

**Аналитический доклад**  
**по итогам работы методологического семинара**  
**«Проблемы методологии предметных методик**  
**и стратегии развития школьного образования в области русского языка**  
**и литературы в Российской Федерации»**  
*25–28 февраля 2015 года, Санкт-Петербург*  
**(Литература)**

На разных этапах развития общества, в особенности в периоды смены социально-политических условий, идеологических установок, ценностных ориентаций, образовательной парадигмы, у ученых возникала потребность в рефлексии по поводу своей деятельности, в осмыслении пройденного пути.

Осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее развитии, но и изменить картину общего движения методики, показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания литературы в российской школе, определяющие содержание литературного образования, разработать адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой — на социальные потребности XXI в., общественную психологию нового поколения, преодолеть сложившиеся противоречия.

Пути развития в новых условиях предметных методик, в том числе методики преподавания литературы, связаны с осознанием цели и задач образования, его функции в современном изменяющемся мире.

В представленной в 1993 году концепции прогноза развития образования до 2015 года группа ученых (Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков) в качестве важнейшей характеристики создавшейся в начале 1990-х годов ситуации анархизации российского образования выделила отсутствие концептуальной образовательной политики, методологических ориентиров.

Поддерживая продекларированный на государственном уровне лично ориентированный, деятельностный подходы к содержанию

образования, которые призваны обеспечить развитие и самореализацию личности, ее способностей, авторы достаточно жестко заявили, что «если образцы деятельностного содержания образования не будут разработаны, то никакого развития образования в нашей стране не может быть», а основным результатом изменения образования станет его «эkleктизация», когда «в причудливых сочетаниях будут соединяться и смешиваться друг с другом разные, прямо противоположные парадигмы образования»<sup>1</sup>.

К сожалению, несмотря на то, что уже к концу 1990-х годов заявили о себе тенденции гуманизации российского образования, создания культуросообразной школы, диалогического и деятельностного подхода в обучении, прогноз названных ученых подтвердился. Причина видится в осознанной государственной политике в отношении образования, которая велась на протяжении последних 15 лет. Эта политика привела к насильственному внедрению Болонской системы, к разрушению традиционного пятилетнего высшего образования и замене его на бакалавриат и магистратуру — без четкого понимания, зачем нам это нужно и в чем смысл того и другого. А в школе она привела к насильственному внедрению тестовой системы (ЕГЭ), принятой в англосаксонской образовательной модели и принципиально чуждой российской национальной образовательной традиции, и в итоге — к кризису.

В последнее время одной из наиболее обсуждаемых проблем на сайтах Интернета, страницах печатных изданий, в профессиональных коллективах учителей-словесников и ученых-методистов является состояние школьного литературного образования в стране, единодушно признанное критическим. Причины, приведшие к тяжелой ситуации, большинству участников дискуссий видятся в том, что система ценностей русской классической литературы, занимающей основное место в школьных программах, не имеет ничего общего с современными реалиями; что Россия уже давно перестала

---

<sup>1</sup> Громыко Ю. Концепция прогноза развития образования до 2015 года / Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Дубцов, В. Слободчиков // Народное образование. — 1993. — № 1. — С. 17–27; № 2. — С. 3–7. Цит. с. 18, 27).

быть литературоцентричной страной; что Интернет разрушил культуру медленного чтения, лежащего в основе литературы; что, наконец, литература в школе не только перестала быть ведущей дисциплиной, что впервые за всю историю российского образования оказалась вытесненной на периферию, а обязательный экзамен для выпускников школ превратился в экзамен «по выбору» со всеми вытекающими из этого драматическими последствиями.

Между тем культура, искусство традиционно являются источником и пространством воспитания, формирования ценностного сознания. Литература, как феномен культуры, изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью. Чтение художественной литературы дарует ученику возможность духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания — автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, рождающего чувство сопричастности художественному миру, способствующего становлению «человека культуры».

Однако процессы обучения литературе в современной школе отмечены конфликтностью. На рубеже столетий кардинально изменилось информационное пространство. Следует признать, что опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, влечет качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста. Обнаруживается противоречие между знанием и пониманием литературы учащимися. Социологами, педагогами, библиотековедами констатируется кризис чтения художественной литературы, усиление прагматической направленности читательского выбора. А утрата «литературоцентризма» обернулась «сменой вех» в литературном образовании. Сокращение часов на изучение литературы, преуменьшение значимости традиционных сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ — проявления формализации походов к литературному образованию, что ведет к изменению статуса и понимания

степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе. В новом ФГОС учебные предметы «Русский язык и литература», включенные в образовательную область «Филология», представлены в интегрированном варианте. В ситуации усиления утилитарно-прагматических тенденций в образовании литература, действительно, оказалась на его периферии.

