

Об изменении регламентации преподавания литературы в современной школе

М. Г. Павловец, И. М. Реморенко

Павловец Михаил Георгиевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской новейшей литературы и читательских практик ИГН МГПУ. E-mail: pavlovez@mail.ru

Реморенко Игорь Михайлович

кандидат педагогических наук, ректор МГПУ. E-mail: inik2001@mail.ru

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4.

Аннотация. Осенью 2008 г. в Московском гуманитарном педагогическом институте (МГПИ) было проведено анкетирование студентов 1-го курса филологического факультета с целью исследовать актуальный круг их чтения, а также получить представление о том, как — полностью, в кратком изложении, в извлечениях — они прочитали произведения школьной программы. В 2013 г. тот же опрос был проведен среди первокурсников-филологов Института гуманитарных наук МГПУ, в состав которого в 2012 г. вошел МГПИ. Установлено,

что даже филологически ориентированные школьники многие произведения читают в извлечениях или пересказе, школьный предмет «литература» не формирует достаточной мотивации к прочтению того, что называют отечественной классикой. Авторы считают необходимым пересмотреть традиционные подходы к предмету государственной регламентации при изучении литературы и, отказавшись от жестко заданных списков обязательной литературы, перейти к компетентностной модели литературного образования, основы которой заложены в Федеральных государственных стандартах по литературе. Для этого необходимо пересмотреть подходы к осуществлению проверки в рамках ЕГЭ читательских и речевых компетенций выпускников школы.

Ключевые слова: школьники, круг чтения, обязательное чтение, актуальное чтение, ЕГЭ, Федеральные государственные стандарты по литературе, компетенции.

Статья поступила в редакцию в июле 2014 г.

Механизмы государственного регулирования преподавания литературы в школе зависят от целого ряда факторов, в том числе от общеполитических изменений, от складывающегося характера государственного регулирования по разным отраслям и видам деятельности, от относительно случайного набора условий, определяющих работу образовательного ведомства. Одним из главных оснований институциональных изменений, как нам представляется, должны быть анализ практики и оценка



результативности полученного образования в условиях действующих регуляторов в сфере государственного управления образованием. Исходя из такой оценки, можно делать выводы о том, насколько действенны те или иные регуляторы, в какой степени и в каких направлениях они должны быть изменены или усовершенствованы. Во всяком случае, принятие политических решений без такого анализа представляется мало обоснованным.

**Перечень
обязательных
для прочтения
произведений**

Действующие сегодня регуляторы преподавания литературы в общеобразовательной школе Российской Федерации существенно отличаются от сравнимых регуляторов в зарубежных странах, к тому же они фактически не менялись с начала 30-х годов прошлого века. Многообразие образовательных программ 1920-х годов предполагало использование самых разных подходов при организации обучения: трудовой и проектный методы изучения, обеспечивающие связь литературных произведений с анализом практических ситуаций; построение курсов по проблемно-тематическому принципу, предполагающему изучение различных «сфер поэтического творчества: интимная жизнь сердца, социальная действительность и философские искания»; историко-литературный курс в старшей школе; «комплексный метод изучения литературы», в котором литературные произведения становились иллюстрацией к обществоведческим темам, и проч. [Богданова, Леонов, Чертов, 2008].

Все эти подходы подразумевали значительную вариативность в выборе как литературных произведений, так и методов изучения литературы. В условиях, когда приоритетной общенациональной задачей была ликвидация массовой неграмотности, такая вариативность выглядела вполне приемлемой, так как сколько-нибудь сложных образовательных задач перед каждым конкретным образовательным учреждением не стояло. Для того чтобы научить читать и писать, можно было использовать любую учебную литературу, разные методики обучения, не требовалось устанавливать специальные стандарты подготовки учителей. По мере того как данная задача решалась, все более актуальным становилось введение единых «школьных канонов» — использование общего сбалансированного списка изучаемых произведений, включающего как классическую русскую литературу, так и книги известных зарубежных авторов, а также новых революционных писателей. Такая постановка вопроса была созвучна общим изменениям социально-экономической ситуации, начавшемуся переходу от новой экономической политики к индустриализации. Логика установления единых стандартов индустриальной эпохи коснулась и системы образования.



Относительно стабильная программа по литературе была подготовлена уже в 1933 г., она предусматривала изучение произведений русской и зарубежной классики, советских писателей, отрывков из статей общественно-политических деятелей и критиков. В дальнейшем программа неоднократно перерабатывалась, но неизменной в ней оставалась фиксация некоторого канонического перечня изучаемых произведений, определяемого на федеральном уровне. Такой перечень устанавливался в примерных программах, утверждаемых главным образовательным ведомством СССР и затем соответствующими ведомствами союзных республик. Итоговые перечни практически полностью повторяли союзный список, расширяя его за счет произведений республиканских авторов, отражающих этнокультурную специфику литературы разных народов СССР. На основе данного перечня создавались школьные учебники, работали институты повышения квалификации учителей, формировались программы подготовки педагогов в вузах, организовывалась работа методических и инспекторских служб.

Постепенно между современным для школьников литературным процессом и кругом обязательного чтения в школе образовался разрыв, который с каждым годом только углублялся (речь идет об «официальном» процессе, протекавшем в отрыве от литературных событий, которые происходили в культурах диаспор и неподцензурной среде). Так, единый на всем пространстве СССР школьный учебник по литературе для 10-го класса [Ковалев, 1976] завершался произведениями А. Толстого, умершего в 1945 г., и А. Фадеева (романы «Разгром», 1927 г., и «Молодая гвардия», 1946–1951 гг.), умершего в 1956 г. По этому учебнику школьники занимались до начала 1990-х годов! Современные произведения в позднесоветское время изучались лишь на уроках внеклассного чтения, но не в историко-литературном контексте, а в рамках обязательных тематических блоков (лениниана, «герой-современник», литература о войне и т. п.); впрочем, и здесь выбор произведений оставался за методистами. Никак не учитывался и круг читательских интересов самих школьников, за исключением небольшого числа факультативов в некоторых учебных заведениях.

К настоящему времени ситуация изменилась незначительно. Несмотря на законодательно установленную в 1992 г. автономию школ в деле формирования собственных образовательных программ, в Российской Федерации продолжают действовать так называемые Требования к минимуму содержания образования, которые, будучи частью федерального компонента Государственного образовательного стандарта (далее — стандарты), задают перечни изучаемых литературных произведений. К примеру, в соответствии с действующим стандартом на уровне основного общего образования (5–9-й класс) изучается более 140 литера-

турных произведений, на уровне среднего общего образования (10–11-й класс) — около 160¹, без учета дополнительных произведений по выбору учителя². Неудивительно, что в общественном мнении сложилось представление о литературе как о предмете, прежде всего обеспечивающем прочтение учащимися установленного списка произведений. В нем имманентно присутствует уверенность, что само освоение такого «единого» списка обязательных текстов обеспечит достижение необходимых образовательных результатов в том, что касается становления личности, ее нравственных качеств, мировоззрения. Притом что сомнительная эффективность такого подхода эксплицируется даже на уровне языка — в выражении «пройти произведение».

На обязательности прочтения определенного перечня литературных произведений строится и система оценки качества образования: тестируется степень знакомства обучающихся с их идейно-тематической направленностью, с сюжетно-фабульной линией в эпических или драматических произведениях и эмоциональным наполнением в лирических текстах, с их художественными особенностями. В профессиональном сообществе и в обществе в целом давно укоренилось представление, что само знакомство с «классическим» текстом формирует личность, ее культурную идентичность, причем чем с большим количеством такого рода текстов, «содержащих общероссийский культурный код», удастся ознакомиться школьнику, тем полнее будет его приобщение к национальной культуре. При этом, учитывая, что общее число изучаемых произведений с начала 30-х годов прошлого века значительно увеличилось, для государственной итоговой аттестации школьников в 11-м классе устанавливается сокращенный перечень произведений, на основе которого строятся контрольно-измерительные материалы. Этот перечень задается нормативным документом под названием «Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения Единого государственного экзамена по литературе»³ (далее Кодификатор ЕГЭ). Произведений в нем примерно в 2 раза меньше, чем зафиксировано в стандарте на старшей ступени общего образования.

¹ Справедливости ради следует заметить, что эти произведения различны как по роду, так и по объему — от романов до лирических произведений малой формы.

² Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование. М., 2004; Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II. Среднее (полное) общее образование. М., 2004.

³ http://ege.edu.ru/common/upload/docs/li_kodif_2013.pdf



Возникает ряд вопросов: какую часть установленного на государственном уровне перечня литературных произведений реально прочитывают школьники в рамках своего литературного образования? Насколько необходимо нынешнему школьнику для успешной сдачи экзаменов действительно прочитать эти произведения, а не ознакомиться с их кратким содержанием и характеристикой в учебнике? Насколько совпадают круг досугового чтения старшеклассника и списки обязательных для прочтения текстов? Насколько эти тексты значимы для выпускников средней школы, насколько определяют мир их ценностных ориентиров и предпочтений?

Стремление получить ответы на эти вопросы и побудило кафедру русской и зарубежной литературы и методики Московского гуманитарного педагогического института (МГПИ) провести осенью 2008 г. анкетирование студентов 1-го курса филологического факультета. Цель опроса состояла в том, чтобы исследовать актуальный круг чтения первокурсников, а также получить представление о том, как были прочитаны произведения школьной программы вчерашними абитуриентами, выбравшими именно филологию в качестве своей профессии. Собственно, задачи данного исследования носили внутриинститутский и прикладной характер: важно было понять, какие они — те, кто выбирает сегодня педагогическую специальность и профиль учителя-словесника, какое место в их круге чтения занимают произведения школьной программы, чтобы в зависимости от полученных данных скорректировать списки обязательных и рекомендованных к прочтению текстов, а также, возможно, и учебные программы курсов.

Организация опроса

Через пять лет, в 2013 г., тот же опрос был проведен среди первокурсников-филологов Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, в состав которого в 2012 г. вошел МГПИ. Список произведений и имен, указанных в анкете, в основном формировался на основе Кодификатора ЕГЭ, по сути и являющегося списком для обязательного изучения, так как на него ориентируются большинство учителей-словесников; кроме того, были учтены основные программы по литературе для старших классов.

В первой части опроса респондентов просили отметить в готовом списке произведений, какие из текстов они читали полностью, какие — в извлечениях (отдельными главами или фрагментами), какие — в кратком изложении и какие не читали вовсе.

Результаты анкетирования, безусловно, не дают оснований судить о ситуации с чтением произведений школьной программы в старших классах средней школы в целом, так как прежде всего данная выборка не репрезентативна в отношении учащихся

всех московских школ, и тем более школ страны: опрашивались студенты филологического направления подготовки в столичном педвузе, по 27 человек и в 2008, и в 2013 г. (набор на эту специальность небольшой), причем некоторые позиции в анкете оставались незаполненными — то ли по невнимательности респондентов, то ли из-за того, что они по тем или иным причинам не могли или не хотели отвечать на заданный вопрос. Кроме того, не контролировалась степень искренности респондентов, и в итоговые оценки не вносились соответствующие корректировки.

Полученные результаты представляют интерес прежде всего именно потому, что опрошенные являются по идее особо мотивированными читателями, ведь еще совсем недавно они приняли решение связать с литературой свое будущее. С большой долей уверенности можно утверждать, что их сверстники, избравшие другие специальности, в большинстве своем менее активны в чтении. Более того, логично было бы предположить, что чтение входит в число жизненных приоритетов наших респондентов, а круг их литературных интересов намного шире, чем тот, который задан рамками школьной программы и Кодификатора ЕГЭ по литературе.

В результате опроса выяснилось, что *далеко не все эпические и драматические произведения школьной программы, обязательные для прочтения, старшеклассники читают полностью*. И это филологически ориентированные первокурсники — чего в таком случае можно ожидать от школьников, не связывающих свою жизнь с филологией!

Литература XIX в.

И в 2008, и в 2013 г. практически все опрашиваемые прочли целиком «Горе от ума» А. Грибоедова, романы «Евгений Онегин» А. Пушкина и «Герой нашего времени» М. Лермонтова. Результаты двух других «канонических» произведений — «Капитанской дочки» А. Пушкина и «Мертвых душ» Н. Гоголя — не так высоки: вовсе не читавших их хотя бы в пересказе или извлечениях нет, но прочитали их полностью не все, к тому же число прочитавших полностью несколько уменьшилось за пять лет. Этот результат согласуется с неоднократно слышанными нами жалобами школьников, что эти две книги (даже «Капитанская дочка»!) «довольно тяжело читаются».

Среди произведений середины и второй половины XIX в. также есть тексты, которые подавляющее большинство школьников читают полностью, и те, с которыми они предпочитают знакомиться в сокращении или пересказе. Среди стабильно читающихся — «Гроза» А. Островского, «Отцы и дети» И. Тургенева, «Обломов» И. Гончарова, «Преступление и наказание» Ф. Достоевского, «Вишневый сад» А. Чехова. Что касается романа Л. Толстого «Война и мир», и в 2008, и в 2013 г. нашелся лишь один



респондент, который признался, что вовсе не читал его, даже в пересказе. В 2008 г. полностью прочитали роман около половины опрошенных, в 2013 г. — три четверти. Получается, что до сих пор четверть поступающих на филологический факультет столичного педвуза не в состоянии одолеть это произведение целиком, — факт, который следовало бы взять на заметку. (Учителя средних школ, познакомившись с этими результатами, единодушно заявляют, что среди тех, кто не ориентирован на филологическое образование после школы, число прочитавших полностью во много раз меньше.) Похожие показатели и у других крупных произведений этого периода: лишь две трети опрашиваемых осилили целиком «Кому на Руси жить хорошо» Н. Некрасова и «Левшу» Н. Лескова (причем за пять лет их число несколько снизилось), меньше половины опрошенных в 2013 г. прочли «Очарованный странник» Н. Лескова, а также «Историю одного города» М. Салтыкова-Щедрина (и треть опрошенных вовсе не читали этой книги).

Многие специалисты поднимают сегодня вопрос о перегруженности школьной программы по литературе объемными или сложными для восприятия произведениями, на обстоятельное изучение которых, к тому же, современному школьнику требуется больше времени, так как он должен дополнительно справляться о значении многих реалий и слов, которые были понятны учащимся еще 20–30 лет назад. Мы видим, как естественным образом список обязательных произведений сокращается: с одной стороны, усилиями учителей-словесников, «секвестрирующих» списки в своих рабочих программах или предлагающих школьникам для изучения фрагменты объемных художественных текстов, с другой — усилиями самих детей, симулирующих выполнение требований взыскательных педагогов. Так без вмешательства регулирующих органов складывается тот новый «школьный канон» — *minitum minitogum произведений русской классики позапрошлого века, от которого все равно вряд ли смогут уйти любые авторы как примерных, так и учебных программ по литературе, просто следуя своему читательскому и преподавательскому опыту, представлению о значимом и факультативном в литературном каноне для практики его школьного изучения и для поддержания культурной традиции.* Вряд ли смогут уйти — если, конечно, в процесс не вмешаются внешние силы со своими представлениями о ценности и целесообразности.

В литературе первой половины XX в. — ее изучение приходится в основном на 11-й класс, когда и учителя, и их подопечные уже всерьез озадачены подготовкой к ЕГЭ, причем далеко не всегда по литературе, — тоже есть свои лидеры и аутсайдеры. «Старуха Изергиль» и «На дне» М. Горького, «Господин из Сан-Франциско»

Литература XX в.



И. Бунина за пять лет стали произведениями, которые прочитаны практически всеми абитуриентами филфака. Весьма высокие показатели у бунинского «Чистого понедельника», «Гранатового браслета» А. Куприна. Несколько хуже, но все равно достаточно высоки результаты у поэмы А. Блока «Двенадцать» и повести М. Булгакова «Собачье сердце». Перу М. Булгакова принадлежит книга — абсолютный рекордсмен по популярности в школьной среде: в 2013 г. «Мастера и Маргариту» прочли 100% респондентов. (Можно предположить, что рост популярности романа был спровоцирован экранизацией режиссера В. Бортко в конце 2005 г., а также выходом на экраны в апреле 2011 г. одноименного фильма Ю. Кары, снятого в 1994 г.) Тот факт, что при чрезвычайной популярности автора роман «Белая гвардия» полностью прочли лишь около половины респондентов, а пьесу «Дни Турбиных» — четверть, свидетельствует о том, что даже высокомотивированные к чтению старшеклассники редко выходят за рамки школьной программы, и культовые авторы не составляют для них исключения. Ни одно произведение данного периода, кроме перечисленных, не преодолело барьер в 50% прочитавших его полностью.

Особняком среди литературных произведений этого периода стоит роман М. Шолохова «Тихий Дон» — «Война и мир» XX в. (и выпускного класса), повторивший успех своего великого предшественника: если в 2008 г. его прочли полностью чуть более половины респондентов, то в 2013 г. — три четверти. Таким образом, лишь два крупных произведения первой половины XX в. прочитаны целиком более чем половиной абитуриентов-филологов, а «Мастер и Маргарита» — единственный роман XX в., который прочли все.

Среди произведений второй половины XX в., обязательных для прочтения, таких крупных вещей нет вовсе, хотя нельзя сказать, что период беден выдающимися книгами. Вообще, подбор литературы второй половины XX в. — самый значительный провал школьной программы: если судить по данным опроса, не более четверти первокурсников-филологов читали наиболее известные произведения В. Шукшина, Б. Васильева, В. Шаламова, В. Астафьева, В. Распутина и других авторов этого периода. Несколько выше показатели у произведений, посвященных Великой Отечественной войне, но и они не впечатляют: более или менее прочитаны «Судьба человека» М. Шолохова и «Василий Теркин» А. Твардовского, притом что изучаются оба произведения не в старших классах. Меньше половины респондентов целиком прочли повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие...», и число их за пять лет сократилось. Возможная причина малой популярности произведений второй половины XX в. у школьников состоит в том, что нормативный документ под названием «Спецификация контрольных измерительных материалов Еди-



ного государственного экзамена по литературе»⁴ устанавливает: примерная доля заданий ЕГЭ, связанных с произведениями второй половины XX в., может составлять от 0 до 15%. На практике же число таких заданий стремится скорее к первой из названных цифр, и поэтому учителя, чьи ученики готовятся сдавать ЕГЭ по литературе, сосредотачиваются на изучении и повторении произведений XIX — первой половины XX в. Кроме того, произведения второй половины XX в. в основном «проходят» либо в средней школе (5–8-й классы), либо во втором полугодии выпускного класса, когда учебное время рациональнее потратить на повторение пройденного, а не на изучение нового материала.

Школьники не проявляют особого интереса к книгам, рассказывающим о болезнях нашей истории (коллективизация, репрессии, голод), а также избегают сложных по форме произведений. Так, роман Е. Замятина «Мы» и повесть А. Платонова «Котлован» не прочитали в 2008 г. две трети респондентов, в 2013 г. — половина опрошенных. Роман «Доктор Живаго» Б. Пастернака, стоящий в культурной иерархии на одном уровне с главными произведениями М. Шолохова и М. Булгакова, в разы уступает им по частоте прочтения в средней школе даже филологически ориентированными учащимися (в 2008 г. его прочли чуть меньше половины, в 2013 г. — только четверть опрошенных⁵). Исключение здесь — творчество А. Солженицына, изучение которого получило государственную поддержку⁶: «Матренин двор» и «Один день Ивана Денисовича» в 2008 г. прочли около двух третей опрошенных, а в 2013 г. — уже более 75%. Тот факт, что «Колымские рассказы» В. Шаламова не упомянул ни один из опрошенных, красноречиво свидетельствует не столько о непопулярности творчества этого писателя в молодежной среде, сколько о том, что учителям проще работать в выпускном классе с наследием писателей, продолжающих традиции классической литературы, а не вступающих с этими традициями в сложные, подчас конфликтные отношения.

Поэзия второй половины XX в. почти неизвестна современному школьнику-гуманитарию. Респондентам было предложено в готовом списке отметить, кого из поэтов они читали много; чьи отдельные стихотворения знают наизусть; чьи отдельные стихотво-

Поэзия

⁴ http://ege.edu.ru/common/upload/docs/lit_2013.pdf

⁵ В 2006 г. на телеэкранах довольно успешно прошел одноименный 11-серийный телефильм по мотивам романа.

⁶ Адаптированный вдовой писателя Н. Д. Солженицыной к чтению школьниками «Архипелаг ГУЛАГ» рекомендован к включению в школьную программу.

рения хотя бы читали; чье имя знают, но стихотворения не читали; наконец, чье имя услышали впервые.

Абсолютные рекордсмены по известности и популярности вполне предсказуемы. Большинство опрошенных в качестве поэтов, которых они читали много, назвали А. Пушкина, С. Есенина и М. Лермонтова, слегка уступают им по популярности А. Ахматова и В. Маяковский, причем все эти поэты за пять лет улучшили свои показатели в среде будущих филологов. Из поэзии второй половины XX в. первокурсникам достаточно хорошо знакомы только поэты-барды В. Высоцкий и Б. Окуджава: их назвали около половины респондентов. Заметен рост интереса к И. Бродскому, тогда как Н. Рубцова и Ю. Кузнецова большинство опрошенных не читали и не знают вовсе, притом что большинство учебников и программ уделяет этим поэтам достойное внимание. В целом видно, что в среде гуманитарной молодежи растет осведомленность: знают имена, но чтение поэзии сокращается — в точном соответствии с наблюдением одного из современных поэтов:

раньше знали стихи,
наизусть,
иногда забывая, кто автор,
или даже не зная, кто автор,
теперь знаем авторов,
пиитов, поэтов,
не помня их стихов,
иногда и не читая
вовсе...

кушнер ах да как же как же⁷.

Что касается знания наизусть отдельных стихотворений, А. Пушкина, А. Ахматову, В. Маяковского, А. Блока в 2008 г. на память могли декламировать треть студентов-филологов, а в 2013 г. — только четверть, в несколько раз упали показатели знания наизусть стихотворений Ф. Тютчева, А. Фета, В. Жуковского и Н. Некрасова, и только С. Есенин и В. Высоцкий несколько «подросли», возможно, благодаря тому, что многие их стихотворения изначально были или впоследствии стали популярными песнями (но на Окуджаву или много работавших в песенном жанре А. Вознесенского или Е. Евтушенко эта закономерность не распространяется). Большинство опрошенных никогда не слышали имена таких поэтов (присутствующих, кстати, в Кодификаторе ЕГЭ или программах по литературе), как Ю. Кузнецов, Н. Тряпкин, В. Солоухин, О. Чухонцев, более трети не знают имен Ю. Левитанско-

⁷ Гринберг Б. Раньше знали стихи... http://eknigi.info/index/grinberg_boris/0-112



го, Б. Слуцкого, Д. Самойлова, многие не читали стихотворений В. Хлебникова, И. Северянина, Н. Заболоцкого, Н. Рубцова, А. Тарковского.

Современных поэтов практически нет в списке любимых авторов, имена которых также указывали первокурсники при ответе на анкету. Тут рекордсмены — С. Есенин и А. Ахматова, которых в 2013 г. назвали почти половина опрошенных, а также В. Маяковский, полюбившийся трети респондентов. Почти все любимые поэты изучаются в рамках школьной программы (исключение — единичные упоминания имен Л. Васильевой и Э. Асадова, скорее проходящих по ведомству «популярной поэзии»). При этом из списка любимых поэтов в 2013 г. выпали В. Жуковский, Н. Некрасов, К. Бальмонт, А. Белый, И. Северянин и Л. Васильева (почти все относятся к XIX — началу XX в.), зато вошли в него А. Блок, И. Бродский, О. Мандельштам, А. Фет, Н. Гумилев, Ю. Друнина, Р. Рождественский и Е. Евтушенко (половина из них — поэты второй половины прошлого столетия, и только А. Фет из XIX в.). *Очевидно некоторое перераспределение интереса в сторону более приближенной к современности поэзии.*

Полученные в опросе данные почти полностью совпадают с результатами исследования поэтических сообществ в Интернете. По популярности в сетях поэты расположились в такой последовательности: 1) С. Есенин; 2) В. Высоцкий; 3) И. Бродский; 4) В. Маяковский; 5) М. Цветаева; 6) А. Ахматова; 7) А. Пушкин; 8) поэзия Серебряного века (в целом. — М. П.); 9) Э. Асадов; 10) А. Блок; 11) М. Лермонтов; 12) Р. Рождественский; 13) Б. Пастернак [Борусьяк, 2014]. Лидер у обоих списков общий — С. Есенин, с творчеством которого школьники знакомятся задолго до выпускного класса.

Личные предпочтения студентов, круг их актуального чтения исследовались с помощью ряда взаимосвязанных вопросов, включенных в анкету: «Назовите пять наиболее важных художественных текстов (в порядке убывания значимости)»; «Какой ваш любимый литературный жанр?» и «Какие книги вы прочли за последние полгода (вне учебной программы)?». Опрос проводился в сентябре-октябре, так что последний вопрос позволил выяснить как то, что читали абитуриенты в последние месяцы учебного года и в период подготовки к поступлению, так и то, к каким книгам они обращались летом на каникулах и в первый месяц первого семестра в вузе.

За пять лет список особо значимых книг мало изменился и практически полностью состоит из произведений школьной программы, а среди остальных преобладают произведения зарубежной литературы, причем диапазон названных произведений за пять лет на треть сократился. Лидер 2008 г. в перечне наибо-

**Актуальное
чтение**

лее значимых книг (его назвали половина опрошенных) — роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание» в 2013 г. был указан уже только каждым третьим из опрошенных и уступил место «Мастеру и Маргарите». Роман М. Булгакова улучшил свой результат: его указали в списке любимых книг две трети вчерашних школьников. Деливший с ним в 2008 г. 2–3-е место «Евгений Онегин» опустился на 3–4-ю позицию в списке (с трети до четверти принявших участие в опросе) и делит ее с «Героем нашего времени», также несколько потерявшим в популярности. Пьеса М. Горького «На дне» в 2008 г. набрала четверть голосов, но в 2013 г. вовсе выпала из перечня наиболее значимых произведений. Все остальные книги, указанные в качестве наиболее значимых, не набрали и пятой части голосов (среди самых популярных «Война и мир», «Обломов», «Отцы и дети», «Горе от ума», «Гранатовый браслет»). Ни в 2008, ни в 2013 г. не оказалось ни одного произведения вне школьной программы, которое назвали бы два или более респондентов (исключением можно считать разве что роман «Мы» Е. Замiatина, изучающийся далеко не во всех школах).

Круг актуального чтения в значительной степени состоит из произведений зарубежной литературы, причем за пять лет он существенно сузился. В нем почти нет произведений русской классики, оказавшихся за пределами школьной программы, хотя следовало бы ожидать, что, к примеру, Ф. Достоевского или М. Булгакова, чьи романы названы в числе особо значимых, школьники будут продолжать читать. Второй том «Мертвых душ», романы И. Тургенева «Накануне», Ф. Достоевского «Идиот», «Театральный роман» и «Белая гвардия» М. Булгакова в 2008 г. прочитаны каждый лишь одним студентом из нашей выборки. Трое из опрошенных ответили, что ничего, кроме школьной программы, не читали, поскольку были заняты подготовкой к вступительным экзаменам. В 2013 г. вышеперечисленные книги не называл в качестве актуального чтения никто, зато единожды были упомянуты «Анна Каренина» Л. Толстого и «Дьяволиада» М. Булгакова.

Многие из отмеченных произведений еще одно-два поколения назад были, скорее, подростковым чтением. (В 2013 г. в эту категорию вошли «Граф Монте-Кристо» А. Дюма, «Хоббит, или Туда и обратно» Д. Р. Р. Толкиена, «Джейн Эйр» Ш. Бронте, «Два капитана» В. Каверина и др.) Заметен увеличивающийся интерес к жанровым произведениям «рекреационного», развлекательного характера, особенно к мистическим триллерам и любовной прозе. В целом начинающие гуманитарии предпочитают беллетристику, т. е. не остропроблемные или художественно-философские произведения: «трудное чтение» не по ним. Относительно малая популярность фэнтези и научной фантастики, по-видимому, объясняется гендерным составом респондентов: и в 2008, и в 2013 г. в опросе приняли участие только двое юношей, остальные — девушки. Не проявляют студенты-филологи



интереса к современной неформатной, нежанровой, «сложной» словесности: в этом плане они идут в общем тренде. Поэтических книг вне школьной программы в списке прочитанных практически нет.

Из ответивших на вопрос, что мешало в школе читать, больше половины назвали недостаток времени, второй по популярности ответ — «было неинтересно» (парадоксальный, если учесть выбранную респондентами специальность). Причины недостатка времени, по-видимому, кроются не только в общей перегруженности современного школьника, но и в утрате чтением своих былых позиций в списке жизненных приоритетов молодежи.

Таким образом, обязательный перечень изучаемых в школе литературных произведений и круг реально прочитываемых выпускниками школ книг далеко не совпадают. Даже филологически ориентированные школьники многие обязательные произведения читают в извлечениях или в пересказе, а в круг досугового чтения авторы, чьи канонические тексты изучаются в рамках школьного литературного образования, не входят. Школьный предмет «литература» не формирует достаточной мотивации к прочтению того, что называют отечественной литературной классикой.

Заложенное в стандарте общего образования противопоставление «классики» и «современности», которое проявляется, в частности, в том, что произведения последних 50–70 лет предлагается изучать в обзорах в последние месяцы выпускного года, а знание их практически не проверяется на ЕГЭ, акцент на изучении произведений, написанных в начале прошлого, а то и позапрошлого века, формируют у школьников убеждение, что все «подлинное» создавалось в далеком прошлом, что вся история отечественной культуры есть история ее постепенной деградации: был А. Пушкин, стал В. Пелевин, а на смену Л. Толстому пришла вовсе не его наследница Т. Толстая. О таком отношении свидетельствует хотя бы резко негативная реакция на появление Примерной образовательной программы для выпускных классов под редакцией Б. А. Ланина, включившего в список для прочтения книги В. Пелевина, Л. Улицкой и А. Эппеля⁸. При этом круг актуального чтения, чтения для себя, судя по тем произведениям, которые респонденты называли в числе прочитанных вне программы, медленно, но неуклонно заполняется зарубежной литературой, как «неформатной», так и жанровой, массовой.

Система общего образования плохо приспособлена к освоению и осмыслению «сложной», проблемной отечественной и зарубежной литературы последних десятилетий именно в силу ее нормативности, установки на «классику» и «канон». Возможный

⁸ См., например, [Троицкий, 2013].

способ ввести такие произведения в круг чтения школьника — создавать пространство поддержки чтения, способное втягивать в себя как молодых читателей, так и их родителей, учителей, школьных библиотекарей, ученых, писателей и других заинтересованных лиц, способных стать для учащихся проводниками в мире непростых, но важных книг. Для создания такого пространства потребуются:

- система мер для поддержки самостоятельного чтения, как досугового, легкого, так и достаточно серьезного, ориентированного на формирование культурной компетенции;
- развитие педагогического и просветительского потенциала библиотек и музеев путем создания условий для эффективного взаимодействия школы и учреждений культуры (программы педагогической магистерской подготовки для их сотрудников), разработка технологий приобщения к чтению на основе сетевого взаимодействия организаций разной ведомственной принадлежности;
- поиск и формирование общего для детей и взрослых диалогического по своей природе языка, на котором можно было бы на специальных читательских форумах, семинарах, круглых столах и встречах обсуждать непростые проблемы, затрагиваемые в «непростой» литературе, реактуализируя тем самым воспитательный потенциал художественной книги и готовя постепенные изменения в самих подходах школьного литературного образования.

Предпосылки данных изменений формируются в процессе постепенного перехода к новым Федеральным государственным образовательным стандартам, делающим акцент на общих результатах образования, а не на перечне изучаемых дидактических единиц. В какой-то степени можно опираться на положения нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», открывающего дополнительные возможности для сетевого взаимодействия учебных заведений как с учреждениями культуры и искусства, так и с иными организациями социальной сферы.

Особое внимание должно быть уделено разработке примерных основных образовательных программ. Теперь именно этот рекомендательный документ федерального уровня будет задавать примерный перечень изучаемых литературных произведений. Возможно, здесь следовало бы отказаться от единого перечня, уделив больше внимания построению профилей обучения, индивидуальных образовательных программ, развитию возможности выбора и глубокого прочтения литературных произведений. Следует учесть опыт зарубежных стран — участниц международных сопоставительных исследований качества образования, который показывает, что читательская грамотность



зависит, в частности, от того, насколько широки возможности выбора изучаемых произведений литературы. Стоит обратиться к популярному сегодня в России опыту сети школ международного бакалавриата (IB), в которых из установленного перечня, включающего нескольких сотен литературных произведений, каждый учащийся выбирает полтора десятка текстов, которые впоследствии тщательно изучает, по которым готовит презентации, пишет сочинения-эссе, защищает итоговые работы.

Анализ результатов проведенного опроса первокурсников-филологов свидетельствует о назревшей необходимости поставить на повестку дня проблему изменения предмета государственной регламентации при изучении литературы. Это изменение, с нашей точки зрения, должно состоять в переходе от постоянно расширяющегося и жестко регламентированного перечня изучаемых произведений к дополнительному установлению осваиваемых жанров, типов литературных произведений и формируемых предметом читательских и речевых компетенций, на проверку которых должен быть переформатирован нынешний ЕГЭ по литературе. Такие изменения позволили бы не только сузить до разумного минимума перечень обязательных литературных произведений, но и, главное, повысить заинтересованность обучающихся и учителей в выборе содержания образования. Используемые при этом современные образовательные технологии также позволили бы внести вклад в повышение качества образования. Для сохранения культурной преемственности и «национального литературного канона», формирующего «национальный культурный код», вовсе не обязательно этот канон нормативно прописывать в государственных образовательных стандартах: культура потому и является живым организмом, что сама сохраняет в актуальном состоянии все живое и архивирует отжившее.

1. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы. М.: Академия, 2008.
2. Борусяк Л. Русская поэзия в социальных сетях // Литература в школе. 2014 (в печати).
3. Ковалев В. А. (ред.) Русская советская литература. М.: Просвещение, 1976.
4. Рыжаков М. В. (ред.) Современное образование. Русский язык и литература. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10–11-й классы. М.: Вентана-Граф, 2012.
5. Троицкий Вс. Политика духовного геноцида в школьных программах по словесности // Российский писатель. 2013 <http://www.rospisatel.ru/troizky-obr.htm>

Литература



Комментарий
Е. С. Абелюк,
заслуженного
учителя РФ,
доцента ИРО
НИУ ВШЭ

В эпоху реформирования образования в каждой временной точке очень важно понимать, в какой ситуации мы находимся, соответствуют или не соответствуют сегодняшние образовательные механизмы тем задачам, которые мы перед собой ставим. Для того чтобы отлаживать или модернизировать эти механизмы, нужно иметь объективную информацию. Иначе образование будет работать вхолостую, а реформа пробуксует. А значит, очень важны рефлексия и всестороннее изучение актуального положения дел. Так же как очень важно, чтобы реформы учитывали проведенный анализ.

Авторы статьи «Об изменении регламентации преподавания литературы в современной школе» М. Г. Павловец и И. М. Реморенко пишут о состоянии современного школьного литературного образования, а это тема не только сложнейшая, но и, при всей своей актуальности, «неприкасаемая». Говорить о слабости литературного образования у нас, в стране с мощнейшей литературной традицией и когда-то сильным литературным образованием, не принято. Ставить же вопрос о необходимости реформировать литературное образование в профессиональном сообществе и вовсе считается неприличным.

Авторы, между тем, не только показывают, что сегодняшнее школьное литературное образование работает плохо (это, к сожалению, факт известный), но и вскрывают причины его неэффективности. Анкетный материал, на основании которого они делают свои выводы, может показаться уязвимым с точки зрения широты охвата респондентов, однако глубину выводов обеспечивает их выбор. Это недавние выпускники школ, первокурсники филологических факультетов Московского гуманитарного педагогического института и Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. А значит, это будущие школьные учителя литературы — их читательский кругозор, их читательские предпочтения очень симптоматичны. Кроме того, в исследовании сравниваются данные 2008 и 2013 г. — и это сравнение позволяет судить об эффективности школьного литературного образования в динамике. Выводы, ставшие результатом этого исследования, представляются и красноречивыми, и объективными.

Итак, о состоянии современного школьного литературного образования заставляет задуматься обнаруженное авторами отсутствие у будущих преподавателей литературы интереса к произведениям «сложным» как по содержанию, так и по форме. Обучение восприятию содержательно глубоких произведений — основа основ традиционного российского литературного образования, и отсутствие у будущих филологов нацеленности на трудное чтение говорит о его тяжелейшем кризисе. А непонимание и нежелание читать произведения, имеющие слож-



ную форму, показывает, что школа совершенно не готовит детей к восприятию искусства модернизма и постмодернизма: вообще не готовит к восприятию современного искусства. Все это — следствие раздутой программы школьного курса литературы, которая не позволяет учителю говорить об искусстве слова глубоко и вдумчиво, а также следствие постоянного «старения» программы, связанного с тем, что изучение литературы XX в., и особенно второй половины XX в., практически не входит в поле зрения учителей и школьников, потому что эти тексты по большому счету отсутствуют в заданиях ЕГЭ. Со «старением» программы связан и все увеличивающийся разрыв между читательскими интересами школьников и содержанием школьного литературного образования.

Полученные результаты наглядно показывают: сегодня требуется серьезное регулирование механизмов школьного литературного образования. Именно этот вывод и делают авторы статьи.

Публикация статьи М. Г. Павловца и И. Г. Реморенко именно сегодня представляется очень важной. Несмотря на то что внесение изменений в школьное преподавание литературы отвечает ФГОС последнего поколения, на практике мы сталкиваемся с жестким сопротивлением профессионального лобби. Так, в начале ноября 2014 г. общероссийская общественная организация «Ассоциация учителей литературы и русского языка» (АССУЛ) приняла (в первом чтении) документ под названием «Концепция филологического образования», в котором предлагается законсервировать современные подходы к школьному литературному образованию. Авторы концепции выступают против любой корректировки принципов формирования программы. А между тем именно догматическая консервация существующего неудовлетворительного положения вещей убивает лучшие традиции российского литературного образования. Сегодня наше образование снова стоит на перепутье: либо продолжать воспроизводить описанные в статье проблемы, либо прислушаться к мнению экспертов и той части профессионального сообщества, которое ищет и предлагает пути обновления литературного образования.

On Modifying the Prescriptions for Teaching Literature in Contemporary School

Authors **Mikhail Pavlovets**

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Department of Contemporary Russian Literature and Reading Practices, Institute of Humanities, Moscow City Pedagogical University. E-mail: pavlovez@mail.ru

Igor Remorenko

Candidate of Sciences in Pedagogy, Rector, Moscow City Pedagogical University. E-mail: inik2001@mail.ru

Address: 4 Selskokhozyaystvenny proyezd, 129226, Moscow, Russian Federation.

Abstract A survey of first-year philology students was conducted in autumn 2008 at Moscow Humanitarian Pedagogical Institute (MHPI) with a purpose to explore their reading interests and to get an idea of how they had read the required school reading books — whether in full, in short summaries, or in excerpts. The same survey was conducted in 2013 among first-year philology students of the Institute of Humanities at Moscow City Pedagogical University, of which the MHPI became part in 2012. We discovered that high-school students did not read all dramatic and epic required reading books in full and showed little interest towards books telling about the painful points of the Russian history (collectivization, repressions, famine, etc.) or stories with complicated plots. The list of particularly important books has changed insignificantly, consisting almost entirely of required school reading books and foreign books, with their number reduced by a third for the last five years. The scope of reading interests also proved to involve mainly foreign literature and to have shrunken in the last five years. The required reading list and the number of books actually read by high-school graduates do not coincide: even philology-oriented school students read many books in excerpts or simplified versions. Literature as a school subject does not create enough motivation to read what is referred to as national literary classics. We find it necessary to revise the conventional attitudes to state prescriptions for teaching literature, to refuse from rigid required reading book lists, and to switch to a competency-based model of literary education outlined in the Federal State Literature Standards. A transition like that will require revision of the existing approaches to testing reading and speaking competencies of school leavers through the Unified State Examination.

Keywords school students, scope of reading, required reading, reading interests, the Unified State Examination, Federal State Literature Standards, competencies.

- References** Bogdanova O., Leonov S., Chertov V. (2008) *Metodika prepodavaniya literatury* [Philosophy of Teaching Literature]. Moscow: Akademiya.
- Borusyak L. (2014) *Russkaya poeziya v sotsialnykh setyakh* [Russian Poetry in Social Networks]. *Literatura v shkole* (forthcoming).
- Kovalyov V. (ed.) (1976) *Russkaya sovetskaya literatura* [Russian Soviet Literature], Moscow: Prosveshchenie.
- Ryzhakov M. (ed.) (2012) *Sovremennoe obrazovanie. Russkiy yazyk i literatura. Primernye programmy srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya 10–11 klassy* [Contemporary Education. Russian Language and Literature. Sample Programs of High School Education (Grades 10–11)]. Moscow: Ventana-Graf.
- Troitsky Vs. (2013) *Politika dukhovnogo genotsida v shkolnykh programmakh po slovesnosti* [The Policy of Spiritual Genocide in School Language Arts Programs]. Available at: <http://www.rospisatel.ru/troizky-obr.htm> (accessed 10 November 2014).