

**Платонова Светлана Юрьевна**

заместитель директора , учитель русского языка и литературы  
МБОУ «Лицей им. Г.Ф. Атякшева»  
г. Югорск, ХМАО-Югра

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ («О  
ВЕЧНОЙ ПРОБЛЕМЕ ЗАМОЛВИТЕ СЛОВО...»)**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка и литературы в современных условиях.

«Та цель, для осуществления которой я должен быть деятельным, должна каким-либо образом являться и моей целью: я должен в то же время осуществлять при этом и свою цель, хотя та цель, для осуществления которой я действую, имеет и многие другие стороны, до некоторых мне нет никакого дела»

B. Ходасевич

Преподавание русского языка за многолетнюю практику пережило различные интерпретации—перегибы: сначала русский язык свели к грамотности, забыв о том, что кроме умения написать текст, нужно уметь понимать его. Затем из школьного курса ушло все то, что так или иначе относится к риторике, то есть к элементам создания полноценного текста и его распознавания. Теперь обсуждают слияние русского языка и литературы (усиливая коммуникативную составляющую, преуменышая орфографическую, пунктуационную грамотность?!), предполагая, как видится, получить на выходе (в смысле показателя качества образования) сформированные универсальные учебные действия, которые должны привести нас к обновлению преподавания русского языка и литературы в школе. Так ли это? Позволю себе привести яркий образный пример, раскрытий известным питерским методистом Д.Н. Муриным: «Универсальные учебные действия – это всё те же «инновации», которые измышаляются в верхних слоях педагогической атмосферы и падают вниз неожиданным снегом, градом или туманом» [2, с.26]. Но так ли неожидан этот «туман» для учителя русского языка и литературы?

Разве уроки русского языка и литературы не создавали условия для формирования познавательных, коммуникативных и регулятивных действий? Разве комментированное чтение, умение понять суть задания не являлись важным атрибутом преподавания этих дисциплин? Разве способы работы с той или иной орфограммой/пунктограммой на уроке не составляют основу для формирования познавательных, коммуникативных, регулятивных действий? Разве можно было когда-нибудь подойти к изучению тургеневского романа «Отцы и дети», не зная ни слова об известном учёном–химике Либихе, или, не понимая, почему именно Бюхнером увлекался Базаров (учитель–универсал)?

На мой взгляд, сегодня известным понятиям дали новое название. Но в этом как раз проблемы не видится. Она в другом.

Сегодня, наверное, большинство наших уроков (особенно открытых, аттестационных) превращаются в ритуал: фейерверк оригинальных идей, показ презентаций (вот уж в чём увязли!), много дополнительного материала... Учитель доволен, присутствующие на уроке педагоги тоже. А дети? Наверное, да (активно работали, не подвели учителя). Но и те, и другие довольны не результатом урока, а тем, чем они занимались. За кадром остаётся один вопрос: а для чего они этим занимались, каков результат урока? Вопрос, к сожалению, остаётся без ответа, в лучшем случае – расплывчатые, неясные формулировки.

## Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

---

Страшно задавать следующий вопрос: какой результат этапа урока для класса, ещё страшнее – что должен взять для себя каждый ученик на определённом этапе урока? Ответ, как правило, сводится к шаблонным «сформировать», «развивать», «обучать». А кто как ни филолог должен понимать, что глаголы несовершенного вида означают незаконченность (или несостоятельность) действия. Вывод напрашивается сам собой: несовершенные, размытые цели (задачи) приводят к таким же размытым, несостоятельным результатам, а деятельность учеников на уроке, пусть даже обличённая в ИКТ, другие инновационные формы работы, не будет для ученика полезной, практически значимой.

В этом-то и проблема: какими бы инновационными технологиями учителя сегодня не овладевали, они должны понимать, на какой результат урока работают, каким образом включают каждого ученика в процесс достижения результата этапа или урока в целом. Если это не будет осознаваться учителем сегодня, мы так и не построим «новую» школу ни завтра, ни послезавтра. Правда и то, что учителя в наших школах не любят ставить цели урока (отсюда сложности и с анализом урока), поэтому и сводят их к формальным словосочетаниям, предложениям.

Одно дело – заявить о проблеме, другое – показать пути её решения. Ни для кого не является секретом, что учителя при подготовке к урокам пользуются различными сборниками поурочных разработок. В одном из таких сборников, посвящённых русской литературе XX века, находим область целеполагания к уроку литературе в 11 классе: «показать роль поэмы в годы Великой Отечественной войны, её место в русской литературе, народность и новаторство поэмы». Глагол «показать» в других формулировках этого пособия может меняться на подобные «дать представление», «изучить», «ознакомить» и т.д. Можно ли, опираясь на ведущие глаголы в данных формулировках, сказать, каков должен быть результат урока для ученика? Содержит ли данная формулировка описание того, что обучаемый должен сделать для достижения цели? Очевидно, нет. То, к чему мы так привыкли («занять», «понимать», «ознакомиться», «чувствовать», «сформировать» и т. д.) это всего лишь состояние, в котором должен пребывать ученик, а не действие, которое он должен выполнить. Можно ли, пребывая в состоянии, получить практический результат? Ответ очевиден: нам предлагают формулировку, описывающую сам процесс урока, хотя и его в таком преподнесении измерить нереально. В нашем примере можно было создать условия, дающие возможность ученикам проанализировать текст и самостоятельно выбрать моменты, свидетельствующие о народности и новаторстве поэмы (перед этим изучить теоретические выкладки, выявить признаки народности). При таком подходе ни один ученик не скажет учителю: «А зачем мы это делаем?».

Ясно осознанные, конкретные цели можно получить, по мнению Г.О. Аствататурова [1, с.62], если сообщить ученику, что он должен сделать, описать процесс или результат исполнения соответствующей цели. То есть формулировка цели должна описывать «желаемые действия обучающихся». Именно при таком подходе можно подготовить ученика к самоизменениям. Цель приобретёт для ученика понятный смысл, если ведущими в её формулировке будут так называемы глаголы «действия»: «выполнить», «написать», «перечислить», «выделить», «указать», «выбрать», если учитель сможет преподнести действия ученика на уроке, как желательные для него (очень серьёзная задача!). что для этого нужно? Как ни банально звучит, создавать условия (кстати, их можно измерить): на этапе подготовки к усвоению основной информации урока – соз-

дать ситуацию вызова (актуализировать знания, которые помогут в реализации главной цели урока), на ведущем этапе (будь то этап усвоения нового или обобщение ранее изученного) – создать комфортные условия для «добычи» информации, на этапе рефлексии – создать условия для формирования собственного мнения. Создавая такие условия, учитель перестает быть опекуном, становится управленцем, организуя и координируя деятельность обучающихся на уроке таким образом, чтобы получить действенный результат, а не его размытое подобие.

Важно обратить внимание на ещё одну грань проблемы: чем выше мотивация, тем проще ученику предлагать цели, сделать их нужными для себя. Соответственно, чем ниже уровень мотивации, тем сложнее сделать цель для современного ученика привлекательной. Вспомним эпизод их художественного фильма «Экипаж» режиссёра А. Митты, где герой Валентин Ненароков общается с сыном, имеющим логопедический диагноз, на «птичьем языке». Наверное, справедливы замечания мамы мальчика относительно «непедагогичности» такого приёма, но, согласитесь, отец достигает своей цели: ребёнок выполняет его требования. Более яркий пример приводят Аствацатуров Г.О. [1, с.112], когда герой А. Леонова в художественном фильме «Джентльмены удачи» отменяет завтрак в детском саду и предлагает малышам отправиться в космическое путешествие, но перед этим «заправиться», т.е. съесть кашу, от которой они настойчиво отказывались. Пусть через игру, но цель достигнута. Конечно, с детьми школьного возраста всё гораздо сложнее, но и наши учителя способны не на такие шедевры.

В этой связи технологическая карта урока видится не тяжёлой методической инновацией, свалившейся на нас «неожиданным снегом», а реальным помощником учителя при планировании целей урока (задач этапов) в соответствии с новыми стандартами (да и «старыми» тоже), при организации эффективного образовательного процесса. Её (по сравнению с конспектом урока) отличают высокая степень интерактивности, структурированность, технологичность. В таблице приводится пример заполнения технологической карты урока [2,1], предложенный заместителем директора Кузнецовой Л.Е. (МБОУ Лицей «Содружество» г. Уфа). На мой взгляд, это очень хороший и полезный конструктор, для создания цели урока, задач этапов: его легко насытить «глагольным» содержанием, подобрать глаголы «исполнения», а не «состояния». Такой конструктор не позволит «рассыпаться» композиции урока, поможет увидеть его результат в логике развития. Эффективное управление учебным процессом и вчера, и сегодня невозможно без овладения механизмами чёткого и осмысленного построения системы целей, задач урока. В этом смысле слова учителя, кандидата исторических наук Г.О. Аствацатурова о том, что «лишь осознанная, целенаправленная деятельность учителя может превратить его в подлинного сценариста и режиссёра этого замечательного, уникального события под названием «УРОК» [1, с.6], должны стать неотъемлемой частью подготовки учителя к уроку. И тогда, думается, отпадёт необходимость в «натаскивании» на ЕГЭ, но появится возможность шаг за шагом, через организацию совместной с учениками деятельности целенаправленно идти к реальным практическим результатам, которые формируют (здесь не побоюсь этого слова) свободную, мобильную личность, способную взять на себя ответственность за себя, своих близких, за свою Родину. А наша учительская ответственность начинается с «большого малого»: с понимания того, что цель – это планируемый результат нашей работы. Давайте уходить от формальной постановки целей урока!

# Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Пример заполнения технологической карты урока				
Основные этапы учебной деятельности	Цель этапа	Деятельность учителя	Содержание педагогического взаимодействия	
			Познавательная	Деятельность обучающихся
1. Постановка учебных задач.	Создание проблемной ситуации. Фиксация новой учебной задачи.	Организует погружение в проблему, создает ситуацию разыграя.	Пытаются решить задачу известным способом. Фиксируют проблему.	Слушают учителя. Строят понятные для собеседника высказывания.
2. Совместное исследование проблемы.	Поиск решения учебной задачи.	Организует устный коллективный анализ учебной задачи. Фиксирует выдвинутые учениками гипотезы, организует их обсуждение.	Анализируют, доказывают, аргументируют свою точку зрения.	Осознанно строят речевые высказывания, рефлексия своих действий.
3. Моделирование.	Фиксация в моделях существенных отношений изучаемого объекта.	Организует учебное взаимодействие участников (группы) и следующее обсуждение составленных моделей.	Фиксируют в графические модели и буквенно-форме выделенные связи и отношения.	Осуществляют самоконтроль. Принимают и сохраняют учебную цель и задачу.

## Филология и литература

<p><b>4. Конструирование нового способа действия.</b></p>	<p>Построение ориентированной основы нового способа действия.</p>	<p>Организует учебное исследование для выделения понятия.</p>	<p>Проводят коллегтивное исследование, конструируют новый способ действия или формируют понятия.</p>	<p>Участвуют в обсуждении содержания материала.</p>	<p>Принимают и сохраняют учебную цель и задачу. Осуществляют самоконтроль.</p>
<p><b>5. Переход к этапу решения частных задач.</b></p>	<p>Первичный контроль за выполнение способа действия.</p>	<p>Диагностическая работа (на входе), оценивает выполнение каждого определения каждым учеником.</p>	<p>Осуществляют работу по выполнению отдельных операций.</p>	<p>Учатся формулировать собственное мнение и позицию</p>	<p>Осуществляют самоконтроль</p>
<p><b>6. Применение общего способа действия для решения частных задач.</b></p>	<p>Коррекция отработки способа.</p>	<p>Организует коррекционную работу, практическую работу, самостоятельную коррекционную работу.</p>	<p>Применяют новый способ. Отработка операций, в которых допущены ошибки.</p>	<p>Строят рассуждения, понятные для собеседника. Умеют использовать речь для регуляции своего действия.</p>	<p>Самопроверка. Отрабатывают способ в целом. Осуществляют пошаговый контроль по результату.</p>
<p><b>7. Контроль на этапе окончания учебной темы.</b></p>	<p>Контроль.</p>	<p>Диагностическая работа (на выходе): - организация дифференцированной коррекционной работы, - контрольно-оценывающая деятельность.</p>	<p>Выполняют работу, анализируют, контролируют результат.</p>	<p>Рефлексия своих действий.</p>	<p>Осуществляют пошаговый контроль по результату.</p>

## **Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»**

---

### ***Список литературы***

1. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока .- Волгоград: Учитель, 2009.-118с.
2. Кузнецова Л.Е. Проектирование урока с позиций требований стандартов нового поколения (Электронный ресурс) // [www.ufa-edu.ru/nimc/department/organization/proekt](http://www.ufa-edu.ru/nimc/department/organization/proekt).
3. Литвинская И., Витковский А. Включить каждого ученика в работу на уроке (Электронный ресурс) .- Газета для учителя «Первое сентября» №4 2013.-«Первое сентября», 2013, с.30-32.
4. Мурин Д.Н. Десять методических мифов (Электронный ресурс) .- Журнал для учителей словесности «Литература» №2 2013.-«Первое сентября», 2013, с.25-26.