

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-39-48>
EDN PUJSII

О. В. Васильева

ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВОЕ КАК ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

Цель предлагаемой статьи — проанализировать комплекс учебно-методических работ, выполненных коллективом авторов и вышедших в издательстве РГПУ им. А. И. Герцена в сериях «Петербургская филологическая школа и образование» и «Текст и его интерпретация». Задача автора статьи — в опоре на рассмотренный учебно-методический комплекс затронуть проблемы актуализации новых форм педагогического образования, продиктованных временем, акцентировать методологические стратегии, способные привлечь внимание обучающихся к русской литературной классике, поставить вопрос о взаимосвязи участников единого процесса «школьник — абитуриент — студент — профессионал — личность», обозначить направления современной педагогической науки в воспитании поколения не пассивных потребителей обильной IT-информации, но активных и мыслящих граждан.

Ключевые слова: педагогическое образование, формы и стратегии учебного процесса, современная методология, учебно-методические комплексы

O. Vasilieva

CHALLENGES OF RUSSIAN EDUCATION: NEW IS WELL-FORGOTTEN OLD

The article analyzes a teaching methodological package developed by a team of authors. The package was published by the Herzen University publishing house in the series “Saint Petersburg Philological School and Education” and “Text and its Interpretation”. The article covers a range of issues: introduction of new up-to-date forms of teacher training; identification of teaching strategies that can attract the attention of students to the Russian literary classics; the relationship between the participants and stages of the unified process school student—applicant—university student—professional—personality; identification of current educational techniques capable of producing engaged and thoughtful citizens as different from passive consumers of ubiquitous Internet information.

Keywords: teacher education, forms and strategies of teaching and learning, modern methodology, teaching methodological package

В современных условиях, когда серьезно обострились проблемы международного положения России, целый ряд вопросов и задач, которые прежде отодвигались на периферийный план, оказались актуализированы с необычайной силой и остротой, они требуют внимания, обсуждения и, несомненно, решения. Неслучайно массив научно-критической литературы по этим вопросам достаточно обширен [9; 10; 11; 17; 19].

В рамках педагогического вуза, каковым является РГПУ им. А. И. Герцена, со всей

очевидностью, первойшей оказывается проблема подготовки нового поколения педагогов, преподавателей и учителей, чья роль сегодня оказывается по-настоящему *важнейшей* — не в риторике привычно-патетической фразы, но по своей сути и глубине профессиональной ответственности педагога. Роль учителя, которая долгие десятилетия оставалась уважительной, формально респектабельной, но в существе своем мало-заметной для информационно продвинутого общества, сейчас всерьез требует своего

переосмысления. Перед педагогическими вузами встает серьезная задача — не только подготовить профессионала, но и воспитать личность учителя, дать выпускникам не только необходимые знания, но и пробудить в них чувство гордости за свою профессию и помочь осознать собственную ответственность за воспитание новых поколений граждан нашей страны, людей не только знающих, но творчески мыслящих.

Можно с уверенностью сказать, что в деле воспитания и формирования самостоятельной личности едва ли не первостепенная роль принадлежит литературе: педагог-литератор не только знакомит воспитанников с художественными произведениями, с умением читать литературный текст, понимать его и интерпретировать, но и развивает душу, сердце, духовно-нравственный мир человека. Казалось бы, банальное суждение. Однако возраст и опыт показывают, что вся человеческая жизнь и складывается из суждений привычных и знакомых, расхожих и малозаметных, по сути — из банальностей, причем таких банальностей, которые умудренным жизненным опытом старшее поколение неизменно стремится передать младшему. Тогда возникает вопрос: почему же каждое новое поколение кажется предшественникам все менее духовным, но более прагматичным, культурно и нравственно все более опустошенным, хотя информационно-технологически серьезно продвинутом? Почему влияние литературы, прежде всего художественной, на подрастающие поколения ослабевает? Почему классическая русская литература, во всем мире ценящаяся за свой колоссальный духовно-нравственный и идейно-смысловый потенциал, не вызывает (как показывает многолетний опыт работы) ответного отклика в нашей современной молодежи, в малой степени интересна отечественным школьникам? Почему на уроках литературы выпускникам наших школ в большинстве своем мало интересно, а знакомство с литературой на уроке, как правило, ограничивается рамками подготовки к ОГЭ или ЕГЭ? Разве «проклятые»

вопросы, которые ставила перед читателем русская классическая литература, так уж устарели, утратили свой «вечный» смысл? *Что делать? Кто виноват? Что такое хорошо и что такое плохо? Кем быть? Камо грядеши?* — разве не эти вопросы задает себе каждый из нас по мере взросления? Но, может быть, уже действительно не задает — не задает, потому что в век высокотехнологичных информационных носителей, перенасыщенных ответами на все существующие и измышленные вопросы, надобность искать собственные решения отпала, а может быть, потому что каждое новое современное поколение утрачивает навык формулировать вопросы, задавать их себе? И, может быть, в ответе на «проклятый» вопрос «Кто виноват?» нам следует ответить, что виноваты мы сами — мы, учителя и педагоги...

Если мысленно смоделировать урок литературы в школе (а может быть, и лекцию/семинар в вузе?) и поразмышлять, чем учитель/педагог озабочен более всего, то ответом может стать привычное утверждение — донести необходимый материал до обучающихся. Несомненно, исходная интенция и должна быть таковой, но далее следует вопрос, а как донести, какими средствами, в какой форме? Преимущественно задача педагога состоит в том, чтобы изложить некую точку зрения: в школе согласно авторитетному мнению утвержденного министерством учебника по литературе, в вузе — в опоре на научное знание, (в лучшем случае) сформированное вузовской педагогической школой и зафиксированное в монографиях и учебниках сотрудников кафедры (факультета), коллег и единомышленников. Такова доминирующая стратегия обучающего процесса, в которой заключительным звеном является проверка прочности знания изложенной теоретической концепции на подводящем итог изучаемому предмету экзамене (будь то ОГЭ, ЕГЭ, ГИА, семестровый экзамен, ГЭЖ и т. п.).

Нет сомнения, что получение базовых фундаментальных знаний — основа педаго-

гической деятельности, на которую в первую очередь ориентирован преподаватель, стремящийся передать воспитанникам необходимые (регламентированные) профессиональные сведения (т. н. учебный материал). Однако на каком уровне образовательного процесса можно говорить о формировании творческой личности, способной неординарно мыслить, ставить неоднозначные вопросы и самостоятельно и вдумчиво искать на них ответы? Как показывает практика, в современной системе образования отношения «учитель — ученик» носят преимущественно прямолинейный и в главном *однаправленный* характер.

Между тем учебные дисциплины — и литература в первую очередь — предлагают множество направлений, включающих в себя *диалогические* формы общения, директории не однаправленные, но многовекторные, стимулирующие текущее размышление и итоговый выбор (или отказ от него). В рамках уроков литературы это может быть (в том числе) многоаспектный анализ литературного произведения, представленный в координатах современного научного знания, предлагающего не просто идеологизированный подход к интерпретации текста, но и его реинтерпретацию, ориентированную в первую очередь на понимание собственно авторской позиции, опосредованной исторической эпохой и личностными обстоятельствами, а не инерцией складывавшегося годами восприятия, не интенциями критика или литературоведа, создавшего учебник и зафиксировавшего «единственно верную» точку зрения.

Как известно, литературное произведение обладает уникальной способностью проявлять новые смысловые грани в различные исторические эпохи. И, наоборот, каждый исторический период накладывает свой отпечаток на литературный текст и его восприятие через призму времени. Последняя тенденция хорошо известна по учебникам литературы советской эпохи, серьезно заполитизированным и актуализировавшим

в текстах отечественной классики в первую очередь идеи народности, гражданственности, патриотизма и т. п. Обильно наличествующие в произведениях русской литературы, эти маркеры личностной позиции нередко искусственно приносились критиками-интерпретаторами в художественный текст, деформируя авторскую интенцию, творческий пафос, писательские установки.

«Перестроечная» эпоха мало что изменила в характере интерпретации произведений литературы на этом направлении, и как следствие — в учебниках по литературе. В них в сравнении с советской парадигмой были решительно смещены акценты (нередко искусственно), кардинально перевернута иерархическая система ценностей и социальных критериев, но в целом исследовательские тактики остались каноническими, константными, по сути своей прочно семантизированными.

Необходимость создания нового современного учебника по литературе (или учебного комплекса) позволит иначе преподавать предмет, создавать условия *вовлеченности* обучающихся в динамику освоения материала и главное — позволит вернуться к процессу не только усвоения-потребления предлагаемых сведений, но и выработки у учащихся мыслительно-медитативных навыков, обретения собственной точки зрения, умения производить критический отбор и активизировать аксиологический дискурс.

Большой опыт работы (более двадцати лет) показывает, что литература в школе вызывает все меньший интерес у обучающихся, этот предмет далеко не всем выпускниками школы нужен для зачисления в тот или иной профильный вуз, потому внимание к литературе в школьной программе (по прагматическим соображениям) ослаблено. Даже в итоговом сочинении, которое, казалось бы, носит «надпредметный характер», служит условием допуска к ГИА, а также к ОГЭ (9 класс) или ЕГЭ (11 класс) по русскому языку, *обязательность* опоры на текст литературного произведения форматом экза-

мена не закреплена. Например, выпускники 9-х классов, как правило, используют третью, т. н. «свободную» тему. В качестве иллюстративного материала школьникам сегодня (как показывают ежегодные проверки итоговых сочинений, опыт старшего эксперта ОГЭ и ЕГЭ, к которым регулярно привлекается автор) все чаще служат комиксы, мемы, аниме, мультики и проч. — критериями оценки сочинения приведение такого рода иллюстративного материала (почти равного опоре на «жизненный опыт») допускается. Таким образом, акцент на литературе как исключительно важном предмете в ходе школьного обучения не делается — материал согласно учебной программе излагается, объясняется, потребляется. Но тот глубокий потенциал русской литературы, о котором мы говорим, остается вне пределов духовного опыта учеников, лежит за границами их информированного сознания, процесс нравственно-морального воздействия на ученика серьезно ослаблен, если вовсе не обнулен. И, можно предположить, что литература как предмет не интересна ученикам во многом еще и потому, что научный материал, сформировавший большинство учебников, которые практикуются сегодня в школе (заметим, не только средней, но и высшей), чрезмерно регламентирован, однополярен, *лишен дискуссионного ракурса*, который подталкивал бы учащихся мыслить, выбирать, оценивать, спорить, отстаивать, осуществлять собственный выбор (несомненно, корректно спрогнозированный и аксиологически выдержанный умелым педагогом). То есть речь идет о том, что современные учебники (в частности по литературе) должны быть созданы на иной методологической основе, ориентированной не только на подачу материала, но и на его обсуждение, на вовлечение учащихся в творческий процесс обдумывания, дискутирования, внутреннего активного освоения, формирующего мыслящую личность с первых шагов длительного и единого образовательного процесса. Школьный учитель, которого мы готовим в вузе, должен уметь создать

на уроке литературы диалогическую ситуацию, инициирующую творческий — мыслительный — процесс учащихся.

В качестве примера такого учебного комплекса, который мог бы помочь современному учителю литературы, следует назвать издания, осуществленные издательством РГПУ им. А. И. Герцена в течение последних лет. Речь идет о двух сериях учебных пособий — «Петербургская филологическая школа и образование» и «Текст и его интерпретация», инициированных доктором филологических наук О. В. Богдановой и осуществляемых при ее активном участии.

Серия работ «Петербургская филологическая школа и образование» представляет собой ряд монографических изданий, в которых предпринята попытка с новых позиций взглянуть на изучаемый в школе и в вузе литературный материал, программный по своему контенту, то есть включенный в список обязательного освоения и регламентированный существующими контрольно-измерительными материалами. Научные издания этой серии включают в себя книги различного рода — как модель-прообраз учебника или учебного пособия по русской литературе XIX или XX века, так и монографические издания, посвященные определенному периоду развития отечественной литературы, отдельному автору или отдельно взятому произведению.

Так, если монография О. В. Богдановой «Русская литература XIX – начала XX века. Традиция и современная интерпретация» [5] охватывает материал от первой трети XIX века (А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь) до начала XX столетия (А. П. Чехов, И. А. Бунин, М. Горький), то другая научная монография того же автора касается исключительно особенностей отдельно взятого произведения — сложной и неоднозначной поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» [1] или цикла рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи» [4].

Обращает на себя внимание подзаголовок «Русской литературы XIX – начала XX века» — «Традиция и современная интерпретация» [5]. В этой научной монографии (по сути учебнике) как раз и реализуется тот принципиально новый методологический подход, о котором шла речь выше. Исследователь не просто излагает собственный взгляд на произведение, но основательно обсуждает существующие точки зрения, авторитетные и устоявшиеся, но выделяет в ходе анализа новые ракурсы восприятия хрестоматийного текста. О. В. Богданова не ниспровергает уже сложившиеся суждения, но, наряду с опорой на достижения предшественников, последовательно и доказательно выявляет спорные места, реинтерпретирует образы, мотивы, идеи, убедительно опровергает ошибочные сведения. Так, в осмыслении романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» автор отталкивается от фундаментальных работ И. М. Гиллельсона [8] и Г. П. Макогоненко [14], но обнаруживает, что интерпретация образа центрального героя произведения — предводителя крестьянского восстания Емельяна Пугачева — не может быть сформирована только при изолированном изучении дневниковых записей Петра Гринёва, но нуждается в обязательном (задуманном Пушкиным) сопоставлении с «Историей пугачевского бунта». *Объективно-документальный* взгляд Пушкина в «Истории...» коррелирует с *субъективно-частным* восприятием Пугачева автором записок Гринёвым и только на этом пересечении дает представление о сложности восприятия народно-крестьянского бунта и ее вожака Пушкиным. Привлечение к аналитической практике обучения школьников и студентов *обоих* произведений о Пугачевском восстании, на наш взгляд, позволит избежать искажения точки зрения писателя, предоставит обучающимся дискуссионный материал, сформирует представление о сложности и неоднозначности пушкинского восприятия российской истории.

Если обратиться к монографической работе «О поэме Н. А. Некрасова “Кому на Руси жить хорошо”» [1], вышедшей в анализируемой серии, то прежде всего следует признать новаторский подход в осмыслении личности и места поэта-демократа в русской литературе середины XIX века. В первой главе монографии автор убедительно подводит к суждению о Некрасове как Базарове своего времени, едва ли не прототипе (одном из прототипов) центрального героя романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», и к утверждению о том, что развитие русской литературы после Некрасова шло далеко не пушкинским путем, то есть говорить о традиции Пушкина в творчестве поэта-народника вряд ли справедливо и научно. Сложность личности поэта-демократа и барина-предпринимателя, противоречивые слагаемые его характера, хорошо известные современникам поэта, подводят исследователя к новому осмыслению поэмы «Кому на Руси жить хорошо» и позволяют автору монографии говорить о вторичности и даже ходульности некрасовского «народного эпоса», далеко не однозначном восприятии поэтом русского народа («вахлака» в определении Некрасова), не о воспевании (традиционный аспект), а скорее о его разоблачении (в духе Салтыкова-Щедрина) в тексте так и не сложившейся поэмы Некрасова. Можно понять, что объективный взгляд педагога на личность и творчество поэта-народника позволит преодолеть неприятие его творчества, демонстрируемое в школе (нередко и в вузе), даст возможность учащимся осмыслить неоднозначность личности поэта, разглядеть в нем человеческие слабости и одновременно высокие устремления, сделать восприятие его лирики интереснее и ближе.

В серии «Петербургская филологическая школа и образование» вышли работы не только по классической, но и по современной русской литературе, например, по творчеству Сергея Довлатова [6] или Владимира Сорокина [4]. Появление аналитических работ

по творчеству писателей современности, интересных молодому читателю, поможет сгенерировать их собственные оценки творчества прозаиков-современников.

Вторая из вышеназванных серий издательства РГПУ им. А. И. Герцена — «Текст и его интерпретация» — включает в себя достаточно обширный ряд учебно-методических пособий (вышло более 20 изданий), каждое из которых посвящено анализу одного из произведений русской классической или современной литературы, включенных в обязательный список школьной программы по литературе, а также изучаемых студентами-русистами (бакалаврами и магистрами) в курсе «История русской литературы» (I–VI семестры). Среди пособий этой серии — работы по произведениям А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, И. А. Бунина, М. Горького и др. (в том числе по творчеству современных прозаиков, например, Т. Толстой [2] и С. Довлатова [6]).

Обращение к различным изданиям серии «Текст и его интерпретация» позволяет читателю (школьнику, школьному учителю, студенту-русисту, преподавателю и др.) по-новому взглянуть на уже знакомые хрестоматийные тексты русской литературы и увидеть их новые ракурсы, обнажить неожиданные семантические грани художественного пространства произведения. Так, например, изучение в школьной программе средней школы «петербургской поэмы» А. С. Пушкина «Медный всадник» выводит школьников на выпускном ЕГЭ по литературе к вопросу об образе «маленького человека» русской литературы, к теме сочинения-эссе «Образ “маленького человека” в поэме А. С. Пушкина “Медный всадник”» [12, с. 34]. Однако пособие, вышедшее в издательстве РГПУ им. А. И. Герцена, доказательно обнаруживает, что в «петербургской поэме» Пушкин не моделировал образа «маленького человека», не градуировал правду «больших» и «маленьких» людей (традиционный аспект

анализа поэмы в школе), не противопоставлял образ великого Петра образу «бедного» Евгения, скорее наоборот, показывал единство и соединение устремлений и деяний «больших» и «маленьких» людей Российского государства, снимал противоречие между императором и мелким чиновником во имя экспликации общности гражданских устремлений разных слоев населения империи [ср.: 7, с. 38–40]. Как показано в работе, прототипом Евгения в «Медном всаднике» стал Вильгельм Кюхельбекер, лицейский товарищ Пушкина, оказавшийся на Сенатской площади 14 декабря 1825 года и впоследствии сосланный в Сибирь. Поэма «Медный всадник» стала памятником «святому лицейскому братству», созданным Пушкиным к очередной лицейской годовщине (ранее пушкинисты говорили о том, что в 1833 году Пушкин не написал стихов к 19 октября 1833 г.). По словам автора работы, рассуждение о типе «маленького человека» в поэме «Медный всадник» категорически не совпадает с пушкинским намерением [ср.: 12; 13]. И уже только этот новый ракурс позволит педагогам создать в аудитории атмосферу диспута, то есть заинтересовать обучающихся, заставить размышлять над спорной проблемой, так долго бывшей в школьных учебниках однозначной.

В пособии по «Отцам и детям» И. С. Тургенева пересмотру подвергается центральная фигура романа-памфлета, героя-нигилиста Базарова. Если в школьном изучении Евгений Базаров предстает персонажем деятельным и передовым, то в вузовском пособии прослежены тургеневские интенции разоблачения позиции героя, активного неприятия его автором, в отличие от нигилиста Базарова, считающего природу храмом, а не мастерской, оценивающего Рафаэля грошами и предпочитающего Пушкина Бюхнеру. В работе показано, что носителем авторских ценностей в романе «Отцы и дети» является не Евгений Базаров (как изучающие русскую литературу узнают в школе и как должны отвечать на ЕГЭ [12, с. 92]), но Николай

Кирсанов, российский либеральный дворянин, ищущий примирения между красотой и пользой [ср.: 15, с. 67–68]. В пособии показано, что традиционно считающийся кульминацией романа конфликт Базарова и Павла Петровича, в том числе дуэль персонажей, — линия сниженно-пародийная, разоблачительно-памфлетная [ср.: 12, с. 66; 16, с. 41]. В период, предшествующий отмене крепостного права (события романа происходят в 1859 году), ни один из «центральных» героев-антагонистов не касается важного для писателя вопроса о судьбе русского народа.

В учебном пособии о драматургии А. Н. Островского подвергается переоценке пьеса «Гроза», которая, на взгляд исследователя, представляет собой весьма посредственное в художественном отношении произведение, где образ «чистой» Катерины Кабановой не только в патриархальном городе Калинове, но и по всей Руси должен был вызывать споры о нравственных составляющих «передовой» эмансипированной героини [18, с. 84]. Видимая сконструированность пьесы Островского, как показано исследователем, целиком ориентирована на критические установки демократа Н. А. Добролюбова, по сути и по факту являющегося внетитульным соавтором пьесы «Гроза» [15, с. 65–66].

В работе, посвященной рассказу И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско», вопреки традиционной точке зрения, настаивающей на негативных коннотациях образа безымянного героя-буржуа [16, с. 28], показано, что исходным импульсом написания текста послужило известие о смерти А. П. Чехова, скончавшегося за границей в Баден-Вейлере, и прослежено, как рассказ о господине из Сан-Франциско тесно связан с событиями жизни и смерти русского писателя, кумира Бунина. Прямого отождествления с Чеховым в тексте рассказа, несомненно, нет, но негативная аксиология, насаждаемая в школьных учебниках, может быть подвергнута сомнению уже на уроке, в ходе лекции. Поставленный перед проблемой

выбора обучающийся с большей энергией сможет погрузиться в текст художественного произведения, увидит его новые грани.

По существу любое пособие серии «Текст и его интерпретация» затрагивает комплекс сложных вопросов, которые прежде не вставали перед исследователями-филологами, но которые выявлены и убедительно доказаны авторами пособий на хрестоматийном литературном материале, давая представление о том, насколько одноплановы существующие сегодня учебники по литературе, как трудно учащимся обнаружить собственное мнение, научиться думать в условиях, когда им предлагается некий определенный зафиксированный научный взгляд, как правило, не предполагающий альтернативы. Рождается представление о том, что учителя-педагоги не доверяют ни ученикам, ни студентам, формируя для них а priori стандартизированный взгляд, который должен быть продемонстрирован на итоговых экзаменах. При этом весьма примечательно, что, например, выпускной школьный экзамен по литературе в форме ЕГЭ предлагает экзаменуемому ответить на следующие вопросы.

— Почему в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник» мощь государства противопоставлена трагедии «маленького человека» Евгения?

— Почему роман Пушкина, ведущее место в котором занимают Гринев и Пугачев, называется «Капитанская дочка»?

— Каким предстает идеал общественного деятеля в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»?

— Как воплощена проблема человеческого достоинства в пьесе А. Н. Островского «Гроза»?

— Каков смысл противостояния Павла Кирсанова и Евгения Базарова?

— В чем выражается душевная несостоятельность «состоятельного» господина («Господин из Сан-Франциско» И. А. Бунина)?

Можно процитировать и много других вопросов подобного рода, которые уже в своей формулировке, с одной стороны,

обнаруживают некомпетентность составителей пособий по ЕГЭ, с другой — предполагают невозможность получения ответа на поставленный вопрос думающим серьезным выпускником. Как показывает даже самый поверхностный анализ существующих пособий по ЕГЭ (литература), их авторы по-прежнему полагаются на устаревшие догмы прошлых лет. Произведения русской классики интерпретируются с серьезными искажениями, с нарушением авторской логики и даже с фактическими ошибками.

Например, до настоящего времени при анализе в школе пьесы М. Горького «На дне» имя старца-странника Луки связывается с понятием «лукавить» [16, с. 67], а не «свет» (внутренняя этимология имени героя), убийцей кровопийцы Коростылёва признается Пепел, а не Лука, принявший на себя груз страдания и греха за ближнего [12, с. 54; 13, с. 124]. В проблемном поле горьковской «Старухи Изергиль» до настоящего времени не увидены ницшеанские корни *обоих* «противопоставленных» героев — Ларры и Данко, оппозиция которых у писателя-буревестника носит совершенно иные, чем гуманистические основания. Существующие школьные учебники пестрят фактическими ошибками, а сдающие ЕГЭ по литературе выпускники школ обязаны воспроизводить их на экзаменах во имя получения высоких баллов [см., напр.: 13, с. 100; 16, с. 10]. Положение в высшей школе менее регламентированное, но и оно до сих пор остается в рамках той же «априорной» тенденции.

Разработанный представителями петербургской филологической школы комплекс учебных пособий по русской литературе (прежде всего для студентов-филологов РГПУ им. А. И. Герцена) не призван разрушить все те научные ориентиры, которые были выработаны серьезными учеными предшествующих лет. Однако преподавание литературы с учетом новых подходов и обоснованных авторских интерпретаций позволит учащимся школы и более осведомленным студентам-бакалаврам и магистрам размышлять в стратегии *pro et contra*, обеспечивая воз-

можность выбирать из различных точек зрения, привнося в анализы дополнительные аргументы, вырабатывая в обучающихся навыки спора, дискуссии, оценки, отбора, аксиологии в самом широком смысле.

В проведенном обзоре мы сознательно апеллировали к условиям преподавания литературы не только в высшей школе, но и в средней, имея в виду единый процесс обучения подрастающего поколения, воспитания и формирования цельной развитой личности учащегося. Думается, что процесс подготовки новых учителей и педагогов, ответственных не только за знания, но и за воспитание обучающихся, должен начинаться не в стенах высшего учебного заведения, но раньше — в школе, на уровне подготовки школьных выпускников к ЕГЭ, на этапе вузовских подготовительных курсов, в том числе в рамках системы олимпиад, которые должны проводиться в вузе для школьников и абитуриентов с целью их пропедевтической профориентации.

На наш взгляд, сегодня самой большой проблемой, повторим еще раз, становится не столько подготовка и проверка знаний учащихся, сколько необходимость научить их мыслить — думать, а не потреблять, формировать собственный взгляд, а не дублировать чужой. Потому, надо полагать, рассмотренный выше ряд научных монографий и учебно-методических пособий, выпущенных в издательстве РГПУ им. А. И. Герцена, мог бы послужить базой для формирования емкого *комплекса* учебников, учебных пособий, учебно-методических брошюр для школьников и студентов, для учителей и педагогов, шире — материалом для новых учебных программ, которые готовит Министерство просвещения в рамках реформы образования после выхода России из Болонской системы. Новые методологические подходы должны способствовать изменению существующей практики преподавания, быть ориентированными на воспитание думающей созидательной личности, настроенной откликаться на гражданские проблемы времени и способной на эмпатию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богданова О. В.* О поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 195 с.
2. *Богданова О. В.* Рассказ Татьяны Толстой «Река Оккервиль» (интертекстуальная и мотивная система). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 35 с.
3. *Богданова О. В.* «Темные аллели» и другие рассказы И. А. Бунина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 300 с.
4. *Богданова О. В., Биберган Е. С.* «Концептуалистский проект» Владимира Сорокина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 114 с.
5. *Богданова О. В.* Русская литература XIX – начала XX века. Традиция и современная интерпретация. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 732 с.
6. *Богданова О. В., Власова Е. А.* Интертекстуальное поле повестей Сергея Довлатова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 149 с.
7. *Вознесенская Т. И., Сушилина И. К., Щепанкова Т. А.* Русская литература XIX–XX веков. М.: Изд-во МГУП, 2000. 261 с.
8. *Гиллельсон М. И., Мушина И. Б.* Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Комментарий. Л.: Просвещение, 1977. 192 с.
9. *Голубкина А. М.* Проблемы современного российского школьного образования // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум-2017». Тверь: Тверской государственный университет, 2017. С. 24–29.
10. *Даргевичене Л. И., Леонова Е. В.* Актуальные проблемы современного школьного образования: взгляд изнутри // Педагогическое мастерство: материалы VII Международной научной конференции (Москва, ноябрь 2015). М.: Буки-Веди, 2015. С. 41–44.
11. *Демина О. А.* Проблемы и перспективы современного школьного образования в России // Инфоурок. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/problemi-i-perspektivi-sovremennogo-shkolnogo-obrazovaniya-v-rossii-3824097.html> (дата обращения 24.05.2022).
12. *Ерохина Е. Л.* Литература. Практикум по выполнению типовых тестовых заданий ЕГЭ. Экзаменационные тесты. М.: Экзамен, 2017. 72 с.
13. *Зинина Е. А.* Теория литературы в таблицах: методическое пособие. М.: Дрофа, 2010. 155 с.
14. *Макогоненко Г. П.* «Капитанская дочка» А. С. Пушкина. Л.: Художественная литература, 1977. 108 с.
15. *Михайлова Е. В.* ЕГЭ-2018. Литература. Алгоритм написания сочинения. М.: Эксмо, 2018. 256 с.
16. *Попова Н. А., Марьина О. Б.* ЕГЭ-2019. Литература. Типовые тестовые задания. 14 вариантов. М.: Экзамен, 2019. 81 с.
17. *Самара Г. Н.* Социальные проблемы школьного образования в современных условиях: Социологический анализ на примере столичного мегаполиса: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 165 с.
18. *Титаренко Е. А., Хадыко Е. Ф., Скубачевская Л. А.* Сто дней до ЕГЭ. Литература: экспресс-подготовка. М.: Эксмо, 2013. 224 с.
19. *Усова А. В.* Проблемы современной системы школьного образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-2 (29). С. 9–11.

REFERENCES

1. *Bogdanova O. V.* O poeme N. A. Nekrasova “Komu na Rusi zhit’ khorosho”. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2021. 195 s.
2. *Bogdanova O. V.* Rasskaz Tat’yany Tolstoj “Reka Okkervil’ ” (intertekstual’naya i motivnaya sistema). SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2018. 35 s.
3. *Bogdanova O. V.* “Temnye alleli” i drugie rasskazy I. A. Bunina. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2021. 300 s.
4. *Bogdanova O. V., Bibergan E. S.* “Kontseptualistskij proekt” Vladimira Sorokina. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2020. 114 s.
5. *Bogdanova O. V.* Russkaya literatura XIX – nachala XX veka. Traditsiya i sovremennaya interpretatsiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2019. 732 s.
6. *Bogdanova O. V., Vlasova E. A.* Intertekstual’noe pole povestey Sergeya Dovlatova. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2020. 149 s.

7. *Voznesenskaya T. I., Sushilina I. K., Shchepakova T. A.* Russkaya literatura XIX–XX vekov. M.: Izd-vo MGUP, 2000. 261 s.
8. *Gillel'son M. I., Mushina I. B.* Povest' A. S. Pushkina "Kapitanskaya dochka". Kommentarij. L.: Prosveshchenie, 1977. 192 s.
9. *Golubkina A. M.* Problemy sovremennogo rossijskogo shkol'nogo obrazovaniya // Materialy IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferentsii "Studencheskij nauchnyj forum-2017". Tver: Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2017. S. 24–29.
10. *Dargevichene L. I., Leonova E. V.* Aktual'nye problemy sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya: vzglyad iznutri // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii (Moskva, noyabr' 2015). M.: Buki-Vedi, 2015. S. 41–44.
11. *Demina O. A.* Problemy i perspektivy sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya v Rossii // Infourok. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/problemi-i-perspektivi-sovremennogo-shkolnogo-obrazovaniya-v-rossii-3824097.html> (data obrashcheniya 24.05.2022).
12. *Erokhina E. L.* Literatura. Praktikum po vypolneniyu tipovykh testovykh zadanij EGE. Ekzamenatsionnye testy. M.: Ekzamen, 2017. 72 s.
13. *Zinina E. A.* Teoriya literatury v tablitsakh: metodicheskoe posobie. M.: Drofa, 2010. 155 s.
14. *Makogonenko G. P.* "Kapitanskaya dochka" A. S. Pushkina. L.: Khudozhestvennaya literatura, 1977. 108 s.
15. *Mikhajlova E. V.* EGE-2018. Literatura. Algoritm napisaniya sochineniya. M.: Eksmo, 2018. 256 s.
16. *Popova N. A., Mar'ina O. B.* EGE-2019. Literatura. Tipovye testovye zadaniya. 14 variantov. M.: Ekzamen, 2019. 81 s.
17. *Samara G. N.* Sotsial'nye problemy shkol'nogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: Sotsiologicheskij analiz na primere stolichnogo megapolisa: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001. 165 s.
18. *Titarenko E. A., Khadyko E. F., Skubachevskaya L. A.* Sto dnei do EGE. Literatura: ekspress-podgotovka. M.: Eksmo, 2013. 224 s.
19. *Usova A. V.* Problemy sovremennoj sistemy shkol'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 4-2 (29). S. 9–11.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

БОГДАНОВА (ВАСИЛЬЕВА) Ольга Владимировна — *Olga V. Bogdanova (Vasilieva)*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: olgabogdanova03@mail.ru

Доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории перспективных проектов в образовании.