

развития, направленный на дифференциацию обучения. Процесс обучения перерастает в процесс исследования.

Технология интерактивного обучения позволяет совершенствовать современную образовательную систему, обеспечивая все необходимые условия для развития обучаемых и приведения их знаний, умений и навыков в систему. При этом интерактивное педагогическое взаимодействие выступает как альтернатива традиционному педагогическому воздействию, а интерактивное обучение является разновидностью личностно-ориентированного обучения и содержит признаки ее парадигмы: признание уникальности и индивидуальной самооценности каждого ученика; признание каждым учеником и педагогом уникальности и индивидуальной самооценности любого другого человека; каждый ученик, признавая уникальность другого человека, обязан уметь взаимодействовать с ним на гуманных основаниях; получаемые учеником образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются как им самим, так и учителем по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, соотносящимся с образовательными целями [4, с. 22].

### ЛИТЕРАТУРА

1. **Кашлев, С. С.** Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск: Выш. школа, 2004. – 176 с.
2. **Кашлев, С. С.** Основы интерактивной педагогики / С. С. Кашлев // Пазашкольнае выхаванне. – 2008. – №4. – С. 7.
3. **Коломинский, Я. Л.** Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]. – СПб.: Речь, 2007. – 240с.
4. **Хуторской, А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.



*В статье освещены проблемы развития читательской и речевой культуры учащихся, культуры художественного восприятия литературного произведения. Автор анализирует существующие в литературоведении подходы к изучению художественных произведений с точки зрения возможности и целесообразности их использования в образовательном процессе современной школы, выявляет взаимозависимость уровня читательской культуры и способности школьника воспринимать разноплановую, многоуровневую информацию, непосредственно влияющую на формирование культуры личности учащегося.*

*Статья содержит рекомендации автора по использованию на уроках русской литературы различных видов литературно-творческой деятельности школьника.*

*Представленный материал будет интересен методистам и учителям русского языка и литературы в качестве теоретических и практических оснований при разработке состава, структуры и содержания научно-практических исследований и лекционно-семинарской системы занятий по русской литературе в школе.*

## ИСКУССТВО СЛОВА И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ЧИТАТЕЛЯ

### Проблемы преподавания русской литературы в контексте современных образовательных парадигм

**Г. М. Юстинская,**

методист высшей категории управления научно-методического сопровождения образовательного процесса НИО



Целью изучения учащимися русской литературы является приобщение юных читателей к искусству слова, развитие у них художественного мышления, читательской и речевой культуры, творческих способностей. Основная задача преподавания русской литературы в учреждениях

образования – «общее питание духа, а не его лечение специальными экстрактами» [4, с. 190]. Именно «серьезное чтение» развивает читательскую и речевую культуру. Еще М. А. Рыбникова указывала на связь литературы с языком, а преподавание литературы – с развитием речи. Практика доказала, что развитию этой культуры способствует понимание того факта, что единицами языка, с помощью которого мы говорим, думаем, пишем, являются не только слова, но и образы, идеи великих литературно-художественных произведений. Сегодня литературному языку необходимо придать статус социальной нормы. «Грамотный» читатель должен уметь понимать язык каждого произведения и каждого автора, язык до определенной степени «чужой». Внимательное и вдумчивое отношение к «чужому» языку способствует развитию толерантности и умения понять собеседника [5].



### От восприятия через интерпретацию к анализу литературно-художественного произведения

Размышляя о развитии читательской культуры, ученые-методисты часто задаются вопросом, являются ли восприятие и интерпретация достаточными для личностного роста читателя.

М. О. Гершензон видел большой ущерб для личности юного читателя и его общественного развития в отсутствии целостного и непосредственного восприятия художественного произведения. «Зачем же засорять восприимчивость посторонним и ненужным сообщением? За-

чем учащемуся в жару восприятия узнавать о влиянии Байрона на создание пушкинской поэмы или о том, что Пушкин первый в «Онегине» «нарисовал картину пробуждения общественного самосознания» и «создал форму общественно-бытового романа?» – задавался вопросом ученый [4, с. 203]. Великий пушкинист уточнял, что сведения, сообщенные не к месту, теряют свою ценность. «Никто не согласился бы слушать оперу «Евгений Онегин» Чайковского с непрерывным во время исполнения комментарием о влиянии Мусоргского на эту музыку, и всякий понимает, что такой комментарий вообще не имеет ничего общего с эстетическим воздействием оперы на слушателя» [4, с. 203]. Именно создание эстетической целостности – цель любого художника. Например, на уровне содержания эта цель достигается в случае, если «представленная автором модель жизни обладает необходимой завершенностью, если феномен человеческого бытия «Я – в мире» преобразован автором в условный мир, каждый элемент которого соответствует законам этого мира и подтверждает их» [7, с. 52].