В докладе мы осуществляем попытку ответить на три главных вопроса: ***каковы на сегодня достижения методической науки в области преподавания литературы, какие проблемы перед нами стоят, каковы пути решения, а также перспективы развития нашей науки.***

Отметим, что в силу своей уникальной специфики и мощного потенциала воздействия на читателя, литература как школьный предмет нередко становилась точкой отсчета в решении не только педагогических, но и социальных проблем, а вопросы ее преподавания в школе оказывались неразрывно связанными с выбором стратегии развития всей образовательной системы. Так было в 20-е (эпоха поиска), в 60-е (эпоха открытий), 90-е годы (эпоха воплощений) XX века — периоды, знаковые в развитии методики и поворотные в судьбе России.

Первое десятилетие новой эры ознаменовалось в системе образования тенденциями к утверждению стандартизации и прагматизации: от сознания до поступка, от замысла урока до его анализа. При этом уже на рубеже 2010–2020-х годов все острее стали ощущаться противоречия между технологизацией и гуманизацией образовательного процесса, между эклектичностью подходов и установок к образованию и тенденцией сделать процесс обучения системным, деятельностным, живым.

Особенно остро эти противоречия коснулись сферы школьного филологического образования, как наиболее остро реагирующей на происходящее. События последних двух лет (съезд учителей-словесников, Литературное собрание, возвращение сочинения, разработка Концепции

школьного филологического образования, бурная полемика вокруг урока литературы и учителя — с одной стороны, сокращение часов на изучение литературы, закрытие ряда методических кафедр и диссертационных советов, спад научного интереса к методике — с другой стороны) подготовили почву для того, чтобы сегодня стало возможным объединение учительского сообщества и методической науки для сохранения и развития отечественного школьного филологического образования.

Зрелость науки определяется ее способностью вызывать к жизни **научные школы**. В методике они не только призваны искать ответ на вызовы в предметном образовании, выдвигаемые реальной действительностью, но и прогнозировать и проектировать его будущее, опережая настоящее. Это один из факторов, определяющих жизнестойкость и продуктивность их деятельности.

Какие научные школы в методике преподавания литературы сегодня определяют вектор развития науки и школьного литературного образования? Это, если говорить обобщенно, московская и петербургская школы, которые сложились исторически, и, прежде всего, научно-методическая школа МПГУ на базе кафедры методики преподавания литературы, руководимая в настоящее время проф. В. Ф. Чертовым, развивающая идеи ее лидеров проф. В. В. Голубкова, проф. О. Ю. Богдановой уже в новых исторических и социокультурных условиях; школа проф. В. Г. Маранцмана (РГПУ им. А. И. Герцена), ученики и единомышленники которого после его ухода из жизни сохраняют верность избранному им пути в науке и в понимании целей и задач литературы как учебного предмета; созданная на базе АППО (Санкт-Петербург) научная школа в области теории и методики гуманитарного образования, руководителем которой является проф. Т. Г. Браже. Значительный вклад в развитие методической науки и совершенствование литературного образования в современных условиях вносят ученые-методисты Нижнего Новгорода (развитие образного мышления учащихся; диалог культур в процессе изучения литературы), Оренбурга (история и

методология методики преподавания литературы; научные школы и направления в методике; литературное краеведение в школе; формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза), Кирова (современные технологии обучения литературе), Челябинска (аксиологизация школьного литературного образования), Иркутска (литературное развитие школьников; школьный литературный анализ; современный урок литературы; развитие эмоциональной сферы и мотивации в процессе преподавания литературы) и других городов России.

Сегодня методика преподавания литературы вступила в период «нормальной» науки (Т. Кун), когда установилась единая образовательная парадигма, и на современном этапе нет принципиальных разногласий в разработке и решении актуальных методических проблем учеными разных научных школ. Вариативный подход, несомненно, расширяет диапазон методики как науки и литературы как учебного предмета, позволяет исключить единообразие, стереотип, шаблон в преподавании литературы, которым «страдала» школьная практика предшествующих десятилетий.

В рамках указанных научных школ наиболее отчетливо представлена система школьного литературного образования, литературного развития учащихся 2000-х годов; определены структурные составляющие процесса литературного развития школьников и структурные составляющие условий для успешного его протекания, представляющие в свою очередь тоже системы, взаимосвязанные и взаимообусловленные, охватывающие все аспекты литературного развития школьников в современных условиях; осмыслена интерпретационная деятельность как система и механизм литературного развития учащихся; критерии речевого и литературного развития школьников; понятие литературной и речевой компетентности; система речевой деятельности учащихся; система не только межпредметных, но и внутрипредметных связей, связи литературы с другими искусствами в режиме диалога культур; осуществляется технологический подход к преподаванию литературы, разрабатываются новые технологии

применительно к преподаванию литературы и внедряются в школьную практику, в опыт учителей-словесников и др.; разработаны и откорректированы содержание и структура ЕГЭ по литературе, контрольно-измерительные материалы, критерии оценки выпускных работ; проделана большая работа в области практической методики в помощь учителям-словесникам и учащимся. Наконец — разработана Концепция школьного филологического образования, и перед учеными-методистами и учителями-словесниками ставится нелегкая задача ее реализации.

