

«Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования

Новлянская З.Н.

Психологический институт Российской академии образования
(ФГБНУ ПИРАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Описываются теоретические основания и структура курса литературы как предмета эстетического цикла для общеобразовательной школы, созданного на основе концепции развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Отмечается, что данный курс стал первой попыткой создания программы обучения литературе с первого по выпускной классы, что требовало решения сложной проблемы перехода практики развивающего образования из начальной школы в среднюю. Новаторство замысла состояло и в том, что предмет «литература» рассматривался как составляющая предметной области «Искусство», а не «Филология». Задача курса — воспитание культурного читателя, способного вступать в опосредованный текстом диалог с автором. В основу обучения положено отношение «автор—художественный текст—читатель» (М. Бахтин). Показано, что большое значение для воспитания культурного читателя имеет литературно-творческий (авторский) опыт ребенка. Обучение осуществляется путем освоения и смены позиций автора, читателя, критика и теоретика, причем на разных этапах обучения эти позиции играют разную роль в литературном развитии школьника. Главные линии обучения — «Читательская практика и детское творчество» и «История мировой литературы».

Ключевые слова: развивающее образование, эстетический цикл, преподавание литературы, младшие школьники, позиционное обучение, позиция автора, позиция читателя, Бахтин.

Для цитаты: Новлянская З.Н. «Сотворчество понимающих». О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 71—80.
DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

Co-Creation of Understanding. On a Literature Course in the Developmental Education System

Zinaida N. Novlianskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

The article describes the theoretical grounds and structure of a literature course as a part of aesthetic education at school, based on the concept of developmental learning by D.B. Elkonin and V.V. Davydov. This course became a first attempt to create a program from the first to the final year at school, which required finding a solution to a complicated problem of transferring the practice of developmental learning from primary to secondary school. The conception was innovative in that it considered literature as a part of Arts rather than Philology. The purpose of the course is to educate a cultured reader who would be able to engage in a text-mediated dialogue with an author. The course is based on the 'author – literary text – reader' relation (M. Bakhtin). It is shown that a child's experience of creative work in literature (as the author) is essential for fostering the cultured reader. Learning happens through acquiring and interchanging the positions of the author, reader, critic and theorist, and furthermore, on different educational stages these positions play different roles in literature development of schoolchildren. The main educational paths are: "Readers' practice and creative work of children" and "History of the world literature".

Keywords: developmental learning, aesthetic education, teaching literature, primary school children, position-based education, author's position, reader's position, Bakhtin.

For citation: Novlianskaya Z.N. Co-Creation of Understanding. On a Literature Course in the Developmental Education System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 71—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407> (In Russ.)

Общие положения

Система развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова широко известна тем, что направлена на развитие у школьников теоретического мышления и первоначально разрабатывалась главным образом на материале обучения математике и русскому языку.

Но в лаборатории психологии младшего школьника нашего института, руководимой В.В. Давыдовым, создавались также экспериментальные программы преподавания предметов эстетического цикла, в которых идеи развивающего обучения гибко сочетались с духовно-практическим характером этих дисциплин: преподавание музыки (работки Л.В. Виноградова) и изобразительного искусства (программа Ю.А. Полуянова). К этому направлению принадлежит и наше с Г.Н. Кудиной исследование, начатое на рубеже 1979—80-х годов, целью которого было создание предмета «Литература» для школ системы развивающего обучения [4; 5; 7]. Нашей задачей стала разработка концепту-

альных основ принципиально нового курса литературы, определение содержания этой дисциплины и создание адекватной новому содержанию методики преподавания. Это была первая попытка построения целостного курса, охватывающего обучение с первого по выпускной классы. В.В. Давыдов, глубоко понимавший важность и сложность проблемы перехода системы развивающего обучения из начальной в среднюю школу, сразу поддержал наш замысел.