Писатель всегда подразумевает адресат своего творения. Однако последнее слово в формировании картины воображаемого мира остается все-таки за читателем, за учеником. Придерживаясь этой точки зрения, Б. А. Ланин отмечал, что «высшая форма читательски корректного» творчества ученика реализуется именно в *сотворчестве*. Достичь данной цели возможно, если четко определить главную задачу учителя в том, чтобы «путем усвоения всех деталей» охватить целое, потому что «в искусстве, с одной стороны, нет целого вне деталей, а с другой – сами детали выступают ярко только на фоне целого» [10, с. 144].

Таким образом, работа учителя должна быть в первую очередь направлена на восприятие учениками именно стиля и, по мнению Б. М. Эйхенбаума, системы образов изучаемого произведения. Например, не каждый учитель задается вопросом: «Почему Ломоносов и Державин писали оды, почему Жуковский вдруг стал писать баллады и элегии, а Пушкин – лироэпические поэмы и романы?» А уж тем более не всякий педагог считает нужным это объяснять. Поэтому чаще всего на уроках русской литературы романтизм и байронизм, обусловившие собою появление этих новых форм, рассматриваются как внутренние настроения, а их литературное выражение остается, к сожалению, не раскрытым.



### Обучение целостному анализу литературно-художественного произведения

Подлинный акт сотворчества возможен при условии понимания читателем глубинного смысла литературно-художественного произведения.

«Мы никогда не будем в состоянии полюбить серьезное чтение, если не приучимся вникать в смысл читаемого, легко схватывать подробности для ясного понятия о целом», – утверждал В. И. Водовозов в статье «Словесность в образцах и разборах» [3, с. 15–16]. А единственно возможный путь к объективному постижению смысла текста – **«проверка и перепроверка субъективных читательских представлений»** в результате вдумчивого



перечитывания, открывающего новые подробности, детали, стороны» [2, с. 85]. Учитель должен стремиться выяснить, являются ли появившиеся у учащихся чувства и мысли более или менее точным отражением произведения или это всего лишь выражение собственного внутреннего мира. Однако учителю следует помнить, что обилие вопросов не вызывает к жизни разумные творческие ответы учащегося, особенно при условии острой нехватки времени на уроке на сосредоточение, самоуглубление ученика.

О. И. Царева в статье «Расчет и вдохновение (учимся писать отзыв о литературном произведении)» отмечала, что личностный отклик на произведение, выражающий читательские эмоции и впечатления учащегося, целесообразно предлагать представлять в свободной форме. Так, на обобщающих уроках уместен **отзыв с элементами рецензии**, совмещающий впечатления автора сочинения и выборочный анализ учеником важнейших элементов содержания и формы произведения. Именно в жанре отзыва-рецензии комплексный анализ художественного текста является «ядром» [8, с. 7].

Говоря **о процессе обучения анализу лирического произведения**, О. И. Царева подчеркивает, что сам анализ стихотворения представляется учащимся не такой сложной задачей, как анализ более объемного эпического произведения, потому что «перед глазами» в процессе работы постоянно находится весь художественный текст. Но помимо «ассоциативности, метафоричности поэтических образов понимание лирики затруднено сложной формальной организацией стихотворного текста» [8, с. 8]. В небольшом текстовом пространстве возрастает «нагрузка» на каждое слово, значение которого в поэтическом произведении всегда больше, чем прямое. «Содержательная сторона лирических произведений значительно отличается от прозаических и драматических, так как главным объектом изображения в поэзии становятся внутренний мир человека, его чувства и переживания» [8, с. 10]. Любое лирическое произведение посвящено какой-либо теме, имеет смысловые мотивы, проблематику, идеи, но их выявление и раскрытие осуществляется специфично.