Итак, прежде всего обозначим крупным планом **основные достижения**, результаты развития, итоги, к которым пришла методика преподавания литературы ко второму десятилетию XXI века:

1. **Определены принципы и методы, проясняющие специфику преподавания литературы** как искусства слова и определяющие характер обучения литературе как учебной дисциплине. Методика литературы «вышла» из-под жесткого контроля дидактики и литературоведения, что дает основания считать ее самостоятельной и зрелой наукой. В то же время методика стремится к органичному включению в свой арсенал новейших достижений в области литературоведения и других смежных наук.

2. **Совершился переход от доминирующего в прошлом историко-литературного подхода к литературе в школе к историко-функциональному**, включающему в себя важный момент изучения произведений с точки зрения не только их места в жизни прошлого, но и в духовной жизни людей последующих поколений, в том числе и нынешнего.

3. Создана **система литературного развития читателя-школьника**, охватывающая все этапы школьного литературного образования, все структурные составляющие, находящиеся во взаимной обусловленности и взаимосвязи.

3.1. Определены литературные способности, периоды и критерии развития читателя-школьника.

3.2. Выявлены цели, задачи и содержание школьного анализа литературного произведения, рассмотрена его специфика, классифицированы методы и приемы. Расширен круг приемов школьного анализа, учитывающих общение учащихся со словесным искусством на разных этапах взросления и обучения.

3.3. Решена задача приближения школьников в процессе изучения литературы к законам художественного мышления. Создана система вопросов к художественному произведению на разные сферы восприятия, позволяющая раскрывать его эстетический и духовный потенциал. **Диалог** утвердился в качестве читательской установки, адекватной природе искусства слова и сущности литературного образования.

3.4. Значительный вклад внесен в решение проблемы развития воображения, фантазии, эмоционально-чувственной сферы, тех читательских качеств школьников, которые позволяют вступать в диалог с автором, героями произведений и тем самым становиться истинными соучастниками литературного процесса.

3.5. Определены методы и приемы активизации читательской деятельности школьника на всех этапах художественного общения (восприятия, анализа, интерпретации), выявлен характер их соотношения в процессе обучения.

3.6. Разработана система внеклассной деятельности учащихся (внеклассное чтение, литературное краеведение, литературное творчество и др.), значительно обогатившая процесс изучения литературы на уроке.

3.7. Создана система моделирующей деятельности школьников в процессе изучения литературы.

3.8. Создана система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, реализующая диалогический потенциал художественного общения. Процессом и результатом активного взаимодействия диалогов (жизнь — читатель — художественное произведение и его контексты в Большом времени — читатель — жизнь)



рассматривается читательская интерпретация художественного произведения, в которой воплощается личность читателя-школьника, отражаются процессы его эстетического и духовного напряжения, читательского и личностного роста.

4. Разработаны системы внутрпредметных и межпредметных связей в процессе изучения литературы.

5. Создана система изучения национальной литературы в школе, в основе которой лежит диалог родных литератур с параллельно изучаемой русской литературой.

6. На научной основе созданы учебно-методические комплексы по литературе. Реализован принцип вариативности в использовании учителем авторских программ и учебников.

7. Школьное литературное образование освободилось от шаблона, схемы, идеологического догмата, псевдоакадемических клише. В изучении литературы утвердилось нераздельность живого проникновения в художественный текст и его анализ, условием которого является диалогическая активность познающего. Актуализирована и научно обоснована ведущая роль школьного литературного образования в личностном развитии – *как механизма общения читателя-школьника с искусством, наукой, людьми, самим собой.*

8. Получила теоретическое обоснование идея изучения литературы в широком художественном контексте, на основе которой создана методическая система литературного образования, способствующая **вхождению читателя-школьника в мировую художественную культуру.**

9. Значительных результатов достигла методика преподавания литературы и в сфере **начального образования:**

9.1. В конце XX века кардинально изменилось представление о цели **начального этапа литературного образования школьников:** вариативные программы выдвинули в качестве основных целей развитие ребенка, воспитание читателя, формирование полноценного восприятия

художественного произведения. Изменилось название предмета — вместо нейтрального «Чтение», появилось «Литературное чтение».

9.2. В XXI веке понимание необходимости учета специфики литературы как искусства проявилось в принципах построения современных программ: художественно-эстетическом, литературоведческом, целостного восприятия, системности.

9.3. Создана и внедрена в практику система *начального литературного образования* и развития учащихся, комплексно реализующая принципы диалогового обучения (УМК «Диалог») и позволяющая выстроить четкие преемственные и перспективные связи с основным этапом образования.

10. **Осмыслен и изучен исторический путь развития методики** от становления и до сегодняшнего состояния, выявлены основные этапы, научные школы и направления, как позитивные, так и негативные тенденции, что очень важно сейчас, когда реформируется система литературного образования, разрабатывается программа реализации Концепции школьного филологического образования.