Новаторство замысла состояло еще и в том, что литературу в школе мы трактовали как *предмет эстетического цикла*, включали ее не в предметную область «филология», а в предметную область «искусство», что и было отражено в названии курса. По нашему убеждению, задача предмета «литература» в школе — воспитание хорошего читателя, а не подготовка выпускника к научно-исследовательской деятельности литературоведа.

Начало исследования совпало со временем, когда в педагогическом сообществе вокруг преподавания литературы развернулась

острая полемика. Многочисленные дискуссии сделали очевидным все несовершенство «школьного» обращения с произведениями искусства слова, несостоятельность традиционной методики, которая навязывала растущему читателю готовые, однозначные и крайне идеологизированные трактовки художественных произведений. Преподавание чтения в начальной школе, которое тогда носило название «объяснительного», прямо нарушало основные законы искусства неадекватным обращением с художественным текстом. Обучение состояло, кроме овладения техникой чтения, в основном из пересказов (пересказывались даже стихотворения!) и составления планов этих пересказов. Кроме того, художественные произведения использовались как иллюстративный материал для обсуждения нравственных проблем.

Разрабатывая принципы курса «Литература как предмет эстетического цикла», мы исходили из того, что любое художественное произведение следует рассматривать как эстетическое явление, и такому отношению к художественному тексту надо учить детей с первых шагов в школе. Предмет «Чтение» уже в начальной школе предполагалось преобразовать в предмет «Литература» и наполнить его принципиально иным содержанием.

Младшим классам отводилась роль важнейшего и относительно самостоятельного этапа на пути к конечной цели. А цель была определена как воспитание культурного читателя — эстетически развитого, способного и к самостоятельному пониманию смыслов и оценок автора, и к собственному суждению о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях. Достичь такого результата можно, если основой литературного образования станет литературная деятельность во всей ее полноте; деятельность, в которой возникает и реализуется исходное отношение «автор—художественный текст—читатель», характеризующее и содержание, и условия становления читательской культуры.

Это отношение было сформулировано и глубоко исследовано в работах М.М. Бахтина [1]. Согласно его взглядам, литературное произведение представляет собой «художественную модель мира», внутри которой

всегда присутствуют два «несовпадающих сознания» — героя и автора. Автор, создавая свою модель, занимает позицию «напряженной вненаходимости», когда он одновременно вживается в героя, видит окружающий мир «глазами героя» и сохраняет при этом собственную точку зрения, то есть смотрит на героя «своими глазами», так или иначе оценивает его. Создавая художественное произведение, автор расставляет в тексте свои «вехи» и «указатели», предназначенные для сотворческой работы читателя.

Эстетически развитый читатель тоже совершает двуединый акт. Подобно автору, он вживается в созданный автором мир, непосредственно сопереживает героям. Но в то же время он, занимая позицию вненаходимости, ищет соответствующие авторские «вехи» и «указатели», «сопорождает» с их помощью авторскую оценку и вырабатывает свою точку зрения, свою оценку, сопоставляя ее с авторской. Он строит свою художественную модель мира — адекватную, но не тождественную авторской, *сотворит автору*.

Этот процесс М.М. Бахтин понимал как «сотворчество понимающих» — специфический диалог автора и читателя, опосредуемый художественным текстом. Эстетически неразвитый (наивный) читатель «вживается» в любимшегося ему героя и непосредственно сопереживает ему, но не замечает большинства авторских «вех», неполно, а зачастую и неадекватно понимает созданный автором мир. Он не умеет находить в тексте авторскую точку зрения, а иногда и не подозревает о ее существовании. Художественная картина мира существует для такого читателя не как специально созданная другим человеком, а как существующая «сама по себе»; в этом случае «сотворчества понимающих» не происходит.

Освоение приведенного выше отношения «автор—художественный текст—читатель» требует постоянной практической литературной деятельности не только в позиции читателя, но и в позиции автора. Поэтому наиболее адекватным нашему курсу мы сочли позиционный метод обучения. Причем в деятельности читателя были обозначены две ее позицион-

ные разновидности: читатель-критик (понимание произведения всегда чревато оценкой) и читатель-теоретик (создание и адекватное понимание произведения невозможно без знания законов содержательной художественной формы). Процесс обучения должен представлять собой постоянный переход ученика из одной деятельностной позиции в другую.

Воспитание читателя в нашем курсе обеспечивается двумя линиями обучения. Одна из них — «Читательская практика и детское творчество» — является ведущей в начальной школе и продолжается в основной. На ней происходит овладение позициями автора, читателя-критика и читателя-теоретика.

Другая линия — «История мировой литературы» — в начальной школе носит подготовительный характер и становится ведущей с пятого класса.

Разработав целостную концепцию курса, мы приступили к ее конкретизации и экспериментальной проверке. Для этого было организовано десятилетнее исследование на базе школы № 91 г. Москвы. Занятия в начальной школе вела учитель М.П. Романеева, в средней и старшей школе — учителя О.В. Ионова и Н.Е. Бурштина.

Начальная школа

Главная цель обучения в начальной школе — поставить учеников в указанные выше позиции и дать им средства работы в каждой из них. Освоение позиций требует не только значительного круга литературного материала, но и особых форм и методов обучения. Кроме подсказанного самим исходным отношением *позиционного метода*, активно использовался и широко применяющийся в системе Эльконина-Давыдова *метод коллективно-распределенной (совместной) деятельности*. Благодаря этому в реальном взаимодействии детей происходит занятие разных позиций, чередование их, переход из одной в другую. Что же представляют собой эти основные позиции и те виды работы, в которых происходит их становление?

Позиция читателя.

О работе «чистого» читателя можно говорить только условно, поскольку адекватное

понимание художественного произведения, как уже говорилось, невозможно без оценки (даже непосредственное, «наивное» чтение всегда сопровождается эмоционально-нравственными оценками поступков героев). Следовательно, позиция читателя всегда слита с позицией критика, но ведущую роль может играть то одна, то другая составляющая.

Ведущим видом работы, обеспечивающим становление позиции читателя, становится «акцентное вычитывание»: вычерпывание из текста определенных моментов, существенных для понимания авторских смыслов и оценок. При таком способе работы учитель заранее «назначает» задачу вычитывания, но никогда, однако, не знает ее исчерпывающего решения. Задача на смысл всегда остается открытой, потому что ответ на смысловые вопросы всегда будет индивидуальным и не до конца предсказуемым. Акцентное вычитывание — путь не только к пониманию авторского отношения, но и к осознанию собственных оценок читателя.

Оставаясь на протяжении всего курса основным, этот вид работы приобретает разные формы по мере читательского развития детей. Сначала акцентное вычитывание происходит в форме коллективной классной работы, в процессе которой дети постоянно переходят от чтения текста к его толкованию, интерпретации, пытаются обосновать свое мнение, подтвердить его, «доказать текстом». Это позволяет выявить прочтения, неадекватные авторскому замыслу, и в то же время показать разные варианты индивидуальных прочтений, этому замыслу не противоречащих. Пытаясь найти в тексте обоснование своего мнения, ребенок начинает занимать неразделенную позицию читателя-критика, которая позже осознается. Эта работа, по сути, создает предпосылки для способности создавать развернутое критическое высказывание.

Постепенно коллективные формы работы сменяются формой индивидуального письменного сочинения, в котором ученики, выражая свои читательские мнения, становятся уже не только читателями-критиками, но и авторами-критиками.

Следующий этап акцентного вычитывания — коллективное обсуждение литературно-критических сочинений. В ходе обсуждения читательские мнения корректируются: критики оценивают сочинения одноклассников, помогают уточнить чье-то суждение. Уроки-обсуждения чрезвычайно важны для становления читателя. На них благодаря необходимости повторного обращения к художественному тексту выявляются наиболее трудные для понимания моменты, оценивается допустимое и недопустимое в свободной интерпретации.

Позиция автора.

Кроме работы автора-критика, которая вырастает из позиции читателя-критика, в нашем курсе существенное место занимают и два других самостоятельных вида авторской работы, соответствующие двум другим видам литературной деятельности — художественной и публицистической.

Позиция автора-художника.

Широкое включение детского литературного творчества в обучение и его ведущая роль в начальной школе — принципиальная черта курса. Разумеется, перед общеобразовательной школой не стоит задача воспитания писателей-профессионалов. Художественное творчество, как справедливо отмечал Л.С. Выготский [2], необходимо прежде всего для развития воображения, эмоционально-эстетической сферы, для овладения речью как средством выражения внутреннего мира человека.

В нашем случае собственный писательский опыт является важным условием развития культурного читателя. «От маленького писателя — к большому читателю» — так афористично сформулировала это условие М.А. Рыбникова [6]. Необходимость «бывания» в авторской позиции подчеркивал и М.М. Бахтин. Действительно, такой опыт обогащает читателя пониманием авторских задач, по-иному высвечивает для него процесс чтения. Кроме того, в каждом авторе в той или иной мере представлен читатель: во-первых, он сам является своим первым читателем, во-вторых, он ориентируется на своего будущего читателя, пытается посмотреть на свое произведение его глазами.

С психологической точки зрения для введения младшего школьника в художественное творчество есть все основания. Во-первых, у него развиты сюжетно-ролевая игра и игродраматизация, в которых содержатся зародышевые формы художественного творчества. В синкретической игровой деятельности «спрятан» прообраз и авторства, и актерского исполнения. Если трансформировать игру, включив в нее зрителя, то ребенок-автор, до этого сочинявший и исполнявший роль «для себя», станет ориентироваться на этого зрителя, а задачи игры начнут меняться на художественно-коммуникативные. Во-вторых, младший школьник еще во многом «первооткрыватель»: ему присуще чувство новизны и удивления по отношению к окружающему миру. Эта «детская свежесть взгляда» роднит его с художником и выступает как еще одна важная предпосылка художественного развития. И, наконец, он очень чувствителен к языку как материалу литературы: у него развито «чувство языка» — ему не безразличны звучание, ритмичность, смысловые оттенки слов.

Но все эти богатые предпосылки в свободном спонтанном творчестве реализуют лишь немногие дети. Для большинства же из них, чтобы из предпосылок «выросли» способности, необходимо руководство взрослого.

Одним из видов работы, важных для становления художественно-творческих способностей, является наблюдение за реальностью, предметами и явлениями окружающей жизни: всматривание, вслушивание, выявление характерных признаков (разглядывание осенних листьев, кочанов капусты, видов из окна и т.п.). Эти впечатления становятся тем материалом, который ребенок преобразует в художественный образ. Подобное наблюдение развивает конкретно-чувственное видение мира, дефицит которого обостряется в наше «компьютерное» время, когда дети много времени проводят в виртуальном мире.

Но для того, чтобы создать художественный образ, необходимо не просто наблюдать, примечать какие-то конкретные неповторимые признаки предмета или явления, необходимо научиться открывать через них в предмете его возможную внутреннюю жизнь,

родственную собственной внутренней жизни. Внимательно всматриваясь в мир, художник как бы постоянно переходит границу «я» и «не я», соединяя области субъективного и объективного через художественный образ, воплощая в нем свое единство с миром.

Наблюдение происходит вначале в форме коллективного творческого этюда под руководством учителя. Дети решают общую задачу: рассматривают предметы и пытаются представить их возможный внутренний мир по характерным внешним признакам. В этой коллективной работе происходит реальное распределение позиций: авторы-художники сочиняют, читатели-критики оценивают создаваемый образ и помогают его совершенствовать. Следующий этап — индивидуальная письменная работа, классное или домашнее сочинение. Завершающий урок — обсуждение детских сочинений, на котором читатели-критики оценивают работу автора-художника. На уроках-обсуждениях ребенок развивается и как автор, и как читатель. Это становится возможным прежде всего потому, что критической оценке подвергается не творение писателя, достигшего высот мастерства, а творческая попытка сверстника, имеющего право на ошибку. К нему можно обратиться с вопросами, сравнить замысел и результат, можно вступить в очный, а не заочный диалог. Другой вид работы основывается на наблюдении за художественным текстом. Вычитывание текста открывает детям то, как наблюдает за действительностью художник-профессионал. Художественный текст выступает как некая «вторичная» реальность, уже трансформированная по законам искусства.

Позиция автора-публициста.

Детская публицистика не имеет свойственного настоящей публицистике широкого общественного звучания, пока еще это — открытие самого себя и друг друга. Уже имеющийся жизненный опыт ставит перед ребенком довольно серьезные проблемы, поэтому такая работа позволяет развить важное для публициста качество — умение искать решение проблемы, занимать и выражать собственную позицию по тому или иному вопросу. Публицистика помогает детям выработать собственное мнение

о явлениях окружающей действительности, осознать его и углубить, пробуждает интерес к внутреннему миру сверстников, к мнению и точке зрения другого.

Обсуждение детских публицистических сочинений строится особым образом. Если при обсуждении художественных работ основная задача — создание и понимание содержательной художественной формы, то цель обсуждений сочинений публицистического характера — сопоставление различных мнений, разных точек зрения на одну и ту же проблему. Такие уроки имеют явную воспитательную доминанту и направлены на становление мировоззрения, а задачи языкового воплощения в ходе обсуждения встают лишь постольку, поскольку автор и его читатель не могут достигнуть взаимопонимания.

Позиция теоретика.

Главная задача теоретической работы детей — открытие закона художественной формы и способов создания художественного образа. Литературоведческие понятия, которые открывают дети в коллективном исследовании, должны стать средствами, которые обеспечивают успешность их действий в авторской и читательской позициях. Необходимость теоретических понятий для практики не означает, что теоретические знания могут вводиться хаотично, по принципу «путности». Они должны стать теоретическим «стержнем» курса. В этом — принципиальное отличие от традиционной школьной практики, где знания теории слабо связаны с практической работой ученика.

Чтобы теоретическое знание имело смысл для ребенка и сразу становилось средством его практической работы, оно должно вводиться особым методом: не сообщаться в готовом виде, а открываться и осваиваться самими детьми в их читательской и авторской практике. Учитель ставит перед детьми конкретную творческую задачу и задает направление движения к ее решению. Подчеркнем, что только направление и может задать учитель, так как если это действительно творческая задача, то она не может иметь одного-единственного решения (особенно в области искусства), и каждый раз решается разными

детьми по-своему. Когда решение этой задачи невозможно без теоретических знаний, тогда они и вводятся. Введение теоретических понятий начинается со второго класса, так как главная задача обучения первоклассников — пропедевтическая, т.е. подготовка детей к работе в позициях читателя и автора. Понятие «точка зрения» является теоретическим стержнем второго года обучения. Представление о точке зрения основывается на допущении самой возможности видеть один и тот же предмет по-разному. Главное затруднение детей состоит в том, что они не подозревают о существовании какой-либо другой точки зрения, кроме собственной. Поэтому открытие понятия начинается с ситуации столкновения точек зрения, достаточно далеких друг от друга. Например, с различий во взгляде на мир человека и животного — героя литературного произведения.

Практическое освоение понятия «точка зрения» остается важнейшей задачей для всех последующих лет обучения. Эта длительная и напряженная работа требует от ребенка, в частности, осознания целого мира эмоций, которые скрыты и в нем самом, и в произведениях искусства.

Дело в том, что в жизни младшие школьники переживают разные эмоциональные состояния: они удивляются и боятся, любят и капризничают, им известно чувство восхищения и отвращения. Но, как правило, дети не подозревают о богатстве собственного эмоционального мира, плохо его осознают и не умеют передавать словами (нередко от них можно услышать о существовании всего трех настроений — «хорошего», «плохого» и «нормального», или «среднего»).

Осознания эмоций требует не только жизнь ребенка, но и искусство. Без этого невозможно ни полноценное эстетическое переживание, ни понимание автора, ни обмен с другими людьми собственными впечатлениями о художественном произведении. Невозможно и продвижение в обучении другим предметам эстетического цикла. Поэтому во втором классе дети вместе с учителем создают в процессе общения и работы с художественными текстами «словарь настроений»

(идея В.Г. Ражникова), куда входят самые различные слова-настроения: «таинственное», «торжественное», «хващливое», «не-терпеливое» и пр.

В 3-м и 4-м классах вводится понятие содержательной художественной формы. Третьеклассники работают со структурой постепенно усложняющихся малых жанров народного творчества (считалка, потешка, скороговорка, загадка, небылица, побасенка).

Малые жанры позволяют изучать структуру произведения целостно, в них можно четко выделить задачу жанра. А ведущую роль в решении этой задачи играют такие уровни художественной формы, которые в более сложных жанрах уходят на задний план, становятся служебными. Ведущими уровнями, например, являются ритмический рисунок — в считалке, звуковой рисунок — в скороговорке, метафора и сравнение — в загадке и т.д.

Изучение малых жанров позволяет ребенку в собственной работе открыть закон художественной формы: один и тот же уровень в произведении выступает как форма для вышележащих и как содержание для нижележащих уровней. Движение «сквозь жанры» продолжается в 4-м классе: дети открывают законы построения протяжной песни, народной сказки и народной драмы. Овладение такими сложными жанрами фольклора готовит их к работе с разными жанрами авторской литературы. Программа последнего года начальной школы, по сути дела, является пропедевтикой введения понятия о трех родах художественной литературы.

Достаточно раннее введение понятия родового деления литературы имеет ключевое значение для становления читателя, поскольку ориентация на родовые черты произведения — необходимая установка для понимания авторской позиции. Если читатель приступает к чтению лирического произведения, он должен сосредоточиться на «вычитывании» переживаний, мыслей и чувств особого лирического героя и следить за развитием, изменением его эмоционального состояния. Если же текст эпический, читателю нужно не просто следить за развитием сюжета, а воспринимать сюжет как средство раскрытия внутреннего мира героя в

оценке рассказчика. В драматическом тексте читатель решает задачи, сходные с теми, что возникают при чтении эпоса, но в драме отсутствует рассказчик; поэтому понимание оценок автора по сравнению с эпосом осложнено.

Таким образом, теоретические знания обеспечивают необходимыми средствами практическую работу в позициях автора и читателя-критика. Другая линия обучения, названная нами «История мировой литературы», носит в начальной школе предварительный характер. Дети знакомятся с отдельными литературными произведениями, сюжетами, героями, созданными в разные эпохи и в разных странах. Такое знакомство готовит их к присвоению богатства мировой культуры, приучает к чтению и слушанию звучащих «по-старинному», необычных для современного ребенка текстов.

Обучение в начальных классах, предлагаемое нашим курсом, существенно расширяет возрастные возможности младших школьников и создает базу для перехода к серьезному изучению литературы в основной школе.

Средняя школа

В основной школе обучение на линии «Читательская практика и детское творчество» продолжает начатую в начальной школе работу по освоению позиций автора, читателя-критика и теоретика. Ученики работают в основном с традиционно изучающимися в средних классах текстами.

Эта линия обучения обеспечивает преемственность перехода из начальной в основную школу. Она позволяет детям в привычных для них формах наращивать свои достижения, осваивать то, что не до конца освоено (например, понятие родового деления литературы). Благодаря этому сохраняется высокая мотивация учения. В позиции читателя продолжается работа по акцентному вычитыванию текста и завершается переход от коллективных устных форм работы к индивидуальным письменным сочинениям.

Сначала такие сочинения задаются после изучения текста в классе. Но постепенно начинают преобладать предваряющие сочинения. Работа ученика над сочинением, совершаемая до коллективного изучения про-

изведения, формирует самостоятельного читателя, создающего собственную трактовку текста. В этом существенное отличие нашего подхода от традиционного, ориентирующего учеников на запоминание готовой трактовки и воспроизведение «чужой», единственно правильной интерпретации.

В позиции автора продвижение учащихся по творческой линии обучения предполагает: а) овладение формами развернутого литературно-критического высказывания; б) самостоятельное публицистическое творчество, которое развивается в направлении от тем личного звучания к темам общественно значимым; в) художественное творчество, которое становится все более самостоятельным и не требует уже предваряющей коллективной проработки задания, как это было в начальной школе.

В позиции теоретика продолжается освоение понятий теории литературы. Особую роль играет при этом понятие «род литературы» как необходимая установка для формирования культуры читателя. Это понятие углубляется путем дальнейших теоретических «открытий» (например, лироэпических жанров).

Таким образом, линия «Читательская практика и детское литературное творчество» продолжает свое развитие в основной школе. Но при всей ее важности она теряет свое ведущее значение. На первый план выступает теперь другая линия обучения — «История мировой литературы». Она предполагает изучение художественных произведений на историко-литературной основе в хронологической последовательности и в соответствии с государственным стандартом общего образования, построена по концертному принципу.

Первый концерт охватывает обучение в 5—9-х классах. В позиции «читатель» обучение на исторической линии начинается со знакомства в пятом классе с литературными памятниками эпохи мифологического сознания: изучаются художественные тексты, созданные в Древнем Египте, Шумере, Вавилоне, Древней Греции, а также фрагменты отдельных книг Ветхого Завета. В шестом классе ученики изучают фольклор и литературу Средневековья, знакомятся с Новым Заветом. Вниманию семиклассников предлагаются литературные

памятники эпохи Возрождения и XVII—XVIII веков. В восьмом классе изучается литература XIX века, а в девятом — XX века.

Процесс исторического развития литературы разворачивается перед учениками, с одной стороны, как рождение, созревание, отмирание определенных содержаний и форм, связанных с культурно-историческим контекстом. С другой — как бесконечный ценностный поиск человечества, как попытки представить идеальный образ человека, ответить на вечные «смысловые» вопросы человеческого существования.

Для освоения материала, предлагаемого исторической линией обучения, необходимо вписать произведения, созданные в далеких, чуждых детям культурах, в круг их возрастных интересов, в круг привычного чтения. Это требует постепенного введения лекционно-семинарской работы, в которой сочетались бы информационные моменты и самостоятельная работа учеников с текстами. «Связь времен» помогает осуществить и самостоятельная работа самих детей в позиции автора: сочинение инсценировок, стилизаций, пародий, а также сочинения, ставящие проблемы соотношения исторического материала и современности. За время обучения в основной школе теоретические понятия, введенные в начальной школе, окончательно осваиваются. Они становятся средствами работы с любыми художественными произведениями, независимо от времени и места их создания. Кроме того, открываются новые литературоведческие понятия (новые жанры, литературные направления), которые осваиваются в процессе литературной практики.

Старшая школа

Второй концентр курса литературы, построенный на основе историко-литературного принципа, разворачивается в 10—11 классах. В этот период учащиеся совершают новый круг прочтения произведений мировой литературы от древности до наших дней. С некоторыми литературными произведениями — шедеврами мировой литературы — старшеклассники встречаются повторно для более глубокого изучения и понимания (например, «Гамлет» У. Шекспира, «Фауст» И.-В. Гете).

Эти произведения перешагнули временные рамки, перешли границы искусства. Они превратились в особые культурные символы, вторгаясь в область философии и самых широких мировоззренческих проблем, отвечающих возрастным интересам юности.

На последнем этапе обучения читательская деятельность учеников достигает полной самостоятельности. Они готовы к созданию индивидуальных читательских «партитур» изучаемого произведения. Это позволяет вводить и более сложные темы сочинений исследовательского характера (например, «Образ рассказчика в романе А.С. Пушкина "Евгений Онегин"», «Образ Печорина и проблема идеального героя в творчестве М.Ю. Лермонтова»).

Учитель становится теперь равноправным участником обсуждения того или иного произведения, таким же заинтересованным читателем, как и его ученики, только обладающим большим культурным кругозором и опытом, а значит, и большей доказательностью, убедительностью своих критических суждений.

Так выглядит в общих чертах созданный нами курс «Литература как предмет эстетического цикла». Последовательное воплощение всех его частей в экспериментальном обучении показало, что в общеобразовательной школе при определенных психолого-педагогических условиях можно добиться качественного уровня литературного развития большинства учащихся. В процессе исследования были собраны уникальные по ценности материалы: коллекция детских творческих работ за все годы обучения (художественные, публицистические, литературно-критические), данные систематически проводимых диагностических обследований литературного развития учеников экспериментального и контрольного классов, анкеты, отражающие отношение учеников к новому курсу литературы [7].

На основе полученного в десятилетнем эксперименте материала нами было создано полное учебно-методическое оснащение курса. На протяжении 90-х годов были подготовлены полная программа курса, учебно-методические комплекты для всех младших классов и для 5-8 классов основной школы. Многие из этих комплектов неоднократно

переиздавались. В настоящее время учебники и методические пособия для начальной школы выпускаются издательством «Промсвещение».

За прошедшие годы учителями развивающего обучения, работающими в различных регионах страны, был накоплен определенный опыт преподавания нашего курса в на-

чальных и средних классах. Этот опыт убеждает, что результаты нашего исследования, воплощенные в программе и комплектах учебных пособий, позволяют коренным образом перестроить преподавание литературы в общеобразовательной школе и получить качественно иные результаты литературного развития школьников.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 422 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 502 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1966. 541 с.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48—52.

References

1. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [The Aesthetics of Verbal Creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 422 p. (In Russ).
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy v 6 t. T. 2. [Collected works: in 6 vol. Vol. 2.]. Moscow: Pedagogika, 1982. 502 p. (In Russ).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivaiuscheho obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow: Intor, 1966. 541 p. (In Russ).
4. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye printsipy i . experimentalnogo kursa "Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla" [Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996, no. 4, pp. 48—52. (In Russ).
5. Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N. Osnovnye printsipy i metody experimentalnogo kursa "Literatura

5. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» (для средней школы) // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 40—44.
6. Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. 248 с.
7. Экспериментальный курс Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» [Электронный ресурс] // Сайт Психологического института РАО. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> и <http://www.pirao.ru/science/projects/literature-> (дата обращения: 17.08.2020г.).

5. как predmet esteticheskogo tsikla" (dlya sredney shkoly) [Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle" (for secondary school)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997, no. 1, pp. 40—44. (In Russ).
6. Rybnikova M.A. Izbrannie sochineniya [Selected Works]. Moscow: Pedagogika, 1985. 248 p. (In Russ).
7. Experimentalniy kurs G.N. Kudinoiy i Z.N. Novlyanskoiy "Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla" [Experimental course by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle"]. *Site of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education*. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> and <http://www.pirao.ru/science/projects/literature-> (Accessed 17.08.2020).

Информация об авторах

Новлянская Зинаида Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской Академии образования (ФГБНУ ПИРАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Information about the authors

Zinaida N. Novlyanskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Получена 09.07.2020

Принята в печать 05.08.2020

Received 09.07.2020

Accepted 05.08.2020