Так, к примеру, в стихотворении «Анчар» А. С. Пушкин изображает мир зла, хотя известно, что в лирике поэта господствуют светлые, жизнеутверждающие образы. Однако мир зла занимает в его поэзии также большое место. Ни в одном стихотворении Пушкина герой не предстал изолированным от мира и враждебным ему. Анчар – «древо ада» – воплощение всеобщего зла. Чтобы объяснить мир реальный, А. С. Пушкин создает свой особенный целостный образ. Если в «Вакхической песне» автор переносит читателя в пространство, наполненное радостью и весельем, то в «Анчаре» – в «чахлую», «скупую», бесплодную пустыню. Земля в стихотворении не образ матери, а лишь «почва». Природа, образ которой создается Пушкиным, не добра по отношению к человеку, а чудовищно искажена (сочетание дерева, дождя и смерти). Анчар враждебен всему в природе. Но именно человек создает еще более страшное нарушение: он заставляет другого человека идти к дереву ада. Перед лицом природы оба человека равны между собой, но в человеческом обществе один из них – владыка, а другой – раб. Анчар, носитель зла, всего лишь инструмент в злых руках князя. Характеризуя князя как убийцу, Пушкин подчеркивает, что раб – не только жертва, но и распространитель зла, чья покорность превращает его не только в жертву, но и в соучастника зла. Однако стихотворение несет в себе надежду на возможность света.

В целях оживления непосредственного восприятия произведения как своеобразного акта самопознания и самоактуализации учащимся целесообразно предложить подготовить в рамках изучения монографической темы «А. С. Пушкин» следующие задания:

- ораторское выступление, посвященное прославлению поэзии, любви и разума;
- анализ художественного явления (например, «Категория художественного пространства в стихотворении А. С. Пушкина «Анчар»);
- исследовательский доклад (например, «Фольклорно-поэтические ассоциации, связанные со словом «земля»);
- краткое научно-литературное сообщение (например, «Церковнославянский словарь Петра Алексея (1819): значение слова «тлетворный», соотнесенное со значением, выявленном в пушкинском «Анчаре»);
- диалог на литературную тему (например, «Раб – не только жертва, но и распространитель зла» (на материале стихотворения А. С. Пушкина «Анчар»);
- проблемно-дискуссионное выступление (например, «Зло в природе и в обществе»).

Практика показывает, что основной особенностью обучения целостному анализу лирических произведений является необходимость углублять непосредственное эмоциональное впечатление

...Работа учителя должна быть в первую очередь направлена на восприятие учениками именно стиля и, по мнению Б. М. Эйхенбаума, системы образов изучаемого произведения.

учащихся. Учителю следует вводить учеников в мир авторских мыслей и чувств и не торопиться совершать переход от единичного к обобщенному значению поэтического образа. Осознание не только конкретного, но и общечеловеческого в лирике представляет наибольшую сложность.

Ведущую роль в постижении смысла литературно-художественного произведения ученые-методисты отводят **выразительному чтению**. В своей работе «Выразительное чтение» В. П. Острогорский отмечает преимущества, которыми владеет учитель, умеющий выразительно читать: «Искусство чтения пособит и ответам устным, которые так поражают в школах монотонностью, неприятной для уха и оскорбляющей здравый смысл, точно начиная отвечать урок, особенно стихи, ученики... как будто не понимают того, что говорят» [6, с. 38].

**Комментированное чтение** литературно-художественного произведения как одно из средств развития художественного мышления учащихся также занимает значительное место в системе занятий по литературе. Данный вид чтения особенно важен на первых этапах работы над текстом и должен преследовать цели общего ознакомления учащихся с анализируемым произведением, «введения» их в творческую лабораторию писателя, «накопления» материала для последующих выводов.

По мнению Г. И. Беленького, из различных видов комментария (лингвистический, исторический, историко-литературный) учитель чаще всего останавливается на идейно-стилевом (идейно-эстетическом), при котором на основе наблюдений над художественным текстом внимание учащихся направляется на существенно важные в идейном и эстетическом отношении стороны произведения, которые при обычном беглом чтении остаются незамеченными. Однако комментирование не должно быть излишне дробным. «Всегда видеть главное, по отдельной части произведения восстанавливать основное, от детали идти к целому — таков один из важнейших принципов комментированного чтения», — пишет ученый [1, с. 55].

В. П. Шереметевский акцентировал внимание учителя на полезности обращения на уроках русской литературы к **объяснительному чтению**, тесно связанному с элементами критики. Ученый подчеркивал, что при необходимости в процессе изучения литературно-художественного произведения усвоения какой-либо научной теории художественного творчества или системы литературной критики целесообразно обращаться к критическим статьям. И не в искусственно разбавленных дозах, иначе, по мнению ученого-методиста Ц. П. Балталона, статьи рискуют обратиться в мертвый сырой материал, содействующий не столько сближению с критиками, сколько сокрытию их истинных взглядов и значения.