11. Научно разработаны и вошли в практику школьного образования наиболее приоритетные **методические подходы** к преподаванию литературы, охватывающие все аспекты освоения предмета и развития личности ученика:

– *системно-деятельностный подход*, нашедший самое непосредственное преломление в современных вариативных программах, в разработке классификаций нетрадиционных уроков литературы, стимулирующих читательскую, интерпретационную и литературно-творческую деятельность учащихся;

– *личностно-ориентированный подход*, учитывающий индивидуальность каждого ученика;

– *когнитивный и коммуникативно-деятельностный подходы*, которые формируются в современной методической науке и требуют психо-

физиологической сообразности содержания, методов, приемов и форм обучения;

– *аксиологический подход*, ставящий в центр образовательного процесса школьника-читателя, открывающего для себя бытийную многомерность мира, выстраивающего свои отношения с ним, определяющего смысл своего присутствия в мире и свое предназначение, делающего свой ценностный и мировоззренческий выбор (Н. П. Терентьева);

– *герменевтический подход*, нацеливающий на понимание явлений языка и литературы, активизацию интеллектуального и духовного опыта в ходе интерпретации, учет ценностей и свободного выбора личности в процессе творческого овладения предметом. Он сегодня признан одним из наиболее приоритетных в литературоведческой и методической науке. Понятие «интерпретация» было методически адаптировано: интерпретация рассматривается как процесс постижения и способ объективации личностного восприятия, важный этап понимания смыслов и ценностей литературного произведения читателями-школьниками. (О. Ю. Богданова, Н. В. Беляева, М. Ю. Борщевская, Т. Г. Браже, М. П. Воюшина, И. В. Гуйс, Е. О. Галицких, Е. А. Зинина, Г. Н. Ионин, Е. В. Карсалова, С. А. Леонов, В. Г. Маранцман, Н. Л. Мишати́на, И. А. Подругина, И. В. Рыжкова, А. Н. Семенов, И. В. Сосновская, Е. Г. Чернышева, В. Ф. Чертов, Л. В. Шамрей, А. М. Шуралев, М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская и др.);

– *диалогический подход* в обучении литературе, предполагающий диалог между учеником-читателем и писателем и его героями; между учащимися в восприятии и оценке прочитанного произведения; между учеником и учителем (Г. Л. Ачкасова, Н. В. Беляева, Т. Г. Браже, Р. Ф. Брандесов, И. Е. Брякова, О. М. Буранок, М. П. Воюшина, Е. О. Галицких, В. А. Доманский, С. А. Зинин, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Е. Н. Колокольцев, Л. И. Коновалова, Л. А. Крылова, С. П. Лавлинский, С. А. Леонов, Г. С. Меркин, Н. Л. Мишати́на, Е. С. Роговер, И. В. Рогожина, Е. С. Романичева, Н. М. Свирина, З. С. Смелкова, И. В. Сосновская, Е. П. Суворова, В. Ф.

Чертов, М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская, М. В. Яковлева и др.). Очевиден интерес методики к проблеме читательского самосознания (И. Ю. Савкина, И. Н. Свечникова);

– *культурологический подход* к изучению литературы в школе, утверждающий основное предназначение литературы как учебного предмета не только в гуманизации картины мира и толковании системы ценностей культуры, но и в духовном общении — как основы формирования ценностных ориентаций учащихся (В. Г. Маранцман, Л. В. Шамрей, Г. Л. Ачкасова, Н. М. Свирина, В. А. Доманский, Л. А. Крылова, И. В. Сосновская и др.);

– *культурно-пространственный подход*, учитывающий авторские особенности художественного осмысления мира через пространство (культурное и географическое пространство России, русская природа в литературе, биографическое пространство автора и др.);

– *технологический подход* к преподаванию учебных предметов, который предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей. Однако технологический подход осуществляется в пределах сложившихся методов (типов), организационных форм, приемов обучения и лишь дополняет их и не является универсальным — решающим все современные задачи образования, как это иногда представляется. Современные технологии обучения литературе создают условия для усвоения способов обмена информацией, не только построения новых знаний, но и их углубления, преобразования; они помогают учащимся проявить себя в диалоговом взаимодействии с участниками учебного процесса, презентовать продукт своей деятельности, определить свой личностный рост. И наконец, технологии реализуются в интерактивных формах проведения занятий, предполагающих отсутствие жесткой регламентации, свободу и инициативность; активизирующих мыслительную деятельность школьников;

раскрепощающих их устную и письменную речь; побуждающих к собственному творчеству;

– *метаметодический подход* к изучению школьных дисциплин, в том числе и литературы, который предполагает интеграцию и синтез знаний из разных областей, выделение надпредметного инварианта в их содержании с целью формирования целостной системы знаний учащихся. В решении этих задач неопределимо значение проводимых на базе НИИ ОО РГПУ им. А. И. Герцена в течение ряда лет Всероссийских научно-практических конференций, посвященных методологическим проблемам метаметодики, проблемам формирования метаметодического подхода к изучению учебных дисциплин, в том числе и литературы, осмыслению межпредметных и интеграционных связей в контексте метаметодических проблем современного образовательного процесса.

