

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ ШКОЛЬНОЙ СЛОВЕСНОСТИ (К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА)

Б. С. Дыханова

*Воронежский государственный педагогический университет*

Поступила в редакцию 26 мая 2010 г.

**Аннотация:** в статье представлена авторская Программа и технология преподавания литературы в современной школе, основанные на развивающем и системном методах.

**Ключевые слова:** новая образовательная модель, изучение историко-литературного процесса в хронологической последовательности, аналитическое освоение литературных произведений, эвристические программы-вопросники.

**Abstract:** the paper presents author's Program and technology of teaching literature at secondary school level, based on systematic method developing personal interest and skills of the pupil.

**Key words:** new educational model, learning the history of literature in chronological order, analytical reading of literary works, heuristic questionnaires.

В ряду школьных дисциплин статус литературы, как говорится, оставляет желать... В сравнении с послевоенной школой, среди выпускников которой лауреаты всевозможных премий, академики и профессора, известные общественные деятели, актеры и режиссеры и пр., где последние «троечники» в итоге *умели говорить и писать*, сегодняшняя школа терпит явное поражение. Реальность такова, что вместо интереса к русской классике на базе прочтения и осмысления самих оригиналов старшеклассники (в подавляющем большинстве) предпочитают чтению знакомство с сюжетами из справочных источников; вместо искомых «глубоких знаний» – чаще всего демонстрируют алогизм и косноязычие; вместо базовой литературоведческой подготовки – формальное запоминание ограниченного набора терминов.

Что же в корне изменило ситуацию и каковы последствия такого небрежения предметом, способным оказывать огромное влияние на формирование интеллекта и нравственных качеств личности? И есть ли будущее у страны, переставшей читать Белинского и Гоголя и на книжных «базарах» покупающей развлекательную писанину? Поиски причин неуспеха в области гуманитарного образования и побудили автора этих заметок претворить свои инновационные идеи в разработках, на сегодня прошедших апробацию в нескольких

регионах России и ближнего зарубежья (Приднестровье и Крым), но не прежде, чем были получены ответы на извечные «русские вопросы»: «кто виноват?» и «что делать?»

На наш взгляд, основное преимущество гуманитарного школьного образования в послевоенную эпоху – в главенствующем положении предметов словесности: уроки по русскому языку и литературе были *ежедневными*, включающими работу над первоисточниками, устный и письменный тренинг, последовательное практическое овладение навыками устной и письменной речи. «Сочинения», отмененные внедрением ЕГЭ по русскому языку и литературе, тогда действительно *сочинялись* самими учениками, а не механически переписывались из подручных «средств». Главный директивный документ, Программа по литературе, определяющая последовательность изучения программных художественных произведений, соответствовала объективному развитию историко-литературного процесса, его внутренней логике. Сегодняшние программы в угоду «концентрационному принципу» демонстрируют (вольно или невольно) пренебрежение законами литературной эволюции и смешивают всё и вся.

Сетования по поводу трудностей нашего сытого и относительно благополучного времени по сравнению с послевоенной эпохой (в связи с всеобщей компьютеризацией страны, избыточностью и агрессией всевозможной информации) спра-

ведливы, но только отчасти. Личный опыт убеждает, что соприродные столь специфическому предмету Программа, технологические продуманные способы обучения, действенные виды мониторинга знаний, а также соответствующие целям комплексы учебно-методических пособий результативны вопреки объективно существующим препятствиям. Этому есть множество документально зафиксированных подтверждений. К ним относятся результаты ЕГЭ в экспериментальных классах в школах Башкирии, Белгородской области, ближнего Подмосковья, Воронежа, Приднестровья, Симферополя и др., успехи прежде отстававших учеников, сведения о победах участников эксперимента в ученических и учительских конкурсах, анкеты обучаемых и т.п. И все это достигается не увеличением количества часов, а качественно иной образовательной моделью. От чего пришлось отказаться, помятуя о неподъемном, не возможном для реализации списке программных художественных текстов при недостаточности отпущенного на это времени в первую очередь, и что предпринять после его сокращения без ущерба для качества литературного образования? От «концентрического» принципа, вернувшись к «линейному» – к изучению историко-литературного процесса в хронологической последовательности составляющих его этапов.

