

Некоторые особенности преподавания русской литературы в белорусском этногенезе

М. П. Жигалова (г. Брест)

Белорусская школа — школа «диалога культур», одна из целей которой — формирование «двухязычной» (билингвальной) и бикультурной личности, «сопрягающей» (*М. В. Черкезова*) родную и русскую культуры, обладающей национальным самосознанием, умеющей оценить, понять и принять культуру своих братьев. В связи с гуманизацией учебно-воспитательного процесса в школах Беларуси возникла настоятельная необходимость направить усилия педагогов на обогащение внутреннего мира, эмоциональной сферы личности обучаемых, что позволяет им адаптироваться в быстро меняющейся ситуации, во всем многообразии окружающей социальной и духовной среды. Этому в большей степени способствует изучение русской литературы во взаимосвязи с национальной (белорусской) и зарубежной. «Установка на дальнейшее более эффективное приспособление человека к окружающему миру требует и более адекватных методов адаптации. Решение этой проблемы становится возможным при более четкой координации и интеграции различных предметов. Прежде всего, предметов гуманитарного цикла, как наиболее тонко и, вместе с тем, наиболее активно воздействующих на духовную и эмоциональную сферу личности» [2].

В условиях национальной (белорусской) школы особое значение приобретает установление путей взаимодействия русской, зарубежной и национальной (белорусской) литературы. Заметим, что в школах Беларуси русская литература изучается отдельным курсом. Зарубежная литература в 10—11-х классах включена в программу как самостоятельный раздел курса русской литературы и изучается во взаимодействии с белорусской и мировой. Покажем это на примере схемы взаимодействия русской, белорусской и зарубежной литератур, составленной нами на основании школьной программы для общеобразовательных школ Беларуси [1].

Схема взаимодействия литератур в школьной программе

Русская литература	Зарубежная литература	Белорусская литература
9-й класс «Слово о полку Игореве»	Литература эпохи Возрождения. Концепция мира и человека в искусстве эпохи Возрождения. Гуманистические идеалы в литературе. Ф. Петрарка, У. Шекспир, Ж. Мольер, О. Бальзак, Э. Хемингуэй, Дж. Сэлинджер	Современные переложения «Слова» на белорусский язык. Белорусские мотивы в «Слове». Пушкин и белорусская культура; Лермонтов и белорусская культура; Некрасовские мотивы в поэзии Ф. Богушевича. Толстой и белорусская культура Я. Брыль о Л. Н. Толстом. Сценическая история «Горе от ума» А. С. Грибоедова в России и Белоруссии
10-й класс Влияние русской литературы на литературу народов России и на судьбы мирового реализма	У. Шекспир, И. Франко, Л. Украинка, Я. Райнис, У. Фолкнер, А. Камю. Переводы У. Шекспира на все языки мира, в том числе и белорусский (<i>В. Дубовка, Ю. Гаврук, К. Крапива</i>)	Я. Купала и Я. Колос о русской литературе Литература первой половины XIX в. в оценке белорусских писателей и критиков. Поэзия Пушкина и белорусская культура. М. Богданович, Я. Колос, Я. Купала, К. Чорны, К. Крапива, П. Глебка — переводчики произведений Пушкина. М. Ю. Лермонтов в

Русская литература	Зарубежная литература	Белорусская литература
		оценке белорусских писателей и критиков. М. Ю. Лермонтов в переводах на белорусский язык. А.Н.Островский на белорусской сцене. И. С. Тургенев и белорусская литература. Достоевский и Беларусь. Достоевский и К. Чорны. Толстой и белорусская культура. Я. Брыль и И. Мележ о Толстом
11-й класс Зарубежная литература последних десятилетий	Творчество П. Верлена, А. Рембо, М. Метерлинка; М. Твен, Г. Манн, Т. Манн. Б. Шоу, Т. Драйзер, А. Франс; Г. Белль «Глазами клоуна», Дж. Стейнбек «Зима тревоги нашей»	Пьесы А. П. Чехова на белорусской сцене. М. Богданович о Чехове. Я. Брыль о Чехове. А. Блок и белорусская поэзия. Образы-символы в поэзии М. Богдановича. Писатели Беларуси о М. Горьком. Выступление белорусских поэтов 20-х гг. в защиту С. Есенина. Белорусская литература в 20—30-е гг. Темы революции, Гражданской войны, коллективизации. Романы М. Зарецкого «Снежки-дорожки» и «Вязьмо»

Курс русской литературы в 12-летней общеобразовательной школе складывается из трех звеньев: IV—VII, VIII—IX, X—XI классы. Уже выпускники базовой школы (IX класс) получают целостное представление о развитии и идейно-художественном богатстве русской литературы. Это обеспечивается программами VIII—IX классов, которые обобщают, углубляют и завершают курс IV—VII классов и создают базу для изучения литературы на историко-хронологической основе в старшем звене.

Литература в IV—V классах изучается перспективно, с ориентацией на содержание, цель и задачи литературного образования всего концентра IV—VII классов. В программы включены отдельные, доступные учащимся произведения русской и зарубежной литературы, чтение и изучение которых — основное направление всех уроков по литературе. Учащиеся продолжают совершенствовать технику чтения. Их «общение» с книгой становится все более свободным, и они начинают осознавать возможность самостоятельно воспринимать произведения различных жанров и довольно большого объема. Этот период очень благоприятен для воспитания у детей потребности в чтении, формирования у них привычки регулярно обращаться к художественной литературе.

При организации изучения произведений учащимися средних классов важно опираться на их интерес к событийной стороне и к героям произведения, что способствует более полноценному восприятию его содержания и общего смысла. Осознание изображенных ситуаций, мотивов поведения героев, их нравственных качеств дает учащимся образное представление о жизни людей, их взаимоотношениях. В процессе обсуждения произведения обогащается речь учащихся, у них формируется умение выражать свое отношение к изображаемым героям и событиям, давать им оценки.

В соответствии с программами IV—VII классов учащиеся получают важнейшие знания о художественной литературе: о роде и жанре, герое, сюжете, композиции произведения, изобразительно-выразительных средствах языка. Формирование теоретико-литературных понятий в средних классах совершается не абстрактно, а в процессе чтения, анализа конкретных произведений, когда учащиеся проходят путь от первичных наблюдений к обогащению содержания и осмыслению признаков понятия и формулировке его определения, а затем — к использованию как в анализе текста, так и в собственном творчестве.

Анализ своеобразия художественной формы произведения углубляет понимание сущности литературы как искусства слова, ее художественной условности. В результате наивно-реалистическое восприятие литературы младшими школьниками постепенно ослабевает, уступая место художественному восприятию ее, когда оцениваются не только содержание, но и форма произведения, когда учащиеся начинают подниматься на стадию «художественного наслаждения» (В. Г. Белинский). Таким образом, в результате разнонаправленной и совершеншаемой в соответствии с логикой постижения искусства работы (первичное восприятие — анализ — обобщение) учащиеся переходят от первичных, субъективных, подчас сумбурных, впечатлений к более объективному представлению о произведении, об авторском замысле.

Следование принципам систематичности, последовательности в изучении курса литературы IV—VII классов, а также требованиям программ к знаниям и умениям позволяет сформировать у большинства учащихся уровень читательской культуры, необходимый для дальнейшего литературного образования.

Программы по русской литературе в школах Беларуси рассчитаны на изучение литературы с учетом возрастных особенностей школьников и своеобразия художественных текстов. Среди произведений русской литературы, включенных в школьную программу, есть и такие, которые интерпретируют античные мотивы, сюжеты и образы. Они изучаются по особой методике. После прочтения произведения выявляется смысл античного сюжета, мотива, характер образа, а затем анализируется стихотворение, постигается характер интерпретаций. Это происходит как на отдельно взятых уроках, если произведение изучается в монографической теме, так и фрагментарно на уроках-обзорах. В старшем звене предлагаются следующие произведения:

9-й класс	10-й класс	11-й класс
И. Бунин «Эсхил»	А. С. Пушкин «Арион», «Вольность», «19 октября». Н. С. Лесков «Очарованный странник». И. Франко, Л. Украинка. Ф. И. Тютчев «Цицерон». Л. Толстой «Война и мир». Кутузов и Наполеон. Гете «Фауст»; Шекспир «Гамлет»	И. Бунин. Лирика: «Моя печаль теперь спокойна», «Тезей», «Атлант», «У берегов Малой Азии». А. Куприн «Листригоны». В. Брюсов сб. «Третья стража», «Психея», «Антоний», «Клеопатра». А. Блок «Скифы». С. Есенин «Стансы». М. Цветаева «Федра», «Ариадна», «Елена». А. Ахматова «Муза», «Творчество». Б. Пастернак «Гамлет». А. Солженицын «В круге первом» или «Один день Ивана Денисовича» (по выбору). И. Бродский «Сонет», «Памяти Марка Аврелия», «Одиссей Телемаху», «Письма римскому другу» и др.

Как видим, произведения с античной тематикой занимают значительное место в школьной программе.

Предполагается, что учитель перед изучением любой темы сумеет сформировать у своих воспитанников установку не только на переживание эстетического наслаждения, но и на интеллектуальные усилия, нужные для полноценного освоения произведения, на интерес к личности самого писателя, его художественному мастерству. Прежде чем приступить к анализу таких произведений, он обратит внимание на сюжеты, мотивы и образы античности, выявит их понимание читателем-школьником. Важно после анализа произведений, содержащих античные мотивы, сюжеты и образы, опреде-

лить и характер писательских интерпретаций античных сюжетов, мотивов и образов.

С целью расширения читательского опыта учащихся, развития интереса и любви к художественной книге в программах IV—VII классов предложены три списка литературных произведений:

- 1) для чтения и изучения;
- 2) для чтения и обсуждения;
- 3) для дополнительного чтения.

В первый список включен обязательный минимум произведений, изучение которых проходит все три этапа (восприятие, анализ, обобщение) и сопровождается устными и письменными заданиями для учащихся, творческими работами, формированием читательских и речевых умений. На изучение этих произведений отводится больше половины всего учебного времени.

Произведения, предлагаемые во втором списке, подробно не разбираются, а обсуждаются в процессе беседы, диспута. Предметом рассмотрения может быть проблема, герои, своеобразие композиции или сюжета. Уместно сопоставление произведения с экранизацией, телепостановкой, музыкальной интерпретацией.

Третий список включает произведения для самостоятельного чтения, индивидуальной работы с учащимися, внеклассных мероприятий (конкурсы чтецов, «защита» читательских формуляров, литературные викторины, конференции и т. д.).

Произведения второго и третьего списков взаимозаменяемы, в них могут включаться другие произведения по усмотрению учителя или выбору учащихся.

Курс литературы в VIII—IX классах завершает курс предыдущих классов и является пропедевтическим к изучению искусства слова на историко-литературной основе (X—XI классы). Программы этих классов построены уже по концентрически-хронологическому принципу — от античности и древнерусской литературы до нашего времени. Такое построение программ позволяет учитывать интересы, возрастные возможности школьников, осуществлять дидактические и воспитательные задачи. Учащиеся получают начальное представление и о некоторых особенностях античной литературы (трагедия Эсхила, Софокла, Еврипида). Основы программы этого курса литературы составляют произведения русской классики. Начинается курс IX класса со «Слова о полку Игореве», рассматривается обзорно одна из поэтических тем XVIII в., изучаются комедия А. С. Грибоедова, повести А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, рассказы А. П. Чехова, поэзия М. Ю. Лермонтова и А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова. XX в. в курсе русской литературы (9-й класс) представлен именами С. Е. Есенина, М. А. Булгакова, М. А. Шолохова, А. И. Солженицына, авторской песней наших современников. Произведения зарубежной литературы предлагается рассматривать также в хронологическом порядке, в сопоставлении с русской и белорусской литературой. Монографическое изучение шедевров русской и мировой классики сочетается с краткими аналитическими обзорами, характеризующими литературу определенного периода. В теоретико-литературном плане внимание учащихся сосредоточивается на вопросах: автор — его герои — читательское восприятие.

Русская литература, оставаясь главным предметом изучения, в VIII—IX классах начинает представлять перед учащимися в элементах диалектического взаимодействия с литературами народов мира. Этим закладываются основы понимания ими общих закономерностей и основных этапов русского и мирового литературного развития, а при условии установления связей с другими видами искусства — художественной культуры всего человечества.

Курсы литературы X—XI классов — завершающее звено литературного образования в средней школе. В этих классах появляется возможность расширить, углубить знания, поднять их на более высокий теоретический уровень. Процесс изучения истории литературы определяется не движением от одного литературного факта к другому, как в предыдущем классе, а восхождением от прежнего уровня понимания к новому, более сложному и глубокому. В связи с этим большое значение приобретает актуализация и систематизация прежних знаний, полученных на всех предыдущих этапах литературного образования. Такой подход позволяет компактно и экономно излагать новую информацию об основных эпохах развития литературы, формировать необходимый понятийный аппарат и сосредоточивать внимание на постижении конкретного художественного произведения или творчества поэта, писателя, ибо их освоение остается главной задачей изучения литературы в школах Беларуси. И в связи с этим обратим внимание на один из наиболее значимых этапов изучения художественного произведения — школьный анализ.

С целью определения уровня и качества знаний, умений и навыков старшеклассников по анализу художественного произведения, выявления состояния преподавания русской литературы в Беларуси и факторов, препятствующих эффективному усвоению учебного материала, нами проведен констатирующий эксперимент. Контрольные классы, взятые для эксперимента, отличались традиционной методикой изучения произведений русской литературы, привычной для учителя. Проводя сравнительно-сопоставительный анализ экспериментальных данных контрольных и экспериментальных классов, мы понимали, что для получения достоверных данных необходимо было учитывать обязательное условие эксперимента: ученики и в контрольных, и в экспериментальных классах должны быть равны по подготовленности. Если в школе был только один старший класс, то выход здесь один: в изучении темы в разные учебные годы. Первый год — традиционная методика, а второй — экспериментальная; или один писатель изучается по традиционной, а другой — по экспериментальной программе. Последняя наиболее приемлемая форма работы, т. к. нам нужно сравнивать результаты одной и той же ступени образования. Эти условия относятся и к поисковому и обучающему эксперименту. Их отличие состоит в том, что исследователь ищет наиболее эффективные пути и сам сомневается, какой тип анализа, метод и прием использовать на данном этапе. Тогда он ищет варианты: например, при изучении лирики на первом этапе используется комментированное чтение или пересказ-анализ; выразительное чтение фрагментов в сочетании с беседой или самостоятельным домашним чтением с последующим обсуждением в классе; художественное рассказывание или выразительное чтение фрагментов. Поиск касается не только методов и приемов, но и организации форм работы во внеурочное время. Особенно важно в современных условиях проверить реальность использования факультативных занятий в школах сельских и городских. Здесь идет речь об использовании различных типов анализа. Одно дело, когда речь идет о школах города, где наличие библиотек облегчает работу экспериментатора. А с другой стороны, это и сельские школы, где о наличии хотя бы словаря античности говорить не приходится. Одним из важнейших педагогических условий при проведении эксперимента является одинаковость педагогических условий в контрольных и экспериментальных классах. Если экспериментальные классы занимались во вторую смену, а контрольные — в первую, то в этом случае эксперимент проводился в разных школах.

Констатирующий эксперимент проводился на протяжении шести лет (с 1990 по 1996 г.). На этом этапе изучалась философская, педагогическая, филологическая, теологическая и социологическая, психологическая литература по вопросам типологии анализа и интерпретации художественного

произведения. Осмыслились пути организации учебно-познавательной деятельности старшеклассников по русской литературе. Осуществлялось наблюдение за преподаванием литературы в средней школе. Выявлялись трудности в реализации различных типов анализа произведений, в том числе и тех, которые интерпретируют античные сюжеты, мотивы и образы.

Чтобы подготовить учителей к работе по нашей методике, автором статьи проводились в этот период раз в год проблемные семинары и авторские курсы, которые проходили при высокой активности и заинтересованности слушателей. Отзывы о них не раз печатались в республиканской учительской газете «Настаўніцкая», высказывались руководству института. Но особенно были востребованы такие темы, как «Новые темы в курсе школьной программы» (1999), «Типология анализа произведений различных жанров» (2000), «Современный урок литературы и основные требования к нему» (2001). Многие аспекты исследования внедрялись в практику работы через проблемные и базовые курсы: «Психологический анализ на уроках литературы», «Филологический анализ в школе», «Культуроведческий анализ и формы работы с ним», а также через «круглые столы», такие как «Проблемы школьного анализа», (2000) «Современные подходы к изучению художественных произведений в старших классах» (2001), «Интерпретация в творчестве писателей XX в. и способы ее включения в школьный анализ» (2002). Это позволило совершенствовать литературно-методические знания учителей-филологов, приобщать их к творческой деятельности, создавать условия для дальнейшей научно-исследовательской работы, подготовить учителей к проведению формирующего эксперимента.

На первом этапе констатирующего эксперимента с помощью социолого-педагогического метода исследования мы пытались определить следующее:

- 1) умение старшеклассников анализировать произведения русской литературы разных жанров;
- 2) наличие у старшеклассников-билингвов системы знаний по анализу художественных произведений в рамках школьных программ по русской и родной литературе;
- 3) знание специфических особенностей каждого типа анализа (психологического, интертекстуального, сопоставительного, культуроведческого, филологического и др.);
- 4) понимание учителями и школьниками сущности основных типов анализа;
- 5) знание старшеклассниками литературоведческой терминологии, связанной с различными типами анализа;
- 6) понимание старшеклассниками значения терминов «анализ», «интерпретация», «типология анализа»;
- 7) умение старшеклассников применять имеющиеся знания по типологии анализа в процессе выполнения контрольных и творческих работ.

Устным опросом и анкетированием было охвачено более 200 старшеклассников. Школьникам были предложены следующие вопросы:

1. Знаете ли вы, что такое анализ литературного произведения?
2. Что значит, по-вашему, проанализировать произведение?
3. Испытываете ли вы трудности при анализе эпических, лирических и драматических произведений? Если да, то какие?
4. Как вы понимаете термин «интерпретация»? Пользовались ли им на уроках или при выполнении самостоятельной или творческой работы?
5. Приходилось ли вам делать сопоставительный анализ произведений русской и белорусской литературы? С какими трудностями вы столкнулись?

Результаты анкетирования сельских и городских школьников обозначены в таблице:

Вопросы	Ответы								
	Всего	Сельские школьники	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Городские школы	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Знаете ли Вы, что такое анализ литературного произведения?	200	52	47	3	2	148	129	8	11
Умеете ли проанализировать произведение?	200	52	43	5	4	148	120	18	10
Испытываете ли трудности при анализе эпических, лирических, драматических произведений?	200	52	32 45 48	3 5 3	17 2 1	148	109 121 126	28 23 21	10 4 1
Как Вы понимаете термин «интерпретация»? Пользовались ли им?	200	52	4	16	29	148	34	56	48
Приходилось ли Вам делать сопоставительный анализ?	200	52	29	15	8	148	87	23	38

Количественный и качественный анализ полученных результатов свидетельствует, что разница в знаниях и умениях старшеклассников сельских и городских школ Брестской области колеблется в пределах 1—3 % в ту или иную сторону. Разница в знаниях обусловлена, как правило, объективными причинами. Перечислим некоторые из них. Знания сельских школьников ниже, чем городских, поскольку к их услугам меньше информационного материала, которым пользуются городские школьники, включая и ресурсы Интернета. Не менее значимым является и тот факт, что сельские школьники меньше читают художественных текстов, литературоведческих статей. Зачастую уровень учителей в сельских школах тоже гораздо ниже, чем в городских.

Эксперимент проводился нами в два этапа. В начале учебного года, как правило, с целью определения наличия у старшеклассников школьных знаний и умений, их уровня предлагалось ответить на вопросы анкеты и проанализировать одно из произведений.

В ходе проведения констатирующего эксперимента учителя ответили на следующие вопросы:

1. Какие типы анализа эпического или лирического произведения с точки зрения широты охвата материала и глубины его рассмотрения Вы используете?

2. В каких темах?

3. Отличаются ли они по своим задачам?

Это позволило установить следующее:

1. Использование учителем в старших классах следующих терминов для обозначения разных типов анализа: «текстуальный», «выборочный», «вслед за автором», «прообразный», «проблемный», «тематический».

2. Употребление большинством учителей термина «текстуальный» для обозначения наиболее глубокого и развернутого анализа и достаточно четкое представление о его задачах, которые определяются его использованием в рамках монографической темы: «текстуальный анализ имеет целью создать у учащихся представление об особенностях поэтики автора, дать старшеклассникам наиболее полное представление об идейно-художественном своеобразии произведения»; «задача текстуального анализа — показать учащимся через различные идейно-художественные элементы произведения авторскую позицию, взгляд на мир».

3. Осознание существования культуроведческого, психологического, интертекстуального сопоставительного, филологического анализа, который чаще всего называется текстуальным. При этом достаточно часто он рассматривается как принадлежность текстуальному, без особого выделения. Помимо текстуального при изучении монографической темы используется и биографический анализ, в результате которого учащиеся узнают о личности художника слова и особенностях его творческого пути.

4. Характерное для значительной части учителей ограничение данной классификации двумя типами.

5. Стремление отдельных учителей-словесников найти адекватное обозначение и характеристику типа анализа, который отличен от традиционного:

— «психологический — это еще более краткий анализ, анализ эпизода. Я использую его при характеристике образа-персонажа, например, у Ф. Достоевского, Л. Толстого и др.»;

— «...сопоставительный. Он важен на заключительном этапе изучения монографической темы»;

— «...культуроведческий, отличающийся от традиционного анализа по своим задачам. Правда, точно сформулировать эти задачи пока не могу».

Результаты анкетирования учителей на этапе констатирующего эксперимента позволили сделать вывод об отсутствии у учителей-практиков, во-первых, единообразного терминологического аппарата, во-вторых, единого представления о количественном составе типологии анализа (называ-

лись один, два, три типа), нечеткости определения их отличительных признаков, в-третьих, о недостаточно полном осознании типов как равнозначных по своим задачам в рамках той или иной темы. У учителей имеется определенное представление об иерархических отношениях между различными типами анализа и доминантном положении текстуального анализа. Значительным числом учителей осознается значимость в литературном образовании старшекласников и сопоставительного и культуроведческого типов анализа. Наличие вариантов описательного обозначения психологического, интертекстуального, филологического типов анализа свидетельствует о том, что учителями-практиками осмысливается существование отдельных его типов, а это вызывает необходимость их классификационного упорядочения и характеристики. Метод наблюдения подтвердил выводы, сделанные на основе анкетирования учителей. В ходе констатирующего эксперимента была поставлена задача выявить условия, способствующие предварительному самостоятельному знакомству старшекласников с произведением до его рассмотрения на уроке, что позволило определить наиболее действенные условия увеличения наполняемости группы А (учащиеся, прочитавшие произведение) и уменьшения группы Б (учащиеся, не прочитавшие произведение) при разных типах анализа.

Второй этап констатирующего эксперимента был более сложным и длительным. Мы исходили из того, что текстуальный анализ имеет целью создать у учащихся представление об особенностях поэтики автора, дать старшекласникам наиболее полное представление об идейно-художественном своеобразии произведения. Второй этап включал в себя наблюдение за ходом учебного процесса по курсу «Русской литературы» в 9–11-х классах, индивидуальные беседы со старшекласниками во внеурочное время и контрольные работы в 11-м классе. Основная цель второго этапа — выявить факторы, препятствующие эффективному усвоению содержания изучаемого материала, и установить сумму остаточных знаний старшекласников после изучения курса по традиционной методике.

Нами выявлены и *причины непрочтения текстуально анализируемого произведения:*

- не создана установка на обязательное знакомство с текстуально изучаемым произведением учащихся («я не знала, какое из произведений А. П. Чехова мы будем так подробно рассматривать»);
- использовано ограниченное количество факторов, стимулирующих предварительное прочтение («за лето я не успел прочитать “Войну и мир”»);
- не учтены при проведении ориентировочного занятия мотивы, которые могут вызвать у старшекласников желание обратиться к книге («я не знал, что роман «Мастер и Маргарита» меня заинтересует, это ощущение возникло только на уроке»);
- ограниченность форм работы, активизирующей деятельность учащихся на уроке («в старших классах учитель обычно или сам рассказывает о произведении, или дает темы докладов, которые мы все прослушиваем, поэтому я была уверена, что меня не спросят»).

Прочтению обзорно анализируемого произведения, по мнению старшекласников, способствовало:

- «Рассказы Чехова были указаны в списке рекомендуемых для прочтения».
- «Надо было подготовить групповое задание, и я не хотела подвести других».
- «Я уже прочитала несколько произведений Чехова, которые мы потом подробно рассматривали. Они меня заинтересовали».

С целью определения задач изучения литературы в 11-м классе и выявления типологии анализа, используемой учителями, нами проводился опрос старшекласников общеобразовательных классов.

Учащимся были заданы вопросы, направленные на выявление их отношения к урокам литературы, на которых изучаются произведения русской литературы XX в., в том числе и те, которые интерпретируют античные сюжеты, мотивы и образы. Сравнение результатов анкетирования позволило выявить уровень интересов к урокам литературы этих категорий учащихся и сформулировать задачи, стоящие перед учителем:

- 1) сформировать представление о литературе как искусстве слова, рассматривая ее в историко-культурологическом аспекте;
- 2) сформировать умения и навыки самостоятельного анализа и интерпретации художественных произведений, в том числе и содержащих античные реалии, как основы формирования читательской культуры школьников;
- 3) сформировать у школьников необходимые художественно-эстетические и теоретико-литературные понятия как базу восприятия, анализа, оценки и интерпретации произведений художественной литературы, в том числе и содержащих античные реминисценции;
- 4) сформировать у учащихся умения и навыки исследовательской деятельности;
- 5) развивать навыки коммуникативно-речевой деятельности учащихся, связанные с культурой читательской деятельности.

Экспериментальная проверка в ходе констатирующего этапа особенностей восприятия художественного текста при разных типах изучения произведений (монографическое, обзорное) позволила определить наиболее эффективные для каждого типа изучения модели и типы анализа, методы и приемы, а также разработать самостоятельные задания, отвечающие специфике каждого типа анализа.

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил выявить слабые места в типологии анализа художественных произведений в старших классах, показать, что традиционные типы анализа, чаще всего используемые школьными учителями, недостаточно эффективны и нуждаются в усовершенствовании.

Литература

1. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. — Минск, 2003.
2. *Семенова, С. К.* Координация и интеграция в преподавании русской и осетинской литературы на основе диалога культур в национальной (осетинской) школе: Автореф. дис. / С. К. Семенова. — М., 1998.