*Ключевыми концептами и метафорами*, определившими основные достижения методической науки на протяжении более чем двух столетий, стали: *деятельность читателя (работа разных сфер восприятия), чтение для сердца и разума, чтение как труд и творчество, чтение как диалог; сознание, смысл, ценности, посредничество; литературное развитие; школьный анализ художественного произведения, взаимосвязь восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения, целостный анализ художественного произведения, «умные эмоции» искусства, от образа — к смыслу; урок литературы — урок искусства, «расчет и вдохновение», лейтмотив курса; «от маленького писателя — к большому читателю», творческие работы по литературе как диалог с искусством и самим собой; диалог искусств как содержание и форма литературного образования; школьное литературное образование как путь вхождения в культуру, культурное поле читателя; классика и современность; интерпретационная деятельность как механизм литературного развития и школа диалога с искусством, наукой, людьми.*

В методический инструментарий прочно вошли и выдержали испытание временем такие технологии и методические законы, как *четыре правила М. А. Рыбниковой, система вопросов к произведению на разные сферы восприятия, установка на этапы художественного общения, проблемный вопрос и проблемная ситуация*; неразрывная взаимосвязь искусства и жизни: *жизнь — читатель — художественное произведение — читатель — жизнь* и другие.

Сегодня в науке и жизни идет активный ***поиск смыслов и ценностей изучения и преподавания литературы*** как факторов культуры, влияющих на развитие и сохранение нации. Именно поэтому современная методика перестала удовлетворять общественное мнение, которое в советское время отражало идеологизированные приоритеты и не допускало сомнений. Поэтому старая истина о том, что «литература в школе» воспитывает, стала подвергаться анализу и потребовала обсуждения и переосмысления в новых социальных условиях. Аксиологический подход в методике преподавания литературы стал наиболее актуальным.

Содержание урока литературы вышло за рамки изучаемого текста, потому что значительно расширились информационные потоки, компьютеризация потребовала ***нового уровня интеграции всех видов искусств***. На многих уроках присутствуют учебные презентации, фрагменты фильмов, визуальные тексты. Новые формы и способы наглядности изменили культуру восприятия и само содержание урока.

*Педагогические технологии* не разрушили предметные методики, но обогатили их возможности, они впитали все лучшее, что в методике было уже наработано и выстроили «мост» из классики в современную информационную эпоху. Технологии исследовательской деятельности, проектной деятельности, мастерских всех типов помогли методике ответить на «вызовы времени». Осталось современным проблемное изучение литературы в школе, потому что мир — это движение проблем, их диалектика и взаимосвязь.

По-прежнему в центре внимания остается *анализ* художественного произведения. На новый уровень разработки выводит *проблема интерпретации литературного текста*.

В последние годы активно обновляется терминологический аппарат методики преподавания литературы. В практику учителей входят новые для методики психологические, философские, лингвистические и литературоведческие понятия: авторское сознание, художественный мир писателя, аксиосфера литературы, мироощущение, миропонимание, интертекстуальность, герменевтика, мотивация, метапредметность, рефлексия и многие другие. Процесс этот естественный и обоснован социокультурными факторами развития общества и сознания.

И на «передовой» методики литературы оказалось *литературное чтение*. Этот бой за сохранение чтения как приоритета литературы в школе методика выиграла у дидактики, методика преподавания литературы сохранила свое место среди педагогических наук и показала свою неисчерпаемость.

Однако последние десятилетия сопровождались и **негативными явлениями**, разрушающими основы преподавания литературы в школе, размывающими достижения прошлого, да и не только его. Литература перестала быть центральной дисциплиной гуманитарного цикла и постепенно отошла на периферию школьных предметов. Почти в полтора раза уменьшилось количество часов на изучение литературы. Вместе с этим значительно снизилась читательская активность школьников. Дальнейшее усугубление этих процессов становится опасным для духовного состояния общества. Необходимо восстановление верховенства литературы среди других школьных предметов — это требование не ради корпоративной солидарности. В истории преподавания литературы сменялись разные виды чтения — филологическое, воспитательное, объяснительное, изящное, критическое, литературное. Но школьное чтение на протяжении всей истории школьной словесности было граждански ценным делом: вопросы

преподавания литературы не отделялись от вопросов общественных, государственных и даже вопросов политических. Так, Ф. И. Буслаев тесно связывал вопрос преподавания русского языка, русской литературы в гимназиях с вопросами о русской национальности, о централизации и сепаратизме. Тысячи учителей и сегодня, сохраняя национальные традиции, видят главный интерес литературы в наполнении духовной жизни растущего человека гражданскими идеалами, в воспитании и распространении нравственного чувства вместе с идеей человечности, идеей такой любви к родине, которую мы называем **патриотизмом**. Именно на уроках литературы школьники учатся понимать и сердцем откликаться на «гармонию прелестную», строить жизнь по законам красоты. В этом общественная значимость предмета, с утратой которого неминуема духовная катастрофа страны.

Нет взаимосвязи между исследованиями в области методической науки и регламентацией на практике учебного процесса по предмету, которая осуществляется чиновниками и имеет характер формального (единого) подхода ко всем учебным дисциплинам. В результате живой процесс постижения художественного явления превращается в «технологический процесс», расчленяющий и убивающий художественную сущность предмета, делая невозможным решение его сверхзадач.