В. П. Шереметевский предупреждал, что объяснительное чтение должно быть предупредительным, а не «чтением по вдохновению, которое считается почему-то обязательным лишь для одних учащихся, но не для учителя» [9, с. 44]. «Само дело объяснительного чтения стало бы сразу на более твердую почву, пошло бы более ровным, уверенным шагом и привело бы к более плодотворным результатам в смысле умения владеть живым словом, если бы все, что объясняется в классе, предварительно прочитывалось учащимися вне класса как задача к уроку, на котором должно происходить объяснение» [9, с. 44], т. е. ученый отмечает особую важность внеклассного чтения. Практика показывает, что современный учитель-словесник умело соотносит классное и внеклассное чтение, понимая, что классное чтение служит образцом для внеклассного, содействующего расширению умственного кругозора учащихся, их лексического и стилистического запаса.

## Резюме автора



Воспитание современного эстетически и гуманистически развитого читателя есть важнейшая цель нашего литературного образования. Сегодня особое значение приобретает преодоление разрыва между традиционными и современными методами преподавания русской литературы в учреждениях образования.

Литературоведы и методисты отмечают, что при любом подходе к анализу литературно-художественного произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. В процессе школьного анализа учителю подчас трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Это доказывает, что все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Основными особенностями лирических произведений, отмеченных в трудах литературоведов, являются следующие: во-первых, изображение характера в отдельном проявлении, в конкретном переживании; во-вторых, субъективированность этого изображения, его индивидуализация. Поэтому обучение целостному анализу лирического произведения является одной из основных задач учителя русского языка и литературы.



## ЛИТЕРАТУРА

1. **Беленький, Г. И.** Изучение художественного текста в VIII–X классах школы / Г. И. Беленький. – М.: Просвещение, 1956. – 141 с.
2. **Беленький, Г. И.** Приобщение к искусству слова / Г. И. Беленький. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. **Водовозов, В. И.** Словесность в образцах и разборах / В. И. Водовозов // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
4. **Гершензон, М. О.** Художественная литература и воспитание / М. О. Гершензон // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
5. **Ланин, Б. А.** Об истории и современном состоянии методики преподавания литературы в школе / Б. А. Ланин // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
6. **Острогорский, В. П.** Искусство чтения / В. П. Острогорский // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
7. **Хомякова, О. Р.** Что такое художественность? / О. Р. Хомякова // Русский язык и литература. – 2008. – № 12. – С. 50–54.
8. **Царева, О. И.** Расчет и вдохновение (учимся писать отзыв о литературном произведении) / О. И. Царева // Русский язык и литература. – 2009. – №9. – С. 3–16.
9. **Шереметевский, В. П.** Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении / В. П. Шереметевский // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
10. **Эйхенбаум, Б. М.** О принципах изучения литературы в средней школе / Б. М. Эйхенбаум // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / автор-сост. Б. А. Ланин. – М.: Академия, 2003. – 384 с.



*В статье обосновывается актуальность разработки структурно-функциональной модели формирования эстетической культуры учащихся 10–11 классов при изучении математики, дается описание компонентов разрабатываемой модели. Особый акцент автор делает на содержательном и организационно-методическом компонентах модели, поскольку они включают в себя описание методики формирования эстетической культуры, этапов ее формирования и комплекса дидактических средств для 10–11 классов. Структурно-функциональная модель формирования эстетической культуры учащихся 10–11 классов при изучении математики разрабатывается впервые.*

*Результаты констатирующего этапа педагогического исследования по формированию эстетической культуры старшеклассников на уроках математики были представлены в журнале «Народная асвета» (№ 11, 2009 г.).*

## МАТЕМАТИКА, ЭСТЕТИКА, ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

### Формирование эстетической культуры учащихся при изучении математики

**О. Ю. Кунцевич,**

аспирант лаборатории математического и естественнонаучного образования Национального института образования



**Н**аправленность современного математического образования на гуманитаризацию, на раскрытие его культурологической составляющей, а также опора на индивидуальные предпочтения и особенности учащихся требуют реализации возможностей учебного предмета «Математика» в формировании различных видов культур.

Вопросы эстетического воспитания учащихся при изучении математики, поиска «формулы красоты математических объектов» рассматривались философами (В. А. Волошиновым, Н. И. Киященко и др.), педагогами (К. О. Ананченко, А. И. Азевичем и др.), математиками (Ж. Адамаром, В. Г. Болтянским и др.), исследователями психологических и физиологических закономерностей восприятия (В. В. Клименко, В. А. Копциком и др.). Однако как объект исследования понятие «эстетическая культура учащихся» в системе общего среднего математического образования в данных работах не рассматривается.