

стратегической компетенции. Особого внимания заслуживают цели изучения языка и потребности обучаемого, ибо именно они определяют способы и приёмы научения. Кроме этого, видеоматериал, который предлагается для обучения, должен быть структурно завершён. Он должен увлекать (иначе будет скучно, его не будут смотреть), должен иметь чёткую композицию.

Сюжетная определённость и законченность необходимы для поддержания интереса и внимания обучаемых во время просмотра и последующей отработки видеоматериала (особенно это важно, когда мы используем для просмотра эпизод фильма). Преимущество видео состоит ещё и в том, что возможен повторный просмотр эпизода, фильма полностью и т.д., можно остановить кадр, выключить звук и отработать определённые умения и навыки. Поскольку зрительный ряд способствует уточнению и уяснению текста, то и языковое видео должно содержать визуальные образы, параллельные тексту, ибо они облегчают и усиливают восприятие звукового ряда. Продолжительность видеоклипа должна быть оптимальной для восприятия (до пяти минут). В качестве источников видеоматериалов можно использовать видеозаписи телевизионных передач, учебное языковое видео, разработанное самим преподавателем, видео, предусмотренное учебниками и программами-приложениями к видеокурсу, аутентичные видеоматериалы, источниками которых служат художественные и документальные фильмы, телевизионные программы самых разнообразных жанров, рекламы, мультипликации и т.д.

Аутентичные материалы адаптируются, ибо изначально предназначены для носителей языка, но они содержат реальную информацию, яркие, ненадуманые ситуации, живой языковой материал, и в этом их преимущество перед искусственно созданными программами. Свойственное такому видео изобилие моделей коммуникативных актов, его способность увести обучаемого от осознанной учебной деятельности, — всё это создает благоприятные условия для развития спонтанности, стимулирует языковое общение, способствует знакомству обучаемых с новой культурой, облегчает её гармоническое интерактивное восприятие. Чтобы найти или создать такую видеопрограмму, учитывающую весь диапазон языковых задач данного курса, преподаватель должен потратить огромное количество времени, просмотреть километры видеозаписей, но любые затраты оказываются оправданными.

Таким образом, мы видим, что проблема методики преподавания русского языка как иностранного остаётся актуальной и сегодня, требуя от нас новых подходов и методов обучения иностранных специалистов в современных условиях.

**Л.И. Шевцова** (Витебск)

## **ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ**

В данном докладе будут проанализированы современные концепции литературного образования, реализуемые в белорусских и российских школах, так как в этих государствах, из всех государств постсоветского пространства, действуют приблизительно одни и те же образовательные модели.

Сегодня в Республике Беларусь литературное образование в школах осуществляется на основе единых учебных программ по русской и белорусской литературе, утвержденных Министерством образования [1]. В российских школах действуют пять основных программ по русской литературе, соответствующих образовательному стандарту, с прилагающимися комплектами учебников: под редакциями Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана. Учитель вправе

сделать выбор в пользу той или иной программы. Кроме этих программ, существуют и экспериментальные (В.И. Тюпа), программы для профильных классов (М.Б. Ладыгина, В.Я. Коровина, А.Г. Кутузов), отдельная программа для 5 – 9-х классов по зарубежной литературе (Н.П. Михальская). Данные программы также обеспечены учебниками и пособиями.

Анализ программ показывает, что все они реализуют одну из двух образовательных концепций, на которых мы остановимся подробнее. Абсолютное большинство программ – и безальтернативная белорусская (кстати, почему-то не имеющая авторов), и российские – предлагает такую модель литературного образования, в основе которой лежит освоение историко- и теоретико-литературных понятий, которые должны стать инструментом в понимании произведений художественной литературы. Как правило, школьные курсы литературы каждого класса строятся по хронологическому принципу: от древности до современной литературы. Используются также жанрово-тематический (5 – 8 кл.) и историко-литературный (8 – 11 кл.) принципы построения курсов. В программе под редакцией В.Г. Маранцмана читаем: «Школьное литературное образование не претендует на подготовку литературоведов, литературных критиков и деятелей искусства, но знакомит учеников с научными, литературно-критическими и художественными интерпретациями произведений словесного искусства. Эти интерпретации в школьном изучении литературы играют роль ориентиров, помогают созданию установки на чтение и анализ текста» [2]. В учебниках-хрестоматиях, как белорусских, так и российских, расположение материала внутри темы представляет собой этапы того пути, по которому должен идти учитель со своими учениками в освоении произведения: сведения об авторе произведения – определение какого-либо понятия – текст произведения – задания аналитического и обобщающего характера – творческие задания. Процесс восприятия начинается не с текста, а с каких-то установок, носящих литературоведческий характер, этот же характер носят вопросы и задания после текста, ну и в качестве награды ученик получает творческое задание, которое, как всем известно, он почему-то не спешит выполнять.

В данных образовательных концепциях школа мыслится как социальный институт, призванный помочь ребенку преодолеть расстояние между его биологическим возрастом и историческим опытом человечества. Так, необходимо бороться с «наивным реализмом» учеников 5 – 6-х кл., у которых «отсутствует внимание к форме, интерес к авторской точке зрения на изображаемое», что «затрудняет логическую аргументацию впечатлений» [2]. Затем в 7 – 8-ых классах учитель должен бороться с «нравственным эгоцентризмом», ведущим к крайнему субъективизму в осмыслении произведений. Для этого «читательская интерпретация литературного произведения сопоставляется с научным его истолкованием и художественными интерпретациями текста в музыке, изобразительном искусстве, театре и кино» [2]. К 9 – 11-ому классам обнаруживается, что бороться приходится с устойчивым нежеланием читать программные произведения и что, несмотря на то, что данный возраст должен быть «периодом связей», ученик почему-то не может осознавать причины и следствия, у него нет потребности в понимании целостной картины мира, в том числе и художественной.

В конечном итоге у среднестатистического выпускника школы нет ни одного из определенных теоретической методикой показателей литературного развития личности: ни широты круга чтения, ни потребности в чтении художественной литературы, ни умения функционально использовать теоретико- и историко-литературные знания, ни умения анализировать произведения, ни потребности в самостоятельной литературно-творческой деятельности [3].

Существуют ли альтернативные концепции литературного образования? Оказывается, да. В российских школах в течение 10 лет внедряется экспериментальная про-

грамма В.И. Тюпы, которая, как заявлено, реализует эстетически ориентированную систему литературного образования. В.И. Тюпа считает, что сложившаяся в нашей обычной школе система литературного образования состоит в имитации на уроке литературы процессов научного познания: урок предполагает изучение (школьниками) уже изученного (литературоведами) и превращается в урок литературоведения – деятельности логической, репродуктивно-познавательной, а не эстетической, креативно-рецептивной. С позиции данной образовательной парадигмы учитель к началу урока уже владеет готовой и неоспоримой истиной в полном ее объеме. Его дидактическая задача мыслится как наиболее эффективное донесение этой истины до учащихся. Доминирующим типом деятельности на уроке является логически-репродуктивный, чуждый самому учебному предмету – литературе как роду эстетического творчества. Отсюда стратегический парадокс всей канонизировавшейся в советское время системы литературного образования: чем успешнее решена учителем его дидактическая задача, тем ниже потребность учащихся в непосредственном восприятии «изученного» текста, в повторном к нему обращении. Стратегия литературного образования, ориентированная на «основы научных знаний», зародилась, как считает Тюпа, в исторической ситуации тоталитарного общества, решавшего задачу тотальной ликвидации безграмотности (в широком, общекультурном смысле слова). Эта задача давно решена, а эстетическая специфика литературы как учебного предмета настоятельно требует иной образовательной стратегии[4].

В.И. Тюпа предлагает концепцию эстетически ориентированного литературного образования, такого образования, ядром которого являются «не те репродуктивные знания, которые подвержены забыванию», а «те креативные умения, которые не утрачиваются» [5]. Ученый считает, что содержание литературного образования не должно быть упрощенным, популяризаторским аналогом академического литературоведения. В основе его программы лежит не хронологический, как обычно, принцип расположения литературного материала и его усвоения школьниками, а прохождение читателем-школьником той или иной стадии культурного развития, который еще Л.С. Выготский называл «культурным возрастом». Таких «культурных возрастов» пять, как и этапов литературного образования в данной концепции. Автор концепции считает, что «историзм литературного образования отнюдь не в подборе текстов по эпохам и десятилетиям, а в стадийно выверенной очередности актуализируемых учителем читательских установок». «Нередко читатель останавливается в своем развитии на той или иной стадии и на всю жизнь остается читателем-классицистом, читателем-сентименталистом, читателем-романтиком, не созревшим для полноценного восприятия литературных шедевров последних двух веков» [5].

Преподавание литературы в 5-6 классах средней школы мыслится как формирование у учащихся жанрового мышления — этой исходной для художественной культуры «классицистической» стадии, стадии нормативной поэтики, что предполагает отнюдь не изучение жанрового состава мировой литературы, но овладение правилами текстопорождения на языках различных жанров. В 7-8 классах происходит развитие и углубление эстетического вкуса и эмоциональной рефлексии, соответствующих «сентименталистской» парадигме художественности: не жанровые правила, а эстетические категории героического, трагического, комического, идиллического; гармония частей в рамках художественного целого; нераздельность формы и смысла литературных произведений; эмоциональная рефлексия как культура художественного сопереживания — такова проблематика второй стадии становления читательской культуры. В 8-9 — культивирование сотворческой самоактуализации «романтического» типа. В 9-10 — углубление художественного восприятия (путем эстетического, а не логического анализа) до степени откровения смысла существования личности в мире, свойственного «классиче-

скому реализму», «сотворческое сопереживание». В 10-11 – овладение мастерством интерпретации и систематизация необходимых подготовленному читателю знаний по истории литературы. Такая стадильность не означает, что на первом этапе предлагаются классицистические произведения, на втором – сентиментальные, на третьем – романтические и т.д. Классицизм, сентиментализм и т.д. используются только как деятельностные модели организации учебного процесса.

Школьный урок превращается в данной образовательной концепции в своеобразные «мастерские стиха и прозы» (5 – 6 кл.), «мастерские читателя». Учителю в этой «мастерской» отводится роль лидера читательской аудитории, он тоже читатель, который остается рядом с учениками, а не возвышается «по другую сторону» книги. Учитель организует урок как эстетическое коммуникативное событие, где встречается множество уникальных, но и солидарных прочтений одного текста. При этом школьники приобретают немалый запас теоретических знаний в области поэтики, однако, например, жанровые параметры текстов того или иного типа не должны сообщаться учителем заранее, а должны быть выявлены общими усилиями класса в результате рассмотрения предложенных образцов. Виды работ, предлагаемые, например, в «мастерских стиха и прозы» (5 – 6 кл.), организуют именно эстетическую деятельность школьника: обсуждение поэтических текстов, сочиненных учащимися прошлых лет; обсуждение отличий поэзии от прозы; освоение правильного скандирования и опознавания на слух двусложных и трехсложных размеров; сочинение собственных текстов по заданным жанровым канонам; игра в рифмы; дописывание текстов профессиональных поэтов. Или если деятельностной моделью организации учебного процесса выступает художественная культура романтизма и у учащихся воспитывается культура сотворчества, то используются доступные им формы сотворческой деятельности: обсуждение воображаемых иллюстраций к произведениям; устные сочинения «Слово о...»; ролевая игра проектирования театральных инсценировок; «издательский проект» (подбор текстов писателя, иллюстраций к ним, написание предисловий); ведение читательского дневника; сочинения в жанрах эссе, рецензии и др. Подводя итог концептуальным установкам программы В.И. Тюпы, сошлемся на его же цитату: «Если урок литературы, перегружая левое полушарие, недогружает правое, он превращается в урок литературоведения. На завершающей стадии обучения и такие уроки имеют право на существование. Но не ранее, чем хрупкий механизм культуры художественного восприятия в основных своих звеньях сложится у становящегося читателя – у живого адресата всего национального и общечеловеческого искусства слова» [5].

Думается, что будущее школьного литературного образования, которое сегодня находится в кризисном состоянии, за подобными образовательными концепциями. Как скоро это произойдет, прогнозировать трудно, вероятно, это случится в обществе, которому будут нужны понимающие и творческие личности, и они будут составлять его ядро.

#### Литература

1. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V – XI классы. – Мн., 2009; Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовай навучання. Беларуская літаратура. V – XI класы. – Мн., 2009.
2. Программы общеобразовательных учреждений / Под ред. В.Г. Маранцмана. Литература. 5 – 9 кл. – М., 2007 // [http://www.prosv.ru/ebooks/Maranz\\_Lit\\_5-9\\_kl/index.html](http://www.prosv.ru/ebooks/Maranz_Lit_5-9_kl/index.html)
3. Шевцова, Л.И. Методика преподавания литературы: Учебно-методический комплекс для студентов дневного и заочного отделений филологических факультетов / Шевцова Л.И. – Витебск, 2009. – С. 30.
4. Тюпа, В.И. Культура художественного восприятия и литературное образование / Тюпа В.И. // Слово и образ в современном информационном обществе. М.: РГГУ, 2001.
5. Тюпа, В.И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии для 5-го класса, Тюпа В.И. // <http://metlit.nm.ru/materials/communic/metruk.html>