Объем и содержание изучаемого материала не соотносится с возможностями среднестатистического ученика. Тревогу вызывает и обеднение эмоциональной сферы личности читателя-школьника, снижение потребности ученика в «фантазировании», в создании собственных образов. Наметилась негативная тенденция подмены методики чтения художественного произведения стратегиями освоения нехудожественной информации. Существующая система диагностики литературного образования не направлена на развитие литературных способностей, на воспитание читателя.



Рынок оказался перенасыщен методическими разработками уроков, трактующих изучение творчества писателей. Часто эти разработки напоминают изобретение велосипеда, когда уже все на нем покатались. К учителю предъявляются неправомерные, а иногда и просто бессмысленные требования (написание учебников, пособий, разработка технологической карты, в которой фиксируется на десяти и более страницах каждое движение, что больше напоминает не знаменитую формулу урока М. А. Рыбниковой «расчет и вдохновение», а производственный процесс и проч.). Бессмысленной и необоснованной представляется и задача разработки учителями «примерных программ», что на практике реализуется как компиляция из готовых программ и УМК, по которому работает учитель.

В свою очередь, анализ ряда УМК по литературе свидетельствует об отсутствии какой-либо научной концепции, системы, которая лежала бы в основе предлагаемого маршрута в литературном образовании. Декларируемая свобода на практике оказывается анархией. Количество предлагаемых «линеек» не только не обеспечивает эту свободу, оно, разрушая единое образовательное пространство, с одной стороны, дает учителю «мнимую» свободу в выборе «линейки», возлагая на него ответственность за результат, с другой — уничтожает всякую свободу, ориентируя на итоговый контроль. Учителя в основной массе не готовы к такому выбору и не хотят такой свободы. При этом взятый далекими от науки, искусства и образования чиновниками курс на разработку единого учебника чрезвычайно опасен, так как подрывает саму сущность диалогической природы художественного общения, противоречит принципу вариативности в выборе учителем собеседника-ученого, методов и приемов обучения, создает почву для установки на «единственно верную трактовку» произведения и самой жизни. Подчеркнем, речь должна идти не о создании единого учебника, а о единстве методологических подходов к обучению, о научно обоснованной системе литературного развития, на которой бы строилась та или иная концепция УМК.

Уровень профессиональной подготовки учителя литературы нередко недостаточен. К сожалению, достижения методической науки остаются невостребованными широкой учительской аудиторией, учителя нередко имеют фрагментарное представление о методике, не видят ее как целостную систему литературного развития, обеспечивающую качество изучения литературы в школе.

В системе начального литературного образования, несмотря на то, что многие методические проблемы теоретически осмыслены и найдены практические пути их решения, не только не произошло существенного скачка в литературном развитии младших школьников, но все чаще в обществе звучит тревога по поводу потери интереса к чтению. Анализ показывает, что художественно-эстетический принцип ряда программ относится только к *отбору* произведений для чтения. Аспекты интерпретации произведения, мотивации и содержания деятельности, выбора методов обучения определяются в этих программах не эстетическим принципом, а представлением о чтении как о речевой деятельности. При полном изменении цели, содержание обучения изменилось лишь частично и почти не изменились методы и приемы «работы с текстом». По-прежнему самые популярные приемы работы — ответы на вопросы по содержанию, деление текста на части, составление плана, пересказ. Отдельные вкрапления «творческих» видов деятельности: придумывание другого конца произведения, продолжение известного сюжета, характеристика литературного героя по заданной схеме, подбор другого заглавия к произведению, — противоречат эстетической природе искусства, не учат ребенка анализировать **текст**.

Общей проблемой на разных этапах школьного литературного образования остается проблема диагностики результативности обучения. Акцентирование во ФГОС важности метапредметных результатов приводит к ослаблению внимания к предметным результатам, к поиску адекватных способов их диагностики. Многие методики, успешно апробированные в

ряде диссертационных исследований, к сожалению, не вошли в широкую практику.

Таким образом, основные проблемы в системе школьного литературного образования можно обозначить, как: 1) проблема продуктивного взаимодействия между методической наукой и школьной практикой; 2) проблема полноценной продуктивной реализации в процессе изучения литературы всех этапов художественного общения (этап восприятия, этап анализа, этап интерпретации); 3) проблема профессиональной подготовки учителя; 4) проблема качества учебно-методического обеспечения урока литературы; 5) проблема явного противоречия между целями обучения, формами диагностики, декларируемым и реальным статусом учебного предмета и условиями работы учителя; 6) проблема непрофессионализма в управлении образованием.

Достигнутый уровень развития методической науки, сложившаяся социокультурная ситуация, динамично обновляющиеся процессы всех сторон жизни человека XXI века определяют сегодня главную стратегическую цель:

**сохранить методику преподавания литературы как самостоятельную науку, не утратить преемственность поколений ученых и их идей и вывести ее на новый уровень развития, соответствующий новейшим достижениям научной мысли и реалиям изменившегося мира.**

Для достижения поставленной цели, для качественного «прорыва», оживления и обновления самой методики необходимо решение следующих задач:

**1. Уточнение, расширение и развитие методологической базы методической науки.**

1.1. Исследование качественно нового уровня отношений методики и эстетики, методики и герменевтики, методики и теории деятельности, методик и аксиологии, методики и синергетики.

1.2. Разграничение стратегий чтения художественного, научно-познавательного, учебного и других видов текстов. Разработка национальной диагностики качества чтения.

1.3. Расширение границ методики преподавания литературы как науки, определяющей условия становления и развития текстоориентированной личности. Актуализация текстового механизма культуры в процессе развития всех видов литературного и речевого развития читателя-школьника и новое осмысление целей и задач школьного литературного образования в условиях медиацентричности культуры.

1.4. Сохранение и преумножение достижений отечественной методики: переиздание методической классики (работ М. А. Рыбниковой, Н. М. Соколова, В. Г. Маранцмана и др.); составление новой хрестоматии с ведущими идеями известных методистов, что наглядно представит ряд *«инновационных идей»* как давно разработанных в методике; создание банка *методических идей нашего времени*.

1.5. Сохранение жизнеспособных и высокопрофессиональных диссертационных советов по теории и практике обучения литературе в школе, поддержка Министерством Образования и Науки РФ исследований в этой области.

1.6. Создание условий со стороны государства для сохранения и развития научно-методических школ.

1.7. Вхождение отечественной методики, обладающей единственной в мире системой литературного развития читателя-школьника, в мировую науку. Выход на новый уровень взаимодействия методики преподавания литературы с историей и теорией литературы; корректный, выверенный учет современных методов и положений литературоведения при создании учебников, методических пособий, в практике преподавания.

**2. *Реализация предметного, метапредметного, ценностно-смыслового потенциала «личностного роста», которым обладает***

***предмет «Литература», через обновление и развитие системы школьного литературного образования.***

2.1. Сохранение самоценности *урока литературы* среди других предметов, исследование его развития, изменения, актуальности, обращенности в жизнь, в культуру региона, страны, мира, ведь художественная литература — это метапредметное знание о человеке и его смыслах. Описание, разработка, *обобщение всех литературных проектов, которые востребованы обществом и временем и наработаны в стране.*

2.2. Переосмысление и обновление традиционных принципов построения содержания обучения, их интеграция.

2.3. Повышение роли *современной детской литературы* в содержании литературного образования. Разработка методических условий, позволяющих определять актуальное поле сопряжения классической и современной культуры в читательском жизненном опыте школьника.

2.4. Выстраивание органической взаимосвязи между содержанием, целями и методами обучения и формами текущего и итогового контроля.

2.5. Комплексное исследование в сфере восприятия подростками художественного текста в условиях компьютерной среды. Разработка методических основ обучения литературе и новых технологий в современном информационном поле.

2.6. Развитие и обогащение школьного анализа художественного произведения как за счет потенциала развивающегося литературоведения (концептный, интертекстуальный, интермедиаальный и др. виды анализа), так и с учетом специфики восприятия и сознания современного читателя-школьника.

2.7. Совершенствование системы работы с ключевыми концептами культуры через усиление внутрипредметных и межпредметных связей (без разрушения специфики урока литературы).

2.8. Развитие исследования проблемы «филологический текст и урок литературы» в рамках как теоретической, так и практической методики,

разработка модели деятельности учителя-словесника, опирающегося на тот или иной филологический (чаще всего литературоведческий) текст, и модели деятельности школьника, в орбите внимания которого этот текст оказался.

2.9. Обновление и внедрение (возвращение) в практику *системы творческих работ разных видов* (устных и письменных, вербальных и невербальных и др.) и *различных жанровых систем* (художественной, критико-публицистической, научной), развивающих эмоциональную сферу личности ученика, его мышление и речь. Актуализация роли «*живого слова*» и *диалога* на уроке литературы.

2.10. Развитие системы интерпретационной деятельности учащихся на всех этапах художественного общения с литературным произведением.

### **3. Развитие методики преподавания русской литературы в национальной школе.**

В настоящее время необходимо сделать новый шаг — выйти на прямой диалог с субъектами Российской Федерации, с методистами всех регионов России на всех уровнях для обсуждения вопросов преподавания родной литературы в тесной связи с изучением литератур других народов Российской Федерации и русской литературы. Методическому сообществу, учителям важно осознать актуальность реализации в учебном процессе диалогического подхода в изучении родных литератур и русской литературы. Сегодня важно искать, наряду с традиционными и хорошо себя зарекомендовавшими методическими практиками, новые продуктивные пути преподавания русской литературы в иноязычной и инокультурной среде. Таким образом, диалог будет реализовываться с разных сторон, и тогда он станет подлинным диалогом. Предпосылки для решения этой проблемы есть — во многих субъектах РФ установлены тесные контакты и взаимопонимание между федеральными и местными методистами. Но в современной ситуации, при которой на федеральном уровне разрушена структура, успешно занимавшаяся данными проблемами многие годы, осуществить задуманное будет непросто. При этом необходимо понимать,

что именно такой взаимный диалог есть основа нашего единства, которая может уберечь страну от любой внешней попытки дестабилизировать ситуацию и посеять хаос. Проблемы, связанные с обеспечением подлинного диалога национальных культур РФ, поднимались на совместном заседании Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку при Президенте РФ 19 мая 2015 года. Возникает ощутимая необходимость и в школах с родным русским языком системно обращаться к произведениям писателей народов РФ, а методической науке готовить качественное научно-методическое сопровождение этих процессов.

***4. Обновление системы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителя, забота о его профессиональном развитии, качественное изменение системы аттестации.***

Законы синергетики гласят о том, что результат влияния на систему зависит не только от величины воздействия, а от того, насколько это воздействие соотносится с внутренними свойствами самой системы. А это означает острую необходимость в активизации внутренней потребности самого учителя в развитии.

Территория методики преподавания литературы, ее исследовательское поле сегодня расширяется. Ключевой идеей становится идея синтеза, которая осуществляется на стыке разных научных областей, изучающих человека и его развитие: социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, семиотики, психолингвистики, психологической герменевтики, рецептивной эстетики, синергетики и др.

Перспективными для методики преподавания литературы сегодня являются герменевтические технологии — «техники понимания и рефлексии текста», разработанные герменевтикой и активно применяемые в психолингвистике, в филологической герменевтике и в литературоведении (Ю. Лотман, Г. Богин).

Активно развиваются дисциплины, предметные области которых тоже являются интересными для методики преподавания литературы:

этнопсихология, этнопедагогика, этнолингвистика. Эти дисциплины расширяют возможности изучения личности как этнического образа на междисциплинарном уровне, а также могут обогатить и дополнить картину восприятия личности в разных культурах и в разных исторических эпохах.

Из других научных дисциплин, обращенных к изучению личностной сферы ребенка, могут быть заимствованы и исследовательские процедуры. Так, например, в арсенал инструментария формирующего эксперимента можно вводить коммуникативные тренинги, преобразующие процессинги — систему таких техник и приемов, в ходе которых происходит изменение личности и сдвиг в ее эмоциональном и умственном развитии.

У современной методики очень много ресурсов и перспектив, огромный творческий потенциал. Он раскрывается и в *способах работы с поэтическими текстами* — за этим будущее, ведь ни один школьный предмет не закрывает эту нишу развитие чувств «добрых и прекрасных» с помощью поэтического слова. Второй актуальный ресурс — это *интерпретация*, в основе которой способность воспринимать, понимать, отражать и преобразовывать смыслы текста, развитие воображения, широта кругозора, эмоциональная отзывчивость, эстетическая компетентность. Этот инструментарий в руках методики литературы и филологии как энциклопедии всех наук.

Перспективы развития методики нам видятся также и в создании *авторских творческих «методик или практик»* литературного образования; *диалоговых форм* взаимодействия на уроках литературы, что становится все сложнее с детьми цифрового века; в *приоритете литературного чтения* над анализом на уроке литературы в начальной и средней школах, чтобы вырастить читателя через всю жизнь; в *разработке методических основ учебных презентаций* как современного вида наглядности; в обновлении форм и методов внеклассной работы с учениками, развитии *исследовательской и проектной деятельности, литературного краеведения.*



Актуальный в *исторических, культурологических* и литературоведческих трудах локально-исторический метод (Д. С. Московская, В. В. Святославский, опирающиеся труды Н. П. Анциферова) дает методике литературы широкие возможности расширения традиционных форм литературно-краеведческой работы.

Для развития методической науки и реализации насущных проблем школьного литературного образования необходимо профессиональное объединение методистов вокруг журнала, центра, события для обсуждения проблем и перспектив, для сотрудничества и сотворчества; создание *условий для сохранения методического творчества учителя и ученого* в среде формализации и бюрократизации образовательного процесса.

Мы выражаем надежду, что Год литературы в нашей стране не по формальным, а по содержательным показателям станет знаковым в судьбе школьного филологического образования: **этапом развития новых диалогических отношений между школьной практикой и методической наукой, между учеником и учителем, человеком и государством.**

В подготовке доклада приняли участие:

**Ачкасова Галина Леонтьевна**, д. п. н., проф. кафедры литературы Курского государственного университета

**Беньковская Татьяна Екимовна**, д. п. н., проф. кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета

**Воюшина Мария Павловна**, д. п. н., проф., заместитель директора НИИ общего образования РГПУ им. А. И. Герцена

**Галицких Елена Олеговна**, д. п. н., проф., зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета

**Маранцман Елена Константиновна**, д. п. н., доц. кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

**Прокофьева Алла Георгиевна**, д. п. н., проф. кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета

**Сосновская Ирина Витальевна**, д. п. н., проф. кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета

**Терентьева Нина Павловна**, д. п. н., доц. кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета

**Целикова Елена Ивановна**, д. п. н., доц.

**Черкезова Межи Валентиновна**, д. п. н., проф.

**Чернышева Елена Геннадьевна**, д. ф. н., проф. кафедры русской литературы Московского педагогического государственного университета

**Шутан Мстислав Исаакович**, д. п. н., проф. кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования

**Ядровская Елена Робертовна**, д. п. н., проф. кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена