

УДК 372.882 ББК 4426.83-25

Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья третья)

В. И. Тюпа В. Б. Сергеева (Носкова)
Москва, Россия Ижевск, Россия

Аннотация. В логике предлагаемой технологии рассматриваются принципы организации деятельности на уроке литературы, ориентируемом на установку ученика.

Ключевые слова: Диалог, коммуникативное поле урока, экстерниоризация, интериоризация, мастерская.

V. I. TIUPA, V. B. SERGEEVA (NOSKOVA).
Innovation technology of literature education at school: active and systematical approach (part 3)

Abstract. In a sense of suggested technological approach certain principles are reviewed which are organizing the study process of literature and directing the reader's literature text perception.

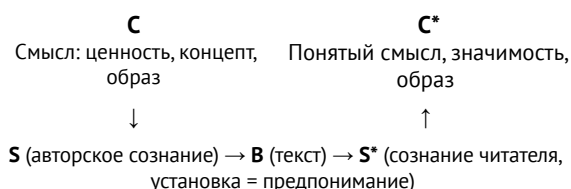
Keywords: Dialogue, communication field of a lesson, exteriorization, interiorization, work shop.

Деятельность

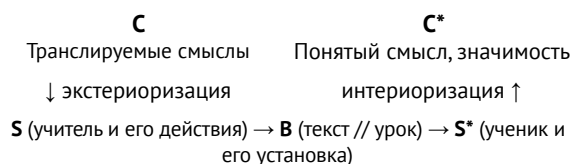
Рассмотренная система поэтапного формирования читательских установок, совокупность которых составит комплекс необходимых читателю компетентностей, обеспечивает становление культуры художественного восприятия при адекватной организации деятельности обучения.

Что значит адекватной? Поскольку речь идёт о читательской установке, которая является неотъемлемым звеном эстетических отношений «автор-текст-читатель» как intersubjectивного диалога, то прогнозируемая деятельность должна опираться на принципы диалога.

Эстетические отношения диалога «автор-текст-читатель»:



— вполне проецируются и на диалогические принципы отношений «учитель — текст / урок — ученик».



Но как мы видим на схеме, в учебном процессе преподавание и учение представлены как два разнонаправленных потока, между которыми должны тем не менее образовываться связи.

Задача учителя (обучающего как инициатора обучения) — экстерниоризировать («овнешнить») своё восприятие или некое знание текста.

Задача ученика (обучающегося как принимающего задание) — противоположная: интериоризировать (поняв, «овнутрить», принять) приобретенное на уроке.

На уроке действуют две коммуникативные стратегии: научить и научиться. И сколько бы учитель ни прислушивался к благому совету Льва Толстого учиться у своих учеников, всё же в конечном счете он вступает в коммуникацию с детьми — *для них*; они же вступают в коммуникацию с учителем — *для себя*. Отступление хотя бы одной из сторон от присущей ей стратегии (учитель учит «для себя» или дети учатся «для него») дидактически порочно и губительно для урока. Получается, что учитель научает и направлен к ученику, а ученик, учась, — к себе или в лучшем случае к учителю за помощью для себя же? Как же можно говорить о коммуникации?

Коммуникативность учебного процесса далеко еще не обеспечивается говорением и слушанием, обменом репликами. Диалог на уроке не является только формой общения и несводим к беседе. Необходимо организовать такое коммуникативное пространство урока, где должна происходить подлинная встреча сознаний — в потенциальном смысловом поле текста пересечение «учительского прочтения» текста и ученического восприятия прочитанного.



На представленной схеме вершина треугольника — некий смысловой абсолют текста, к которому направлено внимание учителя и ученика. И хотя внимание обращено к тексту, но, как мы уже отметили, сама деятельность преподавания и учения имеет разную направленность.

При обсуждении читательского мнения учеников организуется общение на уроке. В таком случае урок проходит исключительно на «территории» ученика — это игра по его правилам: обмен репликами-впечатлениями происходит на «ментальной линии» ученика, следовательно, в зоне его актуального развития. Выготский писал о развивающей роли взаимодействия учителя и ученика: «То, что он (ученик) делает в сотрудничестве — область созревающих функций, развитие» [Выготский 1983: 263]. И поскольку не происходит воздействия взрослого (он остаётся на другой «ментальной линии» треугольника), то говорить о продвижении в зону ближайшего

развития не приходится, ведь «опираться» следует не на уже существующее, сложившееся отношение подростка или юноши к искусству, а на потенциально возможное в его возрасте — идти не от «альфы», а от «омеги» данной ступени культуры художественного восприятия и развивать именно те необходимые стороны, совершенствование которых на данном этапе не встречает возрастных преград. Только тогда урок литературы решает задачи эстетического развития ученика, а значит, задачи литературной образованности.

При противоположном, «изучательном» подходе к уроку учитель вербализует своё прочтение текста и транслирует его ученику, предполагая, что сказанное, продемонстрированное отложится на ученической «ментальной линии» осмысления. При этом учитель обманывает самого себя: перелить это содержание из одного сознания в другое невозможно. «Понятия отнюдь не формируются в голове ребенка по типу образования чувственных генетических образов, а представляют собой результат процесса присвоения «готовых», исторически выработанных значений и процесс этот происходит *в деятельности* ребенка в условиях общения с окружающим миром» [Леонтьев 1983: 176]. Т. е. воспринять и интериоризировать что-либо можно только через деятельность.

Как организовать деятельность на уроке литературы, чтобы при разнонаправленности обучения и учения состоялась встреча сознаний, установился диалог, чтобы урок стал коммуникативным событием и условием интериоризации? Именно принципы организации взаимодействия как встречи сознаний в коммуникативном пространстве урока литературы являются *дидактической основой «Инновационной технологии литературного образования»*.

Напомним, что ключевое понятие нашей технологии — *установка* — имеет два аспекта значений:

- а) часть эстетических отношений (предпонимание, читательское ожидание);
- б) характеристика личности, мотивация деятельности.

Если установка является и компонентом процесса восприятия произведения, и толчком к деятельности, то именно *апелляция учителя в его собственных действиях к читательской установке ученика организует особую деятельность на уроке литературы*.

Говоря об организации поля урока как встречи сознаний в совместной деятельности понимания, представим проектирование диалогичного урока в виде следующей модели, используя представленные выше схемы.



1. С — точка рефлексии «всезнающего» учителя и процесс экстериоризации.

Образованный учитель-филолог, освоивший законы литературы, понимает её многоаспектность (семиотическую природу, условность, достоинства целостности, оригинальности, экзистенциального откровения о смыслах бытия, диалогичность), т. е. исходит из современного представления о полифункциональности литературы и, владея этим достоянием, в работе с детьми искренне стремится открыть своим ученикам все сокровища словесного искусства. Этим определяется комплексный характер целей преподавания литературы, существующий почти во всех известных методиках.

Традиционные методики следуют принципу одновременного освещения всех возможных сторон литературного произведения. Так, например, говоря о «Зимнем утре» Пушкина, учитель, работающий по традиционной методике, будет стремиться привлечь внимание детей на то, как движется переживание лирического героя, как оно выражено при помощи художественных средств, как отражен жизненный ряд в стихотворении, какова позиция автора и, наконец, каковы образные средства, в чём красота и неповторимость этого шедевра. Такой привычный путь комплексного освещения сторон произведения, кажется, представляет всю полноту и целостность художественного текста. Но этот результат только предполагается учителем, потому что многое из предложенного им не усваивается учеником в силу того, что учитель направлен к личности ученика вообще, не рассматривая его установку. Стало быть, слово учителя о гениальности поэта может остаться не только высокопарно-чужим, но и монологичным: такой путь провоцирует «говорение» осведомленного

педагога, когда ученик становится участником беседы с её вопрос-ответным учебным диалогом. Также вряд ли можно быть уверенными, что одновременно преподнесённые аспекты художественного мира как-то структурируются в сознании ученика. С этим противоречием между прогнозируемой широтой охвата текста на уроке и объемом интериоризированного материала мы часто сталкивались в нашей практике преподавания по традиционной методике (особенно в среднем звене школы).

Такой принцип одновременной реализации комплекса целей напоминает воронку, в которую сразу опустили несколько шаров. Эти «шары» столкнулись, образовали «затор» и в результате не всегда могут прокатиться сквозь узкое отверстие воронки — своеобразной пропускной способности сознания ученика.

Если развить аналогию с воронкой, то принцип реализации целей в нашей технологии, когда ставится лишь конкретная цель, ориентированная на определенную установку ученика, может быть уподоблен работе с одним шаром, брошенным в воронку с диаметром отверстия, строго выверенного и способного пропустить этот шар. Его движение приводит в действие активность ученика, и «докатившись до сознания», шар как бы остановится, «оседет» как осознание определенного качества текста, и тогда мы уверенно «запустим» второй шар. Развивая эту аналогию, заметим, что в работе с пятиклассниками, активизируя классицистическую установку на внимание к сделанности текста по правилам, строим урок как приглашение самим «сделать» текст, увидев в Пушкине замечательного мастера, удивившись пластичности «Под голубыми небесами» и витиеватости рифмовки. Если этот же текст выносим на урок учеников 7 класса, для которых самоосознание является первопричиной сентименталистской установки, то их активность вызовет апелляция к их читательскому чувству и восприятию, и мы предложим «осмотреть» этот мир «переживания переживания», найти те «факторы» (по уровням поэтики), которые вызвали его, читателя, эмоцию, проследим движение состояния души лирического героя и ощутим красоту целостности произведения. В 9 классе с романтической установкой учеников на значимость творческой оригинальности активизируем внимание и организуем адекватную установку на деятельность при сопоставлении пушкинского текста и стихотворения Вяземского «Первый снег», почти совпадающих по «драматургической» линии движения настроения. Эти два «дуплетных» текста вызовут дискуссию об оригинальности или вторичности, о креативности в

логике этой установки порой безоглядного читательского произвола подростков.

В нашей технологии точка «С» — это осмысление учителем разворачиваемого материала, когда педагог задаёт себе вопрос: зачем он говорит об этом? каков его тайный умысел, который он экстериоризирует в уроке? на какую установку ученика ориентироваться? Это может быть посыл, что искусство является художественной деятельностью по правилам, игрой по правилам (первый этап технологии) или что произведение несёт заряд «эмоционального заражения», которое сокрыто в его целостном мире, понять который поможет эмоциональная отзывчивость, внимание к детали, вкус (второй этап) и т. д. Рефлексия учителя на этом этапе создания урока обусловлена тем, что модель урока как коммуникативного события есть сопряжение не его сознания (понимания) и текста, но двух сознаний, манифестируемых одним текстом. Вспомним тютчевские строки: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...» Учитель, обдумывая урок, должен прежде всего «предугадывать», как его «слово отзовется».

2. РУ — риторика урока.

Далее учитель выбирает, что именно и почему он будет экстериоризировать, т. е. проектирует РУ — риторика урока, понимая, что уровень РУ должен соответствовать предполагаемому ОП (образ предъявляемого предмета, который сложится у ученика, на его ментальной линии обращённости к тексту), то есть учитель должен продумывать свою риторика, чтобы она создавала соответствующее понимание смысла, не теряя из виду наличествующую и формируемую установку ученика. Именно *ориентация на читательскую установку ОУД* ученика при обдумывании риторика урока (и её степени адекватности на линии учительской ментальности) отличает предлагаемую технологию.

3. ОУД учителя.

Итак, учительское внимание направлено от РУ к ОУД ученика — на активизацию читательской установки, которая в свою очередь мотивирует деятельность ученика. Но при этом и учитель непосредственно действует сообразно заданной роли: он не есть некто, знающий всю истину о тексте, а он деятельностно близок ученику, солидарен с ним (а это непреложное условие диалога). Так, например, в 5 классе он — мастер, серьёзно озабоченный процессом успешности «делания» текста по правилам литературного мастерства. В романтической парадигме критерий его деятельностной и оценочной позиции — приоритет креативности и неповторимости. Следовательно,

его «ролевое» участие в совместной работе на уроке создает в сознании ученика образ учителя, солидарного с учеником в его понимании специфики литературы. В силу поэтапности формирования той или иной установки, предполагаются различные «учительские» программы деятельности на разных возрастных образовательных этапах, т. е. осознанно выбираемая и реализуемая в деятельности на уроке его педагогическая установка. ОУД учителя — это его образ, установка и деятельность, в частности, его риторическое поведение на уроке: что и как говорит, что делает, неся свой семиозис (означенный в проговаривании предмет). И заметим, учитель инициирует, задает деятельность на уроке, т. е. являет креативное начало коммуникации, поле его креативной деятельности располагается в треугольнике С — РУ — «ОУД ученика», где ученику видна и предъявлена точка «ОУД учителя».

4. ОП — образ предмета, который учитель моделирует, предполагая, что именно это представление о тексте (теме урока) возникнет в результате организованной деятельности. Это вероятно потому, что воспринимающее сознание ученика при такой продуцируемой учителем взаимной деятельности активно. Он пытается осмыслить (с позиции своей установки) оформленное сознанием учителя, создавая образ учителя (вектор «ОУД ученика» — «ОУД учителя») и новое понимание, т. е. образ предмета (вектор «ОУД учителя» — ОП).

5. ОУД ученика — это соответственно, с одной стороны, его установка в проектирующем представлении учителя (О — образ ученика) и, с другой стороны, сама деятельность (Д) ученика на уроке: что он делает, исходя из установки (У), и, более того что он, делая, интериоризирует (укрепляет в сознании, переформировывая установку) и осмысляет, приближаясь к образу предмета (ОП). «Содержание психики субъекта и вообще всего его поведения мы должны признать реализацией установки» [Узнадзе 2001: 184], — пишет Д. Н. Узнадзе, утверждая, что «для психологии установки понятия личности и активности, или действия, принципиально взаимосвязаны» [Там же: 201]. Это важно, так как организуя учебное взаимодействие, учитель исходит из определенной установки ученика и, руководствуясь этим знанием, не «нагружает» его информацией, а стремится актуализировать и затем, обогатив, преобразовать его установку. «Педагог непосредственно не воздействует на психику, мышление или эмоции, наоборот, в первую очередь он обеспечивает воздействие на личность подростка и возможность его психического

развития. (...) Ребёнок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности» [Кулагина 1996: 124].

Таким образом, вся деятельность ученика, старт которой задан в точке «ОУД ученика» протекает в его смысловом «поле» С* — ОП — «ОУД учителя». Как мы видим, частично эти поля деятельности накладываются, образуя коммуникативное деятельностное пространство урока, но не совпадают полностью, оставляя каждому некую личностную автономию, — что и соответствует сути подлинной диалогичности — неслиянность и нераздельность (внезаходимость). Как писал Бахтин, «чистое вживание вообще невозможно, если бы я действительно потерял себя в другом (вместо двух участников стал бы один — обеднение бытия), т. е. перестал быть единственным, то этот момент не-бытия моего никогда бы не мог стать моментом моего сознания» [Бахтин 1995: 31]. При «вживании в другого» происходит потеря себя (активного Я), а значит, уничтожается одна сторона дискурсивной пары и диалог невозможен.

Какова же цель этой целенаправленно устанавливаемой учителем коммуникации?

Учитель, действуя, организует деятельность ученика, которая станет инструментом и способом «присвоения, «овнутрения» смыслов, а значит, понимания.

Ученик, действуя, интериоризирует воспринимаемое.

6. С* и процесс интериоризации.

Что выбирает, «присваивает» ученик? Например, на уроках по дистиху (первый этап технологии), ощутив радость от того, что, применяя правила, он смог «сделать» стихи, звучащие, подобно древнегреческим, ученик принимает саму деятельность по правилам как свою, то есть внутренне востребованную, а далеких древнегреческих поэтов — как творивших так же, как только что попробовал творить сам ученик. На уроках финального этапа технологии, осведомленный умелый читатель, обладающий вкусом, умеющий понять своеобразие, ощутит радость своего незаменимого места в диалогическом пространстве текста, вступив в диалог с автором, вслушиваясь одновременно в его (Другого) голос и в своё читательское Я.

Л. С. Выготский писал о механизме интериоризации: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — в социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая, как переход извне вовнутрь»

[Выготский 1983: 145]. Комментируя это высказывание применительно к нашему вопросу, отметим, что действительно вначале мы организуем совместную деятельность на основе установки, где проявляется для ученика некий образ предмета, а затем он уходит вовнутрь как внутреннее «приращение» смыслов.

В сфере гуманитарного познания, «если все возможные смыслы и ценности сами по себе только возможны, а реально они приобщаемы к личности, центрированы на «я», то получается, что пределом и запредельностью всякой моей мысли, моей ценности, моей проблемы и моего хотения будет другое «Я», радикально отличное от меня, но в этом отличие, как раз и соучаствующее мне» [Махлин 1996: 14].

Задача учителя — не анализировать все-сторонне выбранный текст, а актуализировать определенную читательскую установку, организовав соответствующую деятельность.

Урок — это коммуникация. А подлинная коммуникация возникает в поле взаимодействия (в нашей модели — это внутренний треугольник). Коммуникативное пространство должно быть организовано не по модели врачебного кабинета, где из сознания школьника «удаляют» неправильные прочтения (например, наивнореалистическое отождествление жизненного и текстового миров у пятиклассников) и «вживляют» правильные, но по модели художественной мастерской, где каждый обретает свою собственную читательскую культуру в солидарности решения общей задачи. Потому названия учебников по «Инновационной технологии литературного образования» — «Мастерская» — отражают деятельностный принцип организации процесса обучения. В мастерской учитель и ученик заняты общим делом приобщения к смыслам, явленным в тексте. *Урок литературы как мастерской* — это читательское событие: острое ощущение неожиданной явленности чего-то, теперь, как кажется, очевидного, но ранее скрытого, не выговоренного, сокровенного. Образовательная задача «стратегии откровения» (в противоположность «стратегии изучения») состоит в организации урока как *эстетического коммуникативного события* встречи. Такое понимание мастерской близко дидактическому понятию «мастерская», введённому французскими педагогами и психологами движения «Новое образование» (GFEN): «Мастерская — общее пространство гуманистической самореализации каждого находящегося в ней человека: и учителя, и ученика» [Сухобская 2006: 13]. Сейчас

в отечественной методике «мастерская» понимается как особая диалогичная форма организации урока: разработан алгоритм «мастерской построения знаний» (для всех школьных дисциплин) и «мастерской письма» [Окунев 2001: 104], где заявлены непреременные компоненты урока. Но в нашей технологии «мастерская» не модель урока с определенным алгоритмом, а деятельностный принцип обучения, творческое взаимодействие учителя и ученика.

Какова позиция учителя в мастерской? Доминирующий тип взаимо-деятельности на уроке по данной технологии, выстроенной в соответствии со сменой парадигм художественности, не квазинаучный (исследовательский), а квази-художественный. Позиция учителя в понимании, что эпицентр педагогического интереса на таком уроке — не та или иная истина о тексте, но сам текст.

Позиция учителя в данной образовательной стратегии предполагает, с одной стороны, *последовательную актуализацию* для читателя возможно большего числа тех или иных «факторов» в тексте (без навязывания учителем своего знания о них), а с другой — интенсификацию процессов эстетической *само-актуализации* читателя (наращивание богатства оттенков, содержательной глубины и продуктивности впечатления) — без навязывания учителем своего собственного художественного и научного опыта.

Искусство — выработанный веками культурной жизни человечества мощнейший механизм органического, ненасильственного становления человеческой личности путем ее целостного духовного самоопределения. Никакому самому квалифицированному учителю не сравниться по силе своего (намеренного, спланированного) педагогического воздействия со спонтанным формирующим действием искусства на открывшуюся художественным впечатлением душу подростка или юноши. Учителю здесь достаточно оставаться помощником, пронизательно облегчающим неопытному читателю встречу с шедевром, открытие тех его сторон, которые адекватны возрастной читательской установке.

«Помогайте своим ученикам, — писал замечательный русский просветитель Николай Иванович Новиков, — видеть и примечать красоты художественных творений, (...) помогайте им мало-помалу различать и приводить в порядок множество темных представлений, теснящихся со всех сторон в их души. Но давайте им видеть все сие собственными глазами и чувствовать свойственным им образом и не ослабляйте получаемых ими от того впечатлений неблагоприятными и издалека занятыми изъяснениями» [Новиков 1961: 459].

Увы, привычная нам, сложившаяся в советской школе методика литературного образования, как правило, выворачивает эту педагогическую идею наизнанку: на первом плане — «неблаговременные и издалека занятые изъяснения», которые, не затрагивая души юного читателя, оказываются лишь преградой между ним и «красотами» искусства. В результате произведение искусства из могучего субъекта эстетического воздействия превращается в безгласный объект нехудожественного интереса. Учитель и ученик при этом изначально оказываются по разные стороны текста: учитель якобы знает о произведении искусства все то, что о нем можно и должно знать, что в результате «изучения» якобы должен узнать о нем и каждый учащийся.

Между тем природа искусства такова, что тот или иной его феномен всегда может открыться новому читателю (и учителю, и ученику) новой своей гранью. Художественное творение не просто существует как некий культурный памятник или историческое свидетельство, оно интенсивно обращено к каждому из нас, оно нас «окликает» (не по имени, а «по личности»), оно несет каждому воспринимающему сознанию личностное *откровение* общечеловеческого содержания. Поэтому перед лицом искусства учитель должен оставаться *рядом с учениками*, а не «по другую сторону» книги. Его ролью должна стать роль *лидера читательской аудитории*, помогающего каждому начинающему читателю получить адресованное ему откровение смысла и ощутить свое незаместимое место в ансамбле индивидуальностей, складывающемся вокруг произведения как некоего духовного центра.

Не учитель формирует культуру художественного восприятия при помощи искусства, а само искусство слова формирует ее с посильной помощью учителя.

Основы научных знаний о художественном, разумеется, необходимы учителю литературы. Но они должны составлять «подводную часть айсберга», обеспечивающую глубину и основательность педагогической работы по воспитанию читателя. Преподавание же историко-литературоведческих и теоретико-литературоведческих знаний вместо развития эстетической культуры чтения наносит прямой вред становлению читателя. Если урок литературы, перегружая левое полушарие («ответчающее» за логику, анализ), недогружает правое (образ, синтез), он превращается в урок литературоведения. В старших классах (лучше на последней стадии обучения), вероятно, и такие уроки имеют право на существование. Но не ранее, чем хрупкий механизм культуры художественного восприятия в

основных своих звеньях сложится у подростка и юноши — живого адресата всего национального и общечеловеческого искусства слова.

В школе коммуникативной педагогики проведение практически всех уроков предполагается в режиме диалога, где позиция учителя — позиция «первого среди равных». Поэтому и в наших учебных «мастерских» Мастер (учитель) не выше подмастерья (ученика) — он только опытнее, проциательнее, мудрее. Роль учителя на таком уроке состоит в постановке проблемных вопросов, искусном связывании отдельных реплик в единство диалога и в ненасильственном направлении этого диалога по пути к точке согласия. Учителю не следует бояться задавать при этом также и вопросы без известных ему или заготовленных им заранее ответов: подлинно диалогическую ситуацию взаимодействия индивидуальных сознаний создает не угадывание уже имеющегося, но утаиваемого учителем решения, а солидарное решение возникшего затруднения или задачи.

Характер работы учителя и формируемая им доминантная читательская установка учащихся на каждой из этих ступеней — мастерских искусства чтения — существенно меняются. Эта смена направления и рода учебной деятельности (коммуникативной взаимодействия) не является искусственной, поскольку опирается на естественную историческую логику эволюции художественной культуры. К тому же сформированная предыдущим циклом обучения система мотиваций и ценностных ориентиров в последующем цикле не отвергается, а лишь дезактуализируется, уходит в тень. Так, сложившийся в 5 классе навык к подражательному сочинению поэтических текстов в дальнейшем перестает поощряться заданиями и оценками учителя, но и не дискредитируется. Ему предоставляется свобода угаснуть или развиться в подлинное художественное творчество. То же самое — в отношении иных контрольно-творческих заданий, характер которых из года в год последовательно меняется, исходя из необходимости «построить у учащегося адекватную понятию деятельность, поставивши его в соответствующее отношение к действительности» [Леонтьев 1983: 176], — в нашем случае к действительности искусства слова.

Смеем утверждать по опыту работы по этой технологии, что учитель чувствует себя спокойнее и увереннее: он не боится, что что-то «недодал», не стремится сразу выдать всю возможную информацию (напомним аналогию с воронкой) — его деятельность протекает в логике той или иной парадигмы художественности с присущим ей представлением о тексте и предполагаемом читателе — и

учитель осознанно занимает соответствующую позицию. Он понимает, что программа преподавания литературы как организации процесса становления читателя включает в себя ряд этапов подготовки учащегося к полноценной встрече с отечественной и мировой литературной классикой, а также современной литературой.

Становление культуры художественного восприятия в качестве содержания *деятельностного* литературного образования не предполагает нравственного, идеологического, патриотического и т. п. доверков к эстетическому воспитанию школьника, поскольку интегрирует в себе все эти моменты. Помочь подростку вырасти в поистине квалифицированного читателя художественной литературы означает превратить его *из несамостоятельного потребителя культурных ценностей* (или псевдоценностей массовой эрзац-культуры) *в активного и самобытного участника духовной жизни общества*. Стать полноценным читателем, слушателем, зрителем означает приобщиться к гуманитарному слою ноосферы, где личность может и должна обрести свое незаместимое место творческой индивидуальности. Достигнутый уровень эстетической культуры креативно-рецептивного художественного мышления — крайне существенный показатель меры личности, гражданственности и человечности человека.

Таковы научно-методические основы «Инновационной технологии литературного образования», предполагающей пересмотр учителем и своей собственной деятельности. В солидном коллективном педагогическом исследовании «Учитель и ученик: возможность диалога и понимания» [Учитель 2002: 107] высказано опасение: «Нередко при внедрении новации в практику педагоги пытаются не столько изменить привычный образ (цели, способы, установки) деятельности, сколько «подогнать» под него концептуальную модель. В результате наблюдается резкое расхождение между смыслом, целями и задачами, заявленными в концепции, и той реальной практикой, которую выдают за инновационную деятельность». Прислушавшись к этому высказыванию, начните с 5 класса, попробуйте, почувствуйте себя в новой роли, в обновлённой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М. М. Человек в мире слова. Российский открытый университет. — М., 1995. — С. 31.

Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений в 6 тт. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 263 с.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М.: Изд-во РОУ, 1996. — 124 с.

Леонтьев А. Н. Избранные произведения в 2-х тт. Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — 176 с.

Махлин В. Л. Философия поступка Бахтина. — М.: Знание, 1996. С. 14.

Новиков Н. И. Избранные сочинения. О воспитании и наставлении детей. — М.: Изд-во АН СССР, 1961. — 459 с.

Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или... — СПб: Филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

Сухобская Г. С. Школа... жизни. // Окунев А. А. речевое взаимодействие учителя и ученика в структуре Нового образования. — СПб: Издательство «Скифия», 2006.

Узнадзе Д. Н. Психология установки. — СПб: Питер, 2001.

Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. — Учитель и ученик. — Т. 2 / Под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: Изд-во «Бонфи», 2002.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Тюпа Валерий Игоревич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и исторической поэтики Российского государственного гуманитарного университета.

Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, 6

Эл. почта: v.tiupa@gmail.com

Сергеева (Носкова) Вера Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогических инноваций Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской республики (ИПК ПРО УР).

Адрес: 426009, Ижевск, ул. Ухтомского, 25

Эл. почта: vera-no@mail.ru

ABOUT THE AUTHORS

Valerij Igorevich Tiupa is a Doctor of Philology, Professor, Head of Theoretical and Historical poetics Department in Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow.

Vera Borisovna Noskova (Sergeeva) is a PhD, Professor, Teachers in service retairing at Udmurt Republic, Izhevsk.