Что же касается объема литературного материала, то гораздо продуктивнее сосредоточиться не на массе разнородных и разножанровых литературных «единиц», включаемых в пресловутый «круг чтения» и почти лишенных общей эстетической основы, а на каждом из художественных явлений в его жанровых образцах и специфических художественных закономерностях. Тогда в 5-м классе основным образовательным блоком становится *фольклор* в его главных жанровых разновидностях; в 6-м – *мифология народов мира* (славянская в том числе), а также библейская и мусульманская (суры Корана); в 7-м – все жанры *древнерусской письменности*, в 8-м – все литературные жанровые образования *XVIII в.*; в 9-м – *русская литература первой половины XIX в.*; в 10-м – *русская литература второй половины XIX в.*; и, наконец, в 11-м – *русская литература XX в.*

Такая дидактическая парадигма позволяет соединить историю литературы с ее теорией и культурологией, открывая возможность для создания необходимой *образовательной среды*. Системное представление о логике историко-литературного процесса в его новаторских формах складывается только при наглядной демонстрации эстетических законов. Нужно не только понять степень новизны

возникающих художественных явлений и форм, но и характер их связи с предшествующими и последующими эстетическими явлениями.

Главный стратегический документ – авторская Программа по литературе – имеет «спиралевидную» структуру. Так, литературная сказка изучается на фоне фольклорной, «Слово о полку Игореве» – на фоне славянской мифологии; жанры русского классицизма – вкуче с западно-европейскими аналогами, русская классическая басня Сумарокова, Дмитриева и реалистическая крыловская рассматриваются в контексте с эзоповской и лафонтеновской. Таким образом, и зарубежная классика из «довеска» к основной на равных включается в конгломерат программных произведений, проясняя логику взаимодействия русской и мировой литературы.

Такая этапность изучения – основание для дидактической тактики обучения предмету, изменения содержания поурочных занятий, домашних заданий и способов слежения и контроля за самим процессом овладения знанием. *Технологическая система*, предполагающая аналитическое освоение первоисточников как основных «поставщиков» необходимой информации, основана на рассмотрении *целостного художественного явления* в его жанровых разновидностях и на основе типических образцов. Эвристические (поисковые) программы-вопросники обращены к глубинной логике каждого программного художественного текста, предварительно прочитанного таким образом, чтобы его словарь был освоен этимологическим контекстуальным анализом.

Пушкинский «Пророк» в авторской Программе функционирует как «параллельный» текст к библейскому фрагменту из Книги пророка Исаяи, как поэтическая стилизация последнего. Задача учителя организовать процесс коллективной интеллектуальной деятельности таким образом, чтобы обобщения возникали спонтанно, в эвристическом (поисковом) режиме, при последовательном решении целого ряда микрозадач.

Освоению библейского словаря (со слов: «В год смерти царя Озии видел я Господа...») и по завершающей отрывок фразе «...так святое семя будет корнем её») помогает комментарий текста, содержащий необходимые сведения о легендарной личности библейского пророка, жившего в Иерусалиме во второй половине VIII в. до н.э. во время правления иудейских царей Азории (одного из сыновей «малого» пророка Амоса, принадлежавшего к израильской аристократии), а также общий смысл библейского текста, сообщающего о моменте призвания Исаяи к пророчеству (год смерти царя Озии – 736 г. до н.э.).

Словарная работа над фрагментом предварительно инициируется домашним заданием: не только прочитать этот текст, но и подчеркнуть все слова, которые, с точки зрения читающего, требуют объяснения. Такая задача сообщает образовательную цель самому процессу чтения и помогает выработке навыков медленного, филологического, освоения текста. На уроке же словарная работа сопрягается с воспроизведением текста «по цепочке» и оглашением каждым подчеркнутых им лексем и достижением ясного понимания контекстуального смысла («пророк», «храм», «риза», «серафимы», «Саваоф», «жертвенник», «курения», «беззаконие», «обратиться», «доколе» и т.п.). Но эта предварительная часть, дидактически обогащающая читательскую эрудицию, – лишь прелюдия к реализации основной эвристической программы, включающей целый ряд микропроблем, в совокупности обеспечивающих итоговые обобщения:

1) Подтверждает ли библейский сюжет исходное значение понятия «пророк» («избранник». – Б. Д.)?

2) Синонимичны ли в этом контексте понятия «дом» и «храм»?

3) Почему Исайя называет свои уста «нечистыми»? Что способно осквернить произносимое человеком слово?

4) Что означают слова серафима: «беззаконие твое удалено от тебя и грех твой очищен»? О каком библейском законе идет здесь речь?

5) Имеет ли особый смысл, что Исайя *услышал* обращение Господа и *вступил с ним в диалог* не до, а *после* обряда очищения «грешного языка»?

6) Какова пророческая миссия? В чем она состоит? Легка ли она для божьего избранника?

7) Ограничен ли срок пророческого служения?

Следующий этап работы – сравнительный анализ сюжетов – библейского и пушкинского – на основе их сходства (термин «сюжет», как и все необходимые для теоретической ориентации в художественном тексте, осваивается в ходе анализа каждого из произведений). Наглядность результатов достигается фиксацией ответов на вопросы (на доске и в тетрадях) в нижеприведенной логико-структурной таблице, в порядке выяснения текстовых фактов (1 колонка) и их обобщения (во 2-й и 3-й).

Следует обратить внимание на особенности дидактического алгоритма: его главный принцип – коллективное решение возникающих задач, а не сообщение (учителем) готовой информации. В связи с этим меняется и традиционная роль педагога: из «говорящей головы», поставщика знаний он превращается в «дирижера», организующего и направляющего интеллектуальный поиск. Проблема «плохой дисциплины» естественным образом разрешается, благодаря тотальной вовлеченности в литературоведческий анализ каждой из сторон учебного процесса – учителя и ученика.

Аналитическое освоение пушкинского текста на этом этапе не завершается, поскольку предстоит решить главную задачу, определив, чем отличается форма, а значит, и содержание пушкинского стихотворения от библейского аналога. И в этом случае словарную работу продуктивнее соединить с эвристической.

1) Отличаются ли по форме виды повествования – библейский и пушкинский?

2) Одинаково ли ведет себя слово у Пушкина и в библейском тексте?

*Примечание:* для решения этой задачи необходимы «наводящие» вопросы и задания:

а) сохраняет ли прямой смысл слово в библейском тексте («уголь», «жертвенник», «Бог-Саваоф», «серафимы»)? Соответствуют ли понятия тому, что обозначают?

б) сохраняется ли прямой смысл у пушкинского слова? Подчеркните в первых четырех строках «Пророка» слова с предметным (вещественным) смыслом («жажда» – физиологическая потребность в воде, усиливающаяся в жару; «пустыня» – топографическое понятие, обозначающее определенные участки земли (какие?); «перепутье» – скрещение двух и более дорог).

в) равнозначна ли «духовная жажда физиологической»? Согласуется ли эпитет «мрачный» с нашими привычными ассоциациями, связанными со словом «пустыня» (с тьмой или светом)? Каков переносный, метафорический, смысл понятия «перепутье», можно ли его связать с духовным поиском и безысходным одиночеством?

Примечания в книгах для учителя-словесника являются дополнительными «инструкциями» к эвристическому поиску.

3) В чем особенность поведения слова в пушкинском контексте: сохраняется или утрачивается его предметный (вещественный) смысл? Что такое символизация слова?

Звенья сюжета	Библейский	Пушкинский
Мистическое видение	Бог-Саваоф, ближний ангельский круг	Явление серафима, «Бога глас»
Мистическое преображение человека	Очищение греховных уст одним из серафимов	Процесс преображения детализирован
Божественный наказ пророку	Идти к греховному народу со словом Божиим	«Обходя моря и земли, глаголом жечь сердца людей»

*Примечание:* этимологический анализ понятия начинается с понимания точного значения корня (греч. symbol – знак), утрата словарного (прямого значения) приводит к знаковости (переносному, метафорическому значению слов), следовательно, символизация есть итог утраты словом прямого значения и обретение переносного (можно потренироваться в практике превращения слов из предметных в метафорические).

4) Какому стилю принадлежат лексемы «персты», «зеницы», «отверзлись» – просторечному (низкому) или архаическому (высокому)? Что они означают? В какой словарь необходимо заглянуть, чтобы определить смысл понятия «архаический»?

5) Меняется ли значение слова «зеницы» в повторе: «Отверзлись вещие зеницы»? Какое новое качество обретает зрение, благодаря сравнению: «Как у испуганной орлицы»?

6) Что в этом контексте означают «неба содроганье», «горний ангелов полет», «гад морских подводный ход» и «лозы прозябанье»?

*Примечание:* «неба содроганье» (по библейскому представлению, существовала непроницаемая оболочка неба – твердь, небесный купол, скрывающий от глаз человека божественное пространство; эпитет «горний» этимологически связан с понятием «гора» (как природным творением, пространственно близким к небу) и означает пространственную близость к божественной сфере; «гадами» называли всех пресмыкающихся; «прозябанье» в старославянском языке означало «прорастанье», а «дольней» происходит от слова «долька» – не видимый еще росток, начинающий свой рост).

7) Что же происходит с пространством? Как оно изменяется? Каков вектор (направление) его изменений? Чему оно теперь равновелико?

8) Что означает символическая замена «грешного», «празднословного» и «лукавого» языка «жалом мудрых змеи»? Чем искушал Адама и Еву дьявол? В чем суть первородного греха?

9) Почему понадобилась замена «сердца трепетного» «углем, пылающим огнем»?

10) Какова роль серафима в этом духовном преображении? К чему посланец Бога готовит земного человека? Из чьих уст прозвучит слово «пророк»? Почему новоявленный избранник Бога услышит только «глас» последнего, но не увидит его самого?

11) Отличается ли наказ Бога новому пророку в пушкинском тексте от библейского аналога? Что здесь означают императивы: «восстань», «виждь», «внемли», «исполнись волею моею», «глаголом жги сердца людей»?

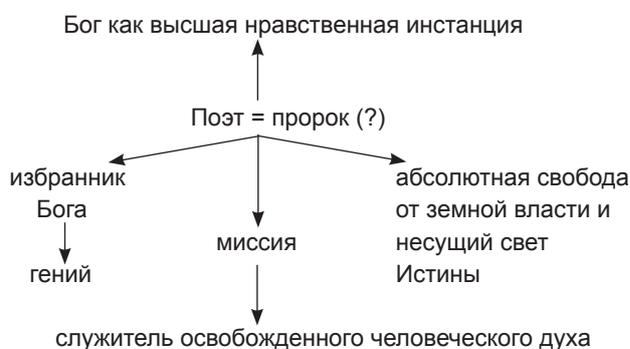
12) Похожа ли миссия Поэта на пророческую? Почему поэтическое слово способно «жечь сердца людей»? Каким образом слово Поэта связано с

высшей божественной истиной? Свободно или независимо слово поэта-пророка от внебожественного влияния и земной власти?

Обобщенный результат эвристического поиска фиксируется в опорной логико-структурной схеме (ОЛСС), функция которой – в проецировании языка символов на язык логики.

Подобные схемы и таблицы служат действенными «тренажерами» для выработки навыка научных, логически упорядоченных обобщений, а работа с ними имеет свою этапность (поиски связей для реконструкции частей в целое, озвучивание со всеми необходимыми логическими связками и, наконец, устное воспроизведение на память).

### Роль поэта и назначение поэзии в романтической лирике А.С. Пушкина



Коррекция ОЛСС осуществляется в ходе постижения процесса трансформации романтических установок в лирике Пушкина в реалистические.

Воспроизвести весь ход работы и добиться искомого результата на уроках по вышеизложенной проблеме можно при любом уровне интеллектуального развития учащихся и в зависимости от их готовности к подобной работе, но полученный (гарантированно положительный) результат сам по себе – лишь аргумент, доказывающий потенциальные возможности «сократического диалога». Не включенный в конгломерат программных произведений и системную образовательную модель этот успех так и остается одноразовым, поскольку нет перспективы дальнейшей работы. Этого никак не могут (или не хотят) понять те, от кого зависит кардинальная коррекция ныне существующих «грифованных» Программ, основанных на «концентрическом» принципе – внелогическом, внесистемном, а значит, и антиразвивающем.

Есть ли подводные камни, препятствующие высокой результативности авторской образовательной модели? В ее многолетней апробации

(в самых разных школах, городских и сельских, маленьких и больших, учителями-словесниками с разной степенью профессиональной подготовки и стажем педагогической деятельности) подтвердилась важность соблюдения технологического процесса. Учительский труд радует при возникновении обратной связи, когда ученики из пассивных слушателей постепенно превращаются в активных соучастников образовательного процесса. Но, чтобы обеспечить возможность кардинальных превращений, словеснику необходимо принять ту новую роль, о которой говорилось выше: перестать *отвечать самому* на поставленные эвристические вопросы, обратившись к данности художественного текста, к непосредственному *диалогу с первоисточником* и его творцом.

В авторских Книгах для учителя-словесника детально зафиксированы все этапы дидактического освоения каждого из программных текстов, но готовых ответов там нет. Только в самых сложных случаях даются «подсказки» в Примечаниях. И это принципиальная установка разработчика, его «противоядие» против укоренившейся учительской традиции: «сам спрашиваю, сам отвечаю и сам обобщаю». Именно «задачный» характер предлагаемой авторской Программы и есть основа объективной «онтологической» методологии обучения столь специфическому школьному предмету.

Нередко успешные учителя, многие годы почти «подпольно» осуществляющие в своей практической деятельности предложенный в наших учебных пособиях системный подход и получающие в итоге результаты, о которых они не могли и мечтать, получают упреки в отказе от творчества и следования инструкции. На этот счет у каждого из них есть свой, выстраданный ответ.

Чем жестче при освоении перехода на новые «рельсы» соблюдаются «правила движения», тем выше доля творческого труда, личный вклад учителя-практика. Ведь даже при обучении езде на велосипеде надо научиться соблюдать равновесие, и только овладев всем арсеналом приемов, обрести свободу управления, когда можно кататься «без рук», разгоняться – и что там еще?

Автор этих заметок развивал идеи учителей-практиков, оснащая филологическую составляющую элементами визуальной наглядности, а задачную часть «интеллектуальной разминки» – новыми вариантами заданий у доски и на фронтальном опросе.

В не большой по объему статье обо всех тонкостях и сложностях развивающего и системного

метода не напишешь, поэтому отсылаем к опубликованным работам на эту тему и к издаваемым автором комплексам учебно-методических пособий, которыми «оснащаются» вступающие в эксперимент учителя, обучаемые на специальных курсах переподготовки.

Кроме множества документальных подтверждений, есть и еще одно, достаточно впечатляющее: готовность к реализации авторских идей непосредственно *на школьном уроке в любой географической точке страны и даже за рубежом*. В Москве, в ближнем Подмосковье, в рамках международного форума «За свободу образования» в Санкт-Петербурге, в Белгороде, Уфе, Петрозаводске, Новом Уренгое, Туймазы, Владимире, Надыме, Старом Осколе, Сыктывкаре, Германии (в посольской школе Бонна, в частной школе «Крона» в Дортмунде, в одной из общеобразовательных школ Трира, в Марбургском университете на факультете славистики) автор демонстрировал метод в действии – без всяких «репетиций» (вообще без предварительных встреч со своей аудиторией) и всякий раз добивался желаемого.

О том, что марбургские студенты не знакомы с «заказанным» для анализа принимающей стороной текстом «Грузинской песни» Б. Окуджавы, я узнала за час до семинара, на котором, к слову сказать, присутствовали все «русскоязычные» преподаватели университета. И пришлось объединить запись на доске, словарную работу и реализацию эвристической «дешифровки» стихотворения в некий дидактический комплекс. В итоге присутствующие, активно включившиеся в процесс обсуждения, еще полтора часа сверх отпущенного времени продолжали возникшую дискуссию.

Этот пример подтверждает, что технологически оснащенная образовательная система несводима к «личной педагогике», поскольку имеет объективное основание в закономерностях историко-литературного процесса, эстетической природе художественного слова, уникальной знаковости творческого мышления писателя, психологии восприятия информации и законах интеллектуальной деятельности, сочетании индуктивного и дедуктивного методов познания и множества «мелочей», не менее важных в дидактической «свите».

Воспроизводимость искомым результатов в практической работе словесника гарантируется (можно убедиться на личном опыте) только при следовании предлагаемым алгоритмам. Активность и заинтересованность школьной аудитории

и прочное знание в «сухом остатке» – разве не повод для радости духовных обретений учителя и его учеников? Школа ведь не против пришествия

высокой науки – она против всего псевдонаучного, наукообразного, не вызывающего ничего, кроме скуки и отвращения к делу.

*Воронежский государственный педагогический университет*

*Дыханова Б. С., доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы, теории и методики преподавания литературы*

*Тел.: 39-08-24*

*Voronezh State Pedagogical University*

*Dykhanova B. S., Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of the History of Russian Literature, Theory and Methods of Teaching Literature*

*Tel.: 39-08-24*