология может носить «надпредметный» характер. Доказательство тому – давние разработки донецкого учителя В.Ф. Шаталова: в традиционные опорные схемы вкладывались темы по геометрии, истории, литературе, иными словами, содержание транслируемого предмета перестало иметь принципиальное значение. А если это так, то технология оказалась «выше» методики: ведь специфика последней напрямую определяется преподаваемым предметом и различной мерой «участия *личности ученика* в усвоении содержания данных предметов (он вправе сказать: “Мне не нравятся стихи Вознесенского” и “Я не понимаю поведения русского царя в 1917 году”, но он не может сказать: “Мне не нравится теорема Пифагора”») [51: 213–230, 218].

Таким образом, потеря статуса методики и низведение ее на уровень технологии, а то и практики обучения может сыграть злую шутку с высшим профессиональным образованием: учитель станет не специалистом (бакалавром, магистром образования), а всего лишь технологом. К сказанному нужно добавить: «Ориентация вузов и учащихся на требования сегодняшнего дня не должна занимать ведущее место в подготовке профессиональных работников с высшим образованием. Такая привязка к запросам рынка труда неизбежно обрекает практику на консервацию старых технологий и техники, потому что подготовленные для них кадры могут работать по старым технологиям и не только не могут создавать новые, но часто даже их освоить.

Обучение ремеслу оказывается выгодным лишь в первом поколении технологий и техники, тогда как обучение профессии ориентировано на будущее» [42: 242].

Чтобы преодолеть сложившуюся ситуацию, необходимо коренным образом изменить взгляд на содержание методической подготовки будущего учителя, усилив в ней методологическую составляющую: «*Методика должна стать методологией, чтобы освободиться от догматизма и наполниться новым содержанием*», – писал в 1915 г. Б.М. Эйхенбаум [133: 273]. Методологический аспект любой науки чрезвычайно важен: в доказательство выдвинутого тезиса приведем слова Л.С. Выготского, который писал о том, что «в науке открывается некоторое принципиальное единство знания, идущее от высочайших принципов до выбора слова. Что обеспечивает это *единство* всей научной системы? Принципиально-методологический скелет. Исследователь, поскольку он не техник, регистратор и исполнитель, есть всегда философ, который во время исследования и описания *мыслит* о явлении, и способ его мышления сказывается и в словах, которыми он пользуется» [22: 365]. Методология ставит заслон «фельдшеризму» (Выготский) в науке и ремесленничеству в профессии. Ведь методология науки – это «тот объяснительный принцип или система принципов, которым (которой) руководствуется и который (которую) проводит ученый в своей научной деятельности, последовательно прилагая его или ее на всех уровнях анализа, от “высочайших” теоретических основ до терминологии» [71: 348]. Отдельные вопросы, «проходящие по ведомству» методологии методики, и будут поставлены на страницах нашего пособия. Их освещение выведет нас на ключевые проблемы современной методической науки и школьного литературного образования, к числу которых относятся: стандарт нового поколения, цель литературного образования, содержание школьного курса *литературы*, принципы обучения литературе и предметный учебник, чтение как социально-методическая проблема, знание-понимание художественного текста, анализ и интерпретация.

Авторам представляется, что без уяснения этих вопросов невозможно освоение профессии. Рассматриваемые в лекциях проблемы – а пособие выстроено как цикл лекций, каждая из которых посвящена одной крупной проблеме, – на наш взгляд, предваряют изучение базового курса методики, поэтому книга и получила название «Введение в методику обучения литературе».

И последнее существенное замечание: авторы не были бы методистами, если бы не задумывались над тем, как может быть организована работа с пособием. Курс лекций рассчитан на чтение, которое можно назвать интерактивным, последнее предполагает активное взаимодействие читателя с текстом и обязательное «привлечение» других видов речевой деятельности (в первую очередь говорения и письма). Сопровождающие текст вопросы и задания направлены не только (и не столько!) на контроль понимания и усвоения, но и на овладение такими технологиями чтения, которые делают его *управляемым чтением под себя*, что, согласитесь, в процессе обучения немаловажно. Именно поэтому в разделе *вопросы и задания* есть описания отдельных стратегий чтения, с использованием которых вам будет предложено поработать с текстом. Освоение этих стратегий (доказано многолетним преподавательским опытом их авторов-разработчиков) позволяет оптимизировать процесс получения, хранения информации, а также извлечения ее из памяти. Поэтому авторы надеются, что ваше обучение будет более интересным и эффективным.

Вопросы и задания

СОСТАВЛЯЕМ ГЛОССАРИЙ

«Определяйте значение слов, и вы избавите свет от половины его заблуждений» – эти слова Р. Декарта необходимо помнить каждому, кто приступает к изучению новой дисциплины и осваивает понятийный аппарат науки. Если терминология представляет собой эклектическое месиво, то стоит ли удивляться, что такая же неразбериха царит и в головах тех, кто эту науку осваивает. К сожалению, у методики обучения литературе нет терминосистемы, закрепленной в методиче-

ском словаре. Именно поэтому мы предлагаем вам в процессе освоения курса создать свой глоссарий, который станет первым разделом вашего методического портфолио. Начать можно с истолкования ключевых слов лекции. Однако возможно, что вы ими не ограничитесь и впишете в словарь и другие термины.

А чтобы убедить вас в необходимости и целесообразности подобной работы, предоставим слово известному отечественному методисту Е.И. Пассову, который так отвечает на вопрос, «в чем состоит значение словаря и кому он нужен:

- студенту, овладевающему профессией *учитель*, ибо терминология науки – ее зеркало. Какой увидит будущий учитель науку методика в зеркале терминологии, зависит от точности или кривизны этого зеркала;
- учителю-практику, ибо точная терминология – точный инструмент для работы. А чем точнее инструмент, тем точнее технология, тем качественней продукт;
- учителю-исследователю, методисту, ибо терминология – инструмент познания, от него зависят точность, глубина и корректность обоснованных выводов» [98: 122–123].

РАБОТА С ТЕКСТОМ

Проработайте с текстом ВВЕДЕНИЯ в формате стратегии суммирования информации «Магнит».

«Стратегия – это некий способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам», – эту формулировку Дж. Брунера приводит в своей монографии Н.Н. Сметанникова [114: 336]. И продолжает: «Стратегии чтения ведут процесс чтения, восприятия и понимания читаемого материала, направляют и управляют им. Стратегии чтения помогают раскрыть иерархию информационных (факты, мнения, суждения) и смысловых (основная мысль, тема, подтема, микротема) уровней, а также рефлексивную информацию, т.е. процедуру понимания текста. Стратегии чтения способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном» [114: 339]. Название стратегии «Магнит» говорит само за себя. Стратегия направлена на выявление ключевых слов и установление связей между ними. На основании полученной схемы/кластера (ключевые слова соединяются разными типами стрелок)

пишется краткое изложение прочитанного, то, что принято называть summary.

ОТВЕЧАЕМ НА ВОПРОСЫ, ВЫПОЛНЯЕМ ЗАДАНИЯ

1. Как вы думаете, почему реформу/модернизацию школы нужно начать с реформы высшего педагогического образования? Возможно, ответить на этот вопрос вам помогут размышления отечественного философа М.С. Кагана: «Исходный пункт такой реформы – понимание того, что учитель становится *Учителем* только тогда, когда его деятельность уподобляется художественному творчеству. Разумеется, она отличается от творчества писателя, живописца или актера, но только тем, что Учитель создает, лепит, конструирует *реального человека*, а не *образ человека*, однако его творение воплощает живущий в его воображении *идеальный образ “настоящего человека”*, совмещенный с пониманием своеобразия данного конкретного ученика...» [50: 675].
2. Назовите ученых-исследователей, упоминаемых в лекции. Известны ли вам их работы? Если да, то какие? Если нет, то считаете ли вы для себя необходимым в дальнейшем обратиться к их трудам? Дайте краткий ответ, приведя 2–3 аргумента.
3. Как соотносятся методика и технология?
4. Почему методология ставит заслон «фельдшеризму» (Выготский) в науке и ремесленничеству в профессии?

ЧИТАЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНО

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // [Электронный ресурс] URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных технологий). – М., 1997.
3. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007. – С. 213–230.

Лекция 1

Методика обучения литературе как научная дисциплина. Статус методики как науки, взаимосвязь с другими дисциплинами

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Методика как наука, преподавание литературы, обучение литературе как учебному предмету, методика обучения литературе как теория и технология литературного образования, статус методики как науки, методическая система.

Наука неотрывна от породившей ее национальной культуры: наука есть органическая сила народной жизни и истории, живое дыхание народного духа; и в то же время есть величайшая национально-воспитательная сила, которая именно для того излучилась из народной души и сосредоточилась в особый очаг – очаг мысли и знания, – чтобы вернуть народу свою сосредоточенную и очищенную, а потому воспитывающую и облагораживающую силу.

И. Ильин

Гуманитарные науки... не могут забыть свою историю.

Умберто Эко

Традиционно наука, а соответственно и учебная дисциплина, которую вам предстоит изучать, называлась *методикой преподавания литературы*. Однако несколько лет назад ее стали называть по-другому: *теория и методика обучения литературе*. Это «переименование» достаточно точно отразило тот комплекс проблем, который связан с определением статуса *методики как науки*.

Попробуем разобраться в них, но начнем не с первого слова в названии дисциплины (и соответствующей ей науки), хотя это, наверное, было бы достаточно логично, а с объяснения того, почему мы стали говорить не о «преподавании литературы», а

об «обучении литературе». Дело в том, что преподавание – это деятельность учителя по передаче ученикам знаний, умений, навыков, способов деятельности, жизненного опыта. Применительно к авторитарным педагогическим системам, где ученик является лишь объектом учебно-воспитательного процесса, речь, безусловно, следовало в первую очередь вести именно о деятельности учителя по передаче знаний, формированию умений и т.д. В настоящее же время подход к образованию изменился: ученик стал субъектом учебно-воспитательного процесса, поэтому появилась необходимость в равной мере учитывать обе составляющие процесса: не только преподавание, но и учение, т.е. деятельность ученика по усвоению содержания. К сказанному надо добавить, что такое изменение в названии науки очень точно отражает направление ее развития, которое современный отечественный методист В.Ф. Чертов охарактеризовал следующим образом: «Историю отечественной методики преподавания литературы можно представить как постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику» [128: 3].

Однако само наименование дисциплины «Теория и методика...» – свидетельство неразработанности и противоречивости вопроса о методологическом статусе методики. Чтобы разобраться в этом, обратимся к одному из аспектов истории нашей науки.

Методика учебного предмета на первых этапах своего развития представляла собой совокупность практических предписаний для учителя, не отделялась от дидактики и рассматривалась как ее прикладная, нормативная часть, описывающая приемы и методы обучения определенному предмету. Во многом история методики обучения и была историей смены методов, отражающей поиски наиболее эффективной системы обучения. Как складывалась и развивалась отечественная методика преподавания литературы, как отделялась от дидактики, методики преподавания языка, как стала методикой преподавания литературы, а не словесности – предмет отдельного курса. Нас же интересует только тот этап ее развития, когда методика стала осознавать

собственные методологические основания: «В последние годы много говорили о том, что преподавание так называемой “русской словесности” в средней школе должно быть подвергнуто коренной реформе <...> Но обсуждение сосредоточено было именно на вопросе о *преподавании* или о *методах* преподавания, как будто вопрос об *изучении* литературы, т.е. о *принципиальных основаниях ее изучения*, разрешается с одинаковой для всех ясностью и несомненностью. Между тем методы преподавания определяются именно принципами изучения, потому что метод не может существовать сам по себе, вне <...> тех или других теоретических предпосылок», – написал Б.М. Эйхенбаум [133: 278] в 1915 г. И словно ответом на его призыв «договориться о принципах» стала дискуссия, развернувшаяся на Первом съезде словесников зимой 1916–1917 гг., связанная с вопросом о том, на какую из литературоведческих школ должно ориентироваться преподавание литературы.

Справедливости ради заметим: бурное развитие психологии и авторитет психологической школы А.А. Потебни стимулировали попытку построить систему методики на психологической основе. Такая концепция методики преподавания литературы нашла свое воплощение в книге В.В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917).

Однако собственно методологическими проблемами¹ методика занялась существенно позже, когда после «новаторских поисков» 20-х – начала 30-х годов прошлого века (лабораторно-

¹ Методологический раздел методики традиционно состоит из нескольких содержательных блоков:

- первый включает вопрос о научном статусе, научной принадлежности методики, объекте, предмете, целях и задачах методики, специфике методического знания;
- второй позволяет осмыслить место методики в кругу других наук, установить связь методики и практики обучения;
- третий описывает структуру и содержание методической науки, ее категориальный аппарат;
- четвертый ставит вопрос о требованиях к методической теории и методам исследования.

го метода, Дальтон-плана, комплексов и т.д.) в школу вернулись классно-урочная система и литература как самостоятельный учебный предмет. Именно тогда перед научным сообществом встал вопрос о ее статусе.

Ответом на вызов времени стала опубликованная в 1936 г. статья В.А. Десницкого «Методика преподавания литературы как наука» [35]. Ее появление было обусловлено во многом тем, что повсеместно открывались педагогические институты, поэтому вполне понятно, что встал вопрос, каков статус науки и соответствующей ей вузовской дисциплины, призванной описать процесс обучения литературе. Ведь методику можно было квалифицировать по-разному.

Во-первых, как ремесло. Значит, освоить методику – это освоить ремесло, следовательно, и учить методике надо как ремеслу, т.е. дать базовые знания и прикладные умения (некий образец действий) будущему учителю-словеснику. Заметим сразу, что такой подход к методике был признан неверным и был отвергнут как ненаучный.

Во-вторых, как искусство, противостоящее ремесленничеству и наукообразию. Но получается, что тогда учить методике не нужно: достаточно дать лишь знание самого предмета и воспитать любовь к нему, а опыт и талант преподавателя подскажут все остальное. Однако и такой подход был отвергнут: «С этим рассуждением нельзя согласиться. Никто, конечно, не отрицает значения таланта в педагогическом деле. Однако какая отрасль науки, искусства и практической деятельности не нуждается в талантах? Тем не менее ни одна профессия, в том числе и педагогическая, не может развиваться и совершенствоваться, рассчитывая только на талант» [61: 3].

В-третьих, как самостоятельную науку, изучающую... И вот здесь возникает очень и очень существенный вопрос: *что же изучает методика обучения литературе?* Чтобы ответить на него, надо исходить из положения о том, что любая наука имеет право на существование как отдельная, самостоятельная отрасль знания при наличии трех условий:

- если имеет *объект исследования*, который не изучается ни одной другой наукой,
- если существует *общественная необходимость исследования* данного предмета,
- если в ее арсенале есть *специфические методы научного исследования*.

Подробнее остановимся на первом из них.

Объект исследования методики обучения литературе – процесс обучения литературе как учебному предмету. Но ведь обучение как таковое – предмет исследования дидактики. Получается, что методика – это «прикладная» дидактика? Действительно, есть точка зрения на методику как на «прикладную» науку или прикладную часть соответствующей фундаментальной науки (дидактики). «Если вдуматься хорошенько в отношения между методикой преподавания того или иного предмета и дидактикой, то приходится признать, что, в сущности, и не существует никакой методики преподавания как особой дисциплины: это та же дидактика, но примененная специально к тому или другому материалу», – писал в свое время академик Л.В. Щерба [132: 322]. Если с этой точки зрения подходить к новому наименованию дисциплины *теория и методика обучения*, то получается вроде бы все логично: теория – это дидактика, а методика – ее прикладная часть. Правда, при таком подходе сразу возникает вопрос: если есть *теория*, то зачем тогда *методика*? И если есть *теория обучения литературе*, то что же в таком случае *методика обучения литературе*? При таком подходе методика лишается статуса самостоятельной науки: ведь наука определяется как сфера деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности.

Прокомментируем сказанное, обратившись к схеме в известной монографии академика Б.С. Гершунского «Философия образования для XXI века» [27: 354]:

Междисциплинарная информация



ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ (ТЕОРИЯ)



4. Прогностическая функция



3. Объяснительная функция



2. Диагностическая функция



1. Описательная функция



ВХОД

→ МЕТОДИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ (МЕТОДИКА)



5. Проектно-конструктивная функция



6. Преобразовательная функция



7. Критериально-оценочная функция



8. Коррекционная функция



ВЫХОД

СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ (ПРАКТИКА)

Даже беглого взгляда на эту схему достаточно, чтобы увидеть главное: в такой интерпретации методика лишается главнейших функций и, следовательно, на статус науки претендовать уже не может. Такое «преображение» методики известный ученый объясняет не чем иным, как... неготовностью современных учителей к восприятию сложного теоретического знания: «Пока же подавляющее большинство педагогов ждет от науки прямых **рекомендаций**. Отсюда следует, что теоретическое знание может и должно быть представлено практике не только в виде оригинальных текстов научных работ, но и в виде адаптированного к запросам практики **методического знания**» [27: 358]. Таким образом, методике была отведена функция своеобразного «толмача», а уровень ее научных разработок ограничен уровнем *рекомендаций*. Получается, что методика учебного предмета, как и на первых этапах своего развития, представляет

собой совокупность практических предписаний для учителя, не отделяется от дидактики и рассматривается как ее прикладная часть, описывающая приемы и методы обучения определенному предмету. И не более того.

На сказанное, обратившись к авторитету Е.И. Пассова [см. подробнее: 96: 4–23], можно возразить: нет наук теоретических и эмпирических, эмпирическим может быть только тот уровень, на котором находится наука. Уровень же определяется тем, что преобладает в науке: эксперимент, наблюдение, систематизация или моделирование, построение теорий, выдвижение идей и гипотез, формулирование законов.

Как и всякая наука, методика осуществляет *те же* функции, что и другие науки: описание, объяснение и прогноз явлений той части действительности, которую она изучает. Методика описывает процесс обучения литературе, выводит его закономерности и показывает, как на их основе сделать обучение предмету более эффективным.

В свете сказанного возникает вопрос: что же в этом случае становится предметом методики как науки, если ее основная задача – выявить и сформулировать закономерности процесса обучения литературе как учебному предмету и правильно руководить им? Ответ на этот вопрос и есть определение методики. Его неоднократно пытались сформулировать известные отечественные методисты.

В.В. Голубков: «Все методики, какой бы учебной дисциплины они ни касались, сходны между собой в том, что они в определенной последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя, отвечают на три основных вопроса: *зачем, что и как*» [28: 5].

М.А. Рыбникова: «Методика преподавания литературы – это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников» [85: 5].

З.Я. Рез: «Методика преподавания литературы – это педагогическая наука, предметом которой является общественный процесс воспитывающего обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного руководства им» [84: 12]. По существу, это определение повторяет данное *Н.И. Кудряшевым:* «Методика литературы – это частная педагогическая дисциплина, объектом изучения которой является общественный процесс обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного руководства им» [61: 19].

Основываясь на этих формулировках, с поправкой на время можно принять следующее рабочее определение: *методика обучения литературе* – это педагогическая наука, объектом которой является процесс обучения школьников литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного и эффективного руководства им.

Принимая же во внимание тот факт, что наука по сути своей не может быть прикладной или эмпирической, к сказанному следует добавить, что в методике можно выделить два уровня: уровень теории, разрабатываемой в рамках определенной методологии, и уровень адекватной ей технологии. Методология² методике выделяет *базисные категории*, к числу которых принято относить: *цели, задачи, содержание, принципы, методы, приемы, способы, средства, формы, профили обучения, подходы к обучению*. Базисные категории, образуя в своей совокупности *систему обучения литературе*, находятся по отношению друг к другу в определенной иерархической зависимости.

Таким образом, на уровне теории исследуются: закономерности и принципы, выстраиваются модели, описываются методы

² Здесь: *методология* – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru