УДК 372.882

# Формирование концепции школьного литературного образования в методической науке (1900–2010-е гг.)

***Т. Е. Беньковская***
*Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург*

**Аннотация.** *В статье обозначено содержание понятий «концепция», «концептуальный подход», осмыслен и проанализирован сложный и противоречивый исторический путь формирования концепции школьного литературного образования в российской методической науке XX–XXI вв. как ориентира для всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, авторов учебных программ и пособий по литературе.*

**Ключевые слова:** *концепция, концепция литературного образования, научность, системность, аксиологический подход, научно-методические традиции, литературное развитие, читатель-школьник.*

1990–2000-е годы в российском образовании прошли под знаком его реформирования: с одной стороны, в русле поисков объединяющей общество национальной идеи, с другой – в обращённости к зарубежному опыту; а также активного программного творчества, которое захватило не только авторские коллективы известных научно-методических школ Москвы и Санкт-Петербурга, но и учебно-методических объединений средних школ и даже отдельных творчески работающих учителей. Эти процессы коснулись и таких предметов, как «Русский язык» и «Литература». Анализ современных школьных программ позволил отчётливо увидеть разнообразие подходов к осмыслению цели и задач школьного филологического образования: от овладения умениями грамотно и выразительно говорить и писать, приобщения учащихся к вершинным творениям русской и мировой

литературы – до осознания данных предметов как ядра школьного гуманитарного образования, формирующих языковую личность, приобщающих учеников к красоте и богатству художественного слова, воспитания Читателя.

Введение единого государственного экзамена в школах Российской Федерации вызвало острую полемику и, прежде всего, вокруг учебного предмета «Литература», в силу своей специфики не вписывающегося в «прокрустово ложе» ЕГЭ, особенно усилившуюся в 2010-е годы непримиримостью взглядов и позиций. 2013 год отчётливо заявил о начале перемен: был организован Совет по литературному образованию, создана Ассоциация учителей литературы и русского языка (АССУЛ), Российское литературное собрание. 2014 год ознаменовался бурными спорами о путях преподавания и изучения литературы в школе, острой полемикой вокруг Концепции школьного литературного образования и «возвращения» сочинения. В декабре 2014 года Координационный совет ОО «АССУЛ» утвердил Положение о Научно-методическом совете. И в феврале 2015 года в Год литературы был создан Научно-методический совет, в который вошло более 30 учёных-методистов и учителей-словесников России из Москвы, Санкт-Петербурга, Оренбурга, Нижнего Новгорода, Челябинска, Кирова, Иркутска, Самары и других городов. Создание Научно-методического совета явилось своеобразным вызовом времени, попыткой глубокого диалогического анализа и переосмысления методологических основ методики как науки, её уникальной специфики, подведения итогов пройденного пути и определения стратегии дальнейшего развития, позволяющей преодолеть существующие противоречия в школьном филологическом образовании. В конце ноября 2015 года была учреждена как альтернатива АССУЛ «Гильдия словесников» – ещё одна общественная ассоциация, объединившая «всех, кто творчески работает со словом», чтобы «вместе решать проблемы, которые стоят сейчас перед отечественной словесностью и филологическим образованием» [2], предложившая своё видение концепции языкового и литературного образования в современной школе, в значительной степени отличающееся от Концепции АССУЛ. Создание АССУЛ и Научно-методического совета – с одной стороны, и ассоциации «Гильдии словесников» – с другой было вызвано принципиальными разногласиями в определении стратегии школьного филологического образования на современном этапе развития общества, что привело к «расколу» научно-методического сообщества на «ретроградов» и «реформаторов». Сегодня мы имеем две Концепции филологического образования в российской школе, которые существенно различаются методологически, осознанием его цели, задач в современном социокультурном и образовательном пространстве, что в значительной степени мешает выработке стратегического подхода, ориентира для всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, авторов учебных программ и пособий, координатора в области профессиональных усилий учёных-филологов, издателей, методистов и учителей-предметников для повышения качества школьного филологического образования.

Понятие «концепция» (от лат. conceptio – понимание, система) – «определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности» [10]. Концептуальный подход предполагает разработку концепции исследования, то есть комплекса ключевых положений, определяющих общую направленность, архитектонику и преемственность исследования.

Концепция школьного филологического образования определяет подходы

к изучению русского языка и литературы в общеобразовательной школе, содержит характеристику школьного филологического образования в России, указывает на основные проблемы его развития и предлагает пути совершенствования изучения русского языка и литературы с учётом современных требований общества и государства, а также в свете культурно-исторической перспективы.

Разработка Концепции рассматривается как необходимый этап реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и как важнейшее содержательное и концептуальное дополнение к Федеральному государственному образовательному стандарту, требующему корректировки и конкретизации в соответствии со спецификой определённой образовательной области и с учётом научно-методических традиций.

Представляя сегодня самостоятельный научно-методический документ, Концепция выполняет также функцию связующего звена в системе научно-методической документации, создаёт фундамент для разработки Примерных образовательных программ по литературе и русскому языку и гарантирует их научную и педагогическую обоснованность. Она описывает методологические подходы к изучению русского языка и литературы в школе, устанавливает требования к содержанию и объёму филологического образования школьников на этапах основного общего и среднего общего образования, включая перечень обязательных для изучения дидактических единиц (авторов и их произведений, разделов науки о языке, понятий и терминов и т. д.), обеспечивает преемственность этапов филологического образования, а также предлагает способы решения ряда спорных вопросов организации обучения.

Концепция призвана способствовать сохранению целостности образовательного пространства Российской Федерации, служить защитой от антипедагогических и научно необоснованных экспериментов и волюнтаризма в системе школьного образования.

Формирование концепции школьного филологического образования, в том числе и литературного, восходит ещё к 1840–1880-м годам XIX в., к работам Ф. И. Буслаева. В. Я. Стоюнина. В. И. Водовозова. В. П. Острогорского, В. П. Шереметевского, И. Ф. Анненского, в которых литература предстаёт как универсальный способ познания действительности, верное средство нравственного, гражданского и эстетического воспитания растущего человека.

Литературоведческие школы конца XIX – начала XX столетия, бесспорно, оказывали воздействие на методику преподавания литературы, во многом определяя цели и задачи преподавания литературы в школе. Культурно-исторический подход сказался на содержании и структуре программ 1890, 1905 и 1912 гг., а также учебников по истории литературы, авторами которых были учёные-литературоведы, представлявшие культурно-историческую школу: П. Коган, В. В. Сиповский, В. А. Келтуяла и др. Широкие перспективы для развития методики преподавания литературы в 1900-е годы и формирование концептуального подхода к литературному образованию открывала психологическая школа. В трудах А. А. Потебни, Д. Н. Овсянико-Куликовского, в сборниках «Вопросы теории и психологии творчества», где печатались статьи А. Горнфельда, Б. Лезина, В. Харциева и других, многие методисты находили пути решения серьёзных проблем изучения литературы как искусства слова, анализа художественного текста с учётом восприятия его учащимися разного возраста, литературного развития школьников, нравственного и эстетического воспитания средствами литературы. Под влиянием психологической школы

складывались взгляды видных методистов начала XX века: В. В. Данилова, И. П. Плотникова, В. Голубева, А. К. Дорошкевича, В. С. Мурзаева, А. М. Лебедева, С. И. Абакумова и других, которые в наиболее полной и систематической форме были изложены в книге В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917).

Значительное влияние на преподавание литературы в школе оказывали идеи, высказанные М. Гершензоном в книге «Видение поэта» (1919). Отдавая литературе в школе своеобразное место, так как «среди предметов школьного преподавания она – единственный духовно-универсальный», ибо «обращается к духу в целом» и максимально воздействует на него, М. Гершензон был убеждён, что такое воздействие литературы «возможно только при полной свободе её восприятия, а вне этого глубоко-интимного действия ... она теряет всю свою силу» [1, с. 42–43].

Безусловно, все эти разнообразные литературоведческие школы и течения, воздействуя на методику преподавания литературы в школе, при всех, даже самых крайних, точках зрения обогащали её, требуя пристального внимания как к самому художественному произведению и его автору, так и к читающему и воспринимающему это произведение ученику.

Первый Всероссийский съезд словесников в значительной степени продемонстрировал влияние литературоведческой науки на преподавание литературы в школе, на котором столкнулись два противостоящих друг другу лагеря: «общественники», то есть сторонники культурно-исторической школы, и «художественники». Так называли тогда приверженцев новых течений в методике литературы. Уже после закрытия съезда на страницах печати развернулась острая полемика между «общественниками» и «художественниками». Резолюции по вопросам преподавания литературы, принятые на съезде, давали более чем красноречивый концептуальный ответ на вопрос Б. Эйхенбаума, статьёй которого «Кто победил на съезде?» завершился спор:

«1. Литература, являясь продуктом эмоционально-образного мышления, составляет особый по методу и значению предмет преподавания.

2. ...на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся.

3. Художественная литература должна занимать господствующее положение на уроках русского языка и словесности.

4. Необходима на всех ступенях средней школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащимися.

5. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приёмов художественного творчества, входящих в область поэтики ...» [11, с. 267].

Однако не игнорировалось и историческое изучение литературы «на той ступени преподавания, где это по возрасту учащихся становится возможным» [11, с. 267].

Под сильным влиянием съездовских настроений, взглядов и идей как культурно-исторической, так и психологической литературоведческих школ создавались программы по литературе 1919,1921 гг., школьные учебники литературы.

Следует отметить, что страстное желание обновления школы 1920–1930-х годов, поиски новой научной методологии, несомненно, объединяли М. А. Рыбникову и В. В. Голубкова. Однако в их взглядах на методику литературы как науку и литературу как учебный предмет были существенные

расхождения. Определяя цели и задачи школьного литературного образования, объект изучения методики как науки, М. А. Рыбникова исходила прежде всего из словесно-образной специфики литературы как искусства слова и воспринимающего её ученика как читателя, в то время как В. В. Голубков в качестве исходного начала литературы как учебной дисциплины и методики как частной дидактики избрал общедидактические принципы.

Если М. А. Рыбникова основной целью литературного образования в школе считала воспитание «ярко чувствующего и критически мыслящего читателя» [9, с. 8], нравственное, эстетическое развитие личности, её творческих способностей средствами литературы, то В. В. Голубков во главу угла литературы как учебного предмета ставил «приобретение прочных знаний с развитием умений и навыков учащихся» [3, с. 155]. Поэтому в центре концепции литературного образования М. А. Рыбниковой стоят литература и воспринимающий её ученик; концепции В. В. Голубкова – «не литература, а педагогический процесс, то есть взаимоотношения учителя и ученика в школьных занятиях по литературе и те же закономерности, какие можно установить в образовательно-воспитательной работе на литературном материале» [3, с. 7].

Принципиально важной в изменении вектора в школьном изучении литературы 1960-х годов, на наш взгляд, явилась позиция Н. И. Кудряшева и его научно-методический школы, которая наиболее отчётливо воплотилась в сборниках научных материалов «За творческое изучение литературы» [4; 5].

В статье «О творческом изучении литературного произведения в школе», носившей методологический характер, Н. И. Кудряшев выдвигает перед современной методикой задачу сломать сложившиеся стереотипы в преподавании литературы, разработать и ввести в школьную практику такие методы и приёмы, «когда каждый учащийся самостоятельно, в меру своих возможностей пройдёт по пути, намеченному автором, когда он сумеет соотнести жизненные наблюдения, мысли и чувства автора со своими жизненными впечатлениями, мыслями и чувствами, почувствует глубокий интерес к литературе, поймет её значение для жизни, найдёт в ней неиссякаемый источник высокого эстетического наслаждения и жизненной мудрости» [4, с. 15]. Такой метод изучения литературы им был назван «творческим», что вполне соответствует творческой природе словесного искусства.

Статью «Анализ литературного произведения и задачи развития учащихся» Н. И. Кудряшев посвящает ведущей проблеме современной методики – проблеме литературного развития школьников, воспитания читателя, которая получит осмысление и решение в рамках его школы, в частности в исследованиях Н. Д. Молдавской.

Автор определяет основные направления, по которым должно идти развивающее обучение на занятиях по литературе, намечает четыре важнейших комплекса литературного развития школьников, которые только в их взаимодействии и взаимообусловленности способны осуществить системный подход к проблеме:

1) «от живых впечатлений – к художественной книге»;

2) «культура восприятия художественного произведения, культура чувств и творческих импульсов»;

3) «анализ литературного произведения и развитие художественного мышления учащихся»;

4) «усвоение художественного произведения в его идейно-эстетической целостности и в его специфике, усвоение теоретических знаний и развитие тео-

ретического мышления» [5, с. 27–32].

Несомненный приоритет принадлежит В. Г. Маранцману и его школе в разработке концептуального подхода к литературному образованию. Ещё в начале 1970-х годов учёный определил направления и перспективы использования смежных искусств в преподавании литературы. В статье «Содружество искусств на уроках литературы» (1971) В. Г. Маранцман преодолевает сложившиеся на протяжении многих десятилетий стереотипы в применении произведений искусства на уроках литературы. Смежные искусства, к которым обращается учитель на уроках литературы, по убеждению В. Г. Маранцмана, способны обострить эстетическую восприимчивость учащихся, развить их ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, пробудить не только разум, но и чувства. Идеи, высказанные В. Г. Маранцманом в этой статье, неоднократно будут подтверждены в его работах последующих лет, получат продолжение в исследованиях его аспирантов, обращённых к проблеме развития, стимулирования и объективации читательских интерпретаций.

В конце 1980 – начале 1990-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе. По мнению В. Г. Маранцмана, диалогическое обучение, вовлекая во взаимодействие музыку и скульптуру, архитектуру и графику, живописные полотна и литературный текст, театральные спектакли и кинофильмы, помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного произведения и историю эволюции художественных стилей. И при последовательной и поступательной системе погружения в культурный контекст разных эпох выйти на уровень диалога с художественным произведением, его создателем, современниками, героями, критиками.

Литература в силу своей словесной природы является синтетическим искусством, объединяющим и преобразующим художественные представления всех видов искусств и жизненные впечатления школьников. Именно уроки литературы и шире – литературное образование в современной школе, как показали исследования В. Г. Маранцмана и его учеников, могут и должны стать действенным способом вхождения школьников в художественную культуру.

Впервые именно учёными школы В. Г. Маранцмана была выстроена система литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру, что нашло воплощение в программах по литературе 5–11 классов, построенных по принципу диалога культур; мировой художественной культуре, в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей, призванных формировать человека культуры, что особенно актуально, когда происходит подмена истинных духовных ценностей массовой поп-культурой.

2015–2016 годы войдут в историю созданием научными сообществами «Концепции школьного филологического образования» и «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации» и их бурным обсуждением в средствах массовой информации, преподавательских коллективах школ и вузов. Анализ данных документов, претендующих стать основополагающими в определении стратегии школьного филологического образования в РФ с учётом современных социокультурных и экономических условий, позволил отчётливо увидеть озабоченность авторов сложившейся в целом неудовлетворительной ситуацией уничижительного отношения к русскому языку и литературе, ибо, как указано в «Концепции» АССУЛ, «средствами Русского языка и Литературы формируется

языковая личность, ментальность носителя языка, его национально-духовная идентичность, создаются богатые возможности для благоприятного личностного развития и позитивной самореализации учащихся» [7, с. 7].

Следует отметить, что «Концепция», созданная авторами АССУЛ, в полной мере отвечает этому документу по всем параметрам: научному, жанровому, языковому, чего нельзя сказать о «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации», где представлены лишь отдельные, наиболее актуальные проблемы современного состояния учебных предметов «Русский язык» и «Литература», подготовки учительских кадров, сделана попытка осмысления их причин. Вполне понятно единодушие членов Научно-методического совета по поводу её неприятия [8]. И, прежде всего, потому, что эта «Концепция» утверждает необходимость принять как данное неспособность современных учащихся осваивать литературу в прежних объёмах, невозможность увеличения количества часов на русский язык и литературу из-за растущего числа новых предметов и ограничения СанПин, хроническую усталость учителей-словесников из-за засилья разных видов контроля и бесконечных предписаний и невозможности читать произведения современных авторов и повышать свой культурный уровень и пр. Вследствие этой «объективной реальности» всем содержанием «Концепции» авторы призывают смириться перед натиском этих обстоятельств и отказать «Русскому языку» и «Литературе» в праве называться ведущими учебными дисциплинами, сводя их значение к узко-утилитарному подходу: «умение грамотно и выразительно говорить и писать, слушать, читать и понимать является основой интеллектуального развития личности, способствует успешной деятельности человека в любой профессиональной области» [6]. В данной «Концепции», претендующей на роль основополагающего документа наряду с Федеральным государственным образовательным стандартом и Примерными основными образовательными программами, не идёт речи о том, что содержание образования должно быть фиксированным, что ведёт к заведомо ложному посылу, который развивается в тексте «Концепции»: содержание образования определяется формами итоговой аттестации, может самостоятельно определяться учителем, на которого авторами «Концепции» возложена «активность в отборе содержания образования, в формировании собственных программ, в выборе методики привлечения детей к чтению» [6], что чревато подменой литературного образования личными пристрастиями учителя и учащихся. В «Концепции» АССУЛ сделан акцент на создание собственной национальной доктрины образования, учитывающей национальную самобытность нашего народа, сохранение традиций отечественной школы, соблюдение преемственности. «Концепция» нацелена на создание предпосылок для формирования в современном обществе устойчивой гуманитарно-культурной среды, в которой русский язык и литература, наряду с другими искусствами, встанут в ряд наиболее приоритетных, ключевых позиций. Данная «Концепция» выстроена и выверена методологически и опирается на научные достижения в определении основных подходов к изучению русского языка и литературы (аксиологический, герменевтический, культурно-антропологический); обучению и воспитанию (когнитивный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный). «Концепция» является, на наш взгляд, своеобразным фундаментом, основой, объединяющей ФГОС, программы и УМК, позволяющей чётко выстраивать систему школьного филологического образования на всех его этапах, определять вектор стратегии его развития, конкретизированный в

программном и учебно-методическом обеспечении. В «Концепции» заложены вариативность и структурирование программного материала; выстроены методические принципы освоения предмета, основы изучения литературы в школах с параллельным изучением родной литературы и в полиэтнических школах (классах). Уместно и целесообразно предложены рекомендации о включении отдельных произведений литературы народов России в общеобразовательной школе, даны варианты этого включения. Представлена в общих чертах Программа реализации «Концепции» и меры государственной поддержки школьного филологического образования. Недоработка же второй «Концепции» очевидна.

Прослеженный нами в данной статье сложный и противоречивый путь формирования концепции литературного образования в отечественной методической науке убедительно свидетельствует о сохранении преемственности и традиций методических исканий на протяжении более чем целого столетия, признании незыблемости высокого статуса Литературы и Русского языка как основы школьного гуманитарного образования. Разногласия неизбежны, в особенности когда происходит болезненный процесс реформирования российского образования и расставляются новые, наиболее приоритетные акценты, разрабатываются новые стратегии в соответствии с объективно изменившейся социальной, политической, культурной и идеологической ситуацией. Однако, когда речь идёт о «Концепции» как официальном документе, определяющем стратегию российского филологического образования, необходимо преодоление личных и профессиональных амбиций во имя его будущего.

**Список литературы**

1. Гершензон, М. Поэзия в школе: план реформы / М. Гершензон // Видение поэта / М. Гершензон. – М. : ГИЗ, 1919. – С. 41–50.

2. Гильдия словесников, официальный сайт. [Электронный ресурс] // сайт. – URL: http:/slovesnik.org/o-gildii/o-nas.html (дата обращения: 21.08.2016).

3. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы : учеб. пособие для высш. уч. завед. / В. В. Голубков. – 4-е изд., перераб. – М. : Госучпедгиз, 1949. – 436 с.

4. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 320 с.

5. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. – М. : Просвещение, 1968. – Вып. 2-й. – 216 с.

6. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http: // slovesnik.org/novosti/utverzdena-kontseptsiy (дата обращения: 21.08.2016).

7. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература : проект. – М. : Русское слово – учебник, 2015. – 112 с.

8. Научно-методический совет о Концепции преподавания русского языка и литературы. Мнение и развёрнутый комментарий членов Научно-методического совета «Концепция. Не зачтено» [Электронный ресурс]. – URL: http://globalsib.com/uchenye-metodisty-rossii-o-kor (дата обращения: 23.08.2016).

9. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1941. – 277 с.

10. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – М., 2000. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nst/enc1p/23990 (дата обращения: 20.08. 2016).

11. Съезд преподавателей русского языка // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 6. – С. 259–271.

# Formation of the Concept of School Literature Education in the Methodology (1900–2010)

**T. E. Benkovskaya**
*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg*

**Abstract.** *The idea of the notions of "concept", and "conceptual approach" is considered. The author reasons about and gives analysis of the complicated and contradictory path of formation of the concept of school literature education in Russian methodology of the 20th - early 21st century as a guideline for all participants of the educational process: students, teachers, authors of programs and literature textbooks.*

**Keywords:** *concept, concept of literature education, science, systematic character, axiological approach, scientific methodology traditions, literature development, schoolchild reader.*

***Беньковская Татьяна Екимовна***

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

*460014, Оренбург, ул. Советская, 19*
*тел.: 8(3532)772452*
*e-mail: tbenkovskaya@yandex.ru*

***Benkovskaya Tatiana Ekimovna***

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of Literature and Teaching Methods of Literature*

*Orenburg State Pedagogical University*

*19 Sovetskaya St, Orenburg, 460014*

*tel.: 8(3532)772452*
*e-mail: tbenkovskaya@yandex.ru*