

Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 3 (3). С. 82–94.
Education Research Environment, 2024, vol. 1, no. 3 (3), pp. 82–94.

Научная статья

УДК 372.882

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.15.31.005>

Конструкт «учитель – ученик» в методическом дискурсе

Анна Викторовна Белова

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
abelova@inbox.ru

Anna V. Belova

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
abelova@inbox.ru



Аннотация. В статье предпринимается попытка выделения условий реализации конструкта «учитель – ученик» в практике преподавания литературы. В качестве базового условия рассматривается коммуникативная компетентность учителя. Коммуникативная компетентность понимается как способность и готовность к диалогу с любым возможным коммуникантом. Диалог определяется, вслед за М. М. Бахтиным, как «гармония неслиянных голосов». Обосновывается значимость перехода на диалоговые формы обучения для реализации конструкта «учитель – ученик» в его проявлении «Учитель – Ученик». Рассматриваются такие условия реализации конструкта «учитель – ученик» в его диалоговой парадигме, как: введение понятия «диалог», соотнесение основных маршрутов учителя и ученика, обнаружение первоначального восприятия, работа в смысловом поле текста, актуализация смысла, установка на понимание, использование различных стратегий освоения текста, обращение к литературе как к виду искусства, обучение «языку» предмета, рассмотрение теоретических понятий на научной, диалоговой основе, решение проблемы автора, значимость личного творческого продукта, открытость, обязательное прочтение произведения, обладание профессионально-педагогической компетентностью.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативный статус, коммуникативное поведение, диалог, текст, понимание, актуализация смысла, «язык» предмета, открытость

Для цитирования: Белова А. В. Конструкт «учитель – ученик» в методическом дискурсе // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 3 (3). С. 82–94.
<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.15.31.005>

The "teacher–student" construct in methodological discourse

Abstract. The article is aimed at identifying the conditions for the implementation of the "teacher – student" construct in teaching literature practice. The teacher's communicative competence is considered as a basic condition. Communicative competence is understood as the ability and willingness to have a dialogue with any possible communicant. Following M. M. Bakhtin, the dialogue is defined as "the harmony of non-merged voices." The article studies the importance of the transition to interactive forms of learning for the implementation of the "teacher – student" construct in its manifestation "Teacher – Student". The study is focused on the following conditions for the implementation of the "teacher – student" construct in its dialog paradigm: the introduction of the concept of "dialogue", the correlation of the main routes of the teacher and the student, determination of the initial perception, work in the semantic field of the text, actualization of meaning, setting on understanding, using various strategies for mastering the text, turning to literature as an art form, teaching the "language" of the subject, considering theoretical concepts on a scientific, dialogical basis, the solution of the problem determined by the author, the importance of a personal creative product, openness, mandatory reading of a literary work, acquiring professional and pedagogical competence.

Keywords: communication, communicative competence, communicative status, communicative behavior, dialogue, text, understanding, actualization of meaning, "language" of the subject, openness

For citation: Belova A. V. The "teacher–student" construct in methodological discourse. *Education Research Environment*, 2024, vol. 1, no. 3 (3), pp. 82–94.

Введение

Конструкт «учитель – ученик» является базовым для методики преподавания любого предмета, особенным для методики преподавания литературы. Именно урок литературы в большей мере является необходимым пространством для личностного самоопределения ученика, для реализации конструкта «учитель – ученик» в его проявлении как «Учитель – Ученик».

В Федеральной рабочей программе основного общего образования отмечается: «Литература в наибольшей степени способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения, так как занимает ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии обучающихся, в становлении основ их миропонимания и национального самосознания. Особенности литературы как учебного предмета связаны с тем, что литературные произведения являются феноменом культуры: в них заключено эстетическое освоение мира, а богатство и многообразие человеческого бытия выражено в художественных образах, которые содержат в себе потенциал воз-

действия на читателей и приобщают их к нравственно-эстетическим ценностям, как национальным, так и общечеловеческим»¹.

Соотношение понятий конструкта «учитель – ученик» определяется в методологическом поле методики преподавания литературы как науки, соотнесенном с общим методологическим полем других наук, культуры, социосферы и т. д. Основной концепт методики преподавания литературы как науки – событие встречи – учителя, текста (автора), ученика. Отсюда возникают, сюда и ведут маршруты учителя и маршруты школьника. Задача методики преподавания литературы как науки – разработать маршруты, которые бы обязательно привели учителя и ученика к событию встречи. Для учителя это педагогический, дидактический, психологический, литературоведческий, коммуникативный маршруты, которые в своем новом качестве обеспечивают методический маршрут. Для ученика – это образовательный, когнитивный маршруты.

Основная часть

В методике преподавания литературы, в смежных науках, в обществе неоднократно возникала дискуссия о том, кого мы хотим воспитать – человека образованного или человека культуры. В. С. Библер считал, что переход на диалоговые формы обучения снимает антиномичность этих понятий: «И – столь же реально процесс современного обучения есть некое проецирование доминанты “человека образованного” в сферу “человека культурного” и – обратно – доминанты “человека культурного” в сферу “человека образованного”; «Можно сказать, что “человек образованный” есть – сегодня – основной Собеседник культурного человека»².

Человеком образованным, человеком культурным можно стать, включившись в диалог, диалог культур.

Для реализации конструкта «учитель – ученик» в его проявлении «Учитель – Ученик» необходим переход на диалогические основания преподавания литературы.

Базовым элементом конструкта «учитель – ученик» является коммуникативная компетентность учителя. Коммуникация при этом понимается как генеративный процесс, как способ формирования личности. Коммуникативное поведение учителя проявляется не только в общении с учеником, текстами, но и в его отношении к культурным и социальным феноменам. Коммуникативный статус учителя определяется выбором условий коммуникации. Коммуникатив-

¹ Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). Москва, 2022. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП_Литература_5-9-классы.pdf (дата обращения 28.06.2024).

² Библер В. С. Культура и образование (Размышление в семи тезисах). URL: https://www.bibler.club/bim_ng_kultura_i.php (дата обращения 28.06.2024)

ная компетентность может быть актуализирована как способность и готовность к диалогу с любым возможным коммуникантом.

Считается, что понятие диалога придумал софист Протагор, но подлинное открытие диалога было сделано Сократом, который определял его как «согласие разногласного». Второе открытие диалога связывают с именем М. М. Бахтина. На основе осмысления работ М. М. Бахтина сложились понятия диалога и диалога культур. Определение диалога Бахтиным легло в основу науковедческих концепций в области философии, психологии, литературоведения, риторики, методики преподавания литературы.

По определению М. М. Бахтина, «...диалогические отношения – явление гораздо более широкое, чем отношение между репликами композиционно выраженного диалога, это – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение»¹. По Бахтину, «быть – значит общаться диалогически»². Исследователь убежден: «Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться»³.

Очень важным является утверждение ученого о том, что именно в диалоге человек становится тем, что он есть: «Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, повторяем, – не только для других, но и для себя самого»⁴.

Только в диалоге происходит «утверждение чужого сознания как полноправного субъекта»⁵.

Суть бахтинского диалога выражена в высказывании: «Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, *согласие*, его бесконечные градации и оттенки (но не логические ограничения и не чисто предметные оговорки), наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. п. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются *целостные* позиции, целостные личности»⁶.

¹ Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970-х годов. Москва: Русские словари. Языки славянских культур, 2002. С. 51.

² Там же. С. 280.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же. С. 15.

⁶ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. С. 317.

Что предполагает переход на диалогические основания?

Условий перехода достаточно много, и они порой оказываются достаточно сложными. Возможно ли совершить этот переход или можно сделать только какие-то шаги по его осуществлению? Приведут ли нас к необходимому результату лишь отдельные шаги? Будет ли диалог подлинным, или это будет лишь «игра в равенство»?

Как представляется, прежде всего, необходимо ввести понятие диалога и сделать это на самых ранних этапах обучения.

Основа диалога – это обращенность к Другому. Можно было бы говорить о том, что это событийное обращение к Другому, Другому, у которого свой неповторимый способ мышления. Каждый – Другой. Никто не хуже и не лучше тебя, он – Другой.

При введении понятия можно оттолкнуться от постановки вопроса: «Почему диалог противоположен спору?» Спорящий не слышит Другого, он не обращен к нему, ему необходимо доказать свою точку зрения.

Чтобы возникла обращенность к Другому, должна реализоваться установка на формирование мнения. Ученик должен прийти к пониманию того, как не просто выработать свое мнение. Если человек когда-либо вставал на путь приобретения своего мнения, он будет обращен к Другому, ему будет интересно узнать, как Другой пришел к своему мнению, какой проделал путь. Отсюда и рождается «согласие разногласного».

Необходимо формирование точки зрения ученика в сопоставлении с другими точками зрения, создание условий для включения в «диалог согласия», осознание своего места в диалоге, «диалоге согласия», отношение к пространству урока литературы как к коммуникативному. Диалог возможен, если понятие диалога будет осмыслено всеми его участниками.

Самым главным в осознании учителем своего предназначения является понимание того, что маршрут школьника не повторяет маршрута учителя. Когда учитель говорит, что он много раз пытался донести материал до детей, а они все равно его не усвоили, это и означает, что учитель остается только на своем маршруте и не определил специфики маршрута школьника, не привел эти маршруты к точке событийности – встрече. Учитель должен понимать, что у школьника свой личный опыт переживаний, жизненный опыт, который отличается от его опыта переживаний и жизненного опыта. Он не может передавать детям свой опыт, опыт исследователей в зафиксированном для себя виде.

Большую роль при этом играет обнаружение первоначального восприятия, на что обращал внимание В. Г. Маранцман. На данном этапе уже возникает диалог. Обнаружение первоначального восприятия необходимо не для того, чтобы «направить» детей в нужное для учителя, заготовленное до урока, смысловое русло, а для того, чтобы услышать Другого. М. М. Бахтин писал: «Услы-

шанность как таковая является уже диалогическим отношением. Слово хочет быть услышанным, понятым, отвеченным и снова отвечать на ответ <...>.¹ Задавая ученикам до начала работы с текстом вопрос: «Как вам кажется, о чем это произведение?», мы получаем ответ, который, порой, становится подлинным открытием смысла текста. Школьники, ученики 5–7 классов интуитивно, далее ученики 8–11 классов более осознанно, достаточно глубоко проникают в смысловые пласты текста.

В традиционной методике преподавания литературы остается нерешенным вопрос соотношения возрастных, типологических, индивидуальных особенностей восприятия литературного произведения учащимися с особенностями литературы как вида искусства, фактически мы «приспосабливаем» литературу к возрастным особенностям восприятия ее школьниками. Открытыми остаются вопросы: «Можно ли говорить о поступательности литературного развития, его линейности?»

Безусловно, диалог – это основная форма коммуникации как генеративного процесса, коммуникации с текстом, учениками, другими источниками, возможным кругом коммуникантов. Посредником в коммуникации выступает литература, она выполняет особую роль в коммуникации, обладает особыми коммуникативными возможностями в плане воздействия на читателя и в плане демонстрации различных коммуникативных процессов. Текст – это счастливо найденный «собеседник», находящийся в центре коммуникативного пространства урока.

В смысловом поле текста и возможна ожидаемая встреча. В традиционной парадигме учитель «управляет» смыслами, чаще предлагает готовые смыслы. Много лет я задавала студентам вопрос: «О чем стихотворение М. Лермонтова «Парус»? Они неизменно отвечали: «Об одиночестве». Это говорит о том, что учитель предложил в свое время своим ученикам не смысловую картину стихотворения, которая стала результатом его диалогических исканий, а смысловой штамп, который передается как методический фольклор из поколения в поколение. М. М. Бахтин обращал внимание на то, что «...каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории»². Поиск смысла должен осуществляться в совместной деятельности с учениками, учитель и ученик должны прийти к открытию смысла в диалоге. М. М. Бахтин писал:

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. С. 324.

² Там же. С. 299.

«Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов»¹.

Диалог создает условия для актуализации смысла текста в сознании учащихся. Здесь возникает вопрос об актуальных для детей смыслах. Не прекращается дискуссия о том, какие произведения необходимо читать с детьми. Возникают вопросы: «Поймут ли дети Толстого, Достоевского, Гоголя?» Ответ: «Подлинного понимания и не может быть в их возрасте, как, впрочем, и в любом другом». Понимание – процесс не сиюминутный. Текст, по выражению М. М. Бахтина, является «действительностью мысли и переживаний»². При чтении и перечитывании текста осуществляется процесс постепенного «присвоения» смысла, нравственных ценностей, формирования эмоционального интеллекта, эмоциональной культуры, обогащения мышления, духовно-нравственного воспитания.

Для установления диалоговых отношений с текстом нужен диалог различных стратегий его понимания (всех существующих видов чтения, анализа, интерпретации). Выбор стратегии понимания текста должен быть осознанным как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Широко должны использоваться сопоставления, в том числе сопоставления результатов чтения, анализа, интерпретации текста в устном и письменном вариантах, рефлексивные задания. Должна сохраняться установка на работу с восприятием, на развитие разных сторон читательского восприятия. Результаты анализа и интерпретации не должны облекаться в застывшие раз и навсегда формы.

Особым условием для реализации конструкта «учитель – ученик» в его проявлении «Учитель – Ученик» является обращение к литературе как к виду искусства. Среди видов искусства, преподаваемых в школе, литература «пострадала» больше всех. Мы не можем себе представить ситуацию, когда на уроке живописи учитель попросит ученика подойти к доске и нарисовать пятого медведя на картине Ивана Шишкина и Константина Савицкого «Утро в сосновом бору». Литературный же текст порой не воспринимается как неприкосновенное авторское произведение.

Понять, что литература – вид искусства, поможет обращение к другим видам искусства. О важности диалога литературы с другими видами искусства очень много говорил и писал В. Г. Маранцман.

Как представляется, до сих пор не преодолена тенденция рассмотрения литературных героев как людей. При пообразном анализе чаще звучат вопросы психологического характера, рассматриваются модели поведения героев, оцениваются их поступки, задаются вопросы о том, как бы мы поступили на месте героя. Таким образом, мы начинаем стирать грань художественной условности,

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. С. 301.

² Там же. С. 297.

переносить героя в современную реальность. Мы отделяем содержание произведения от его формы. Форму мы рассматриваем как нечто необязательное. Но содержание произведения не возникает ниоткуда, оно определяется выбранными средствами. В. М. Жирмунский отмечал: «Любовь, грусть, трагическая душевная борьба, философская идея и т. п. существуют в поэзии не сами по себе, но в той конкретной форме, как они выражены в данном произведении»¹. Поэтому анализ литературного произведения и нужно осуществлять с позиции той конкретной формы, в которой выражено содержание. Иначе мы можем внести в произведение содержание, которого там нет. Именно сюжет, композиция и другие приемы формируют содержание произведения. На уроке математики учитель не будет избегать употребления понятий математики. На уроке литературы мы можем вести беседу по тексту, не оперируя «языком» предмета. Сложилась практика введения теоретического понятия до изучения произведения. Причем, как правило, мы вводим понятие и забываем о нем, начиная работать с текстом. Например, сюжет в школьной практике определяется как последовательность событий. Давайте увидим эту последовательность событий в тексте или подберем другое определение. Мы наслаждаемся языком живописи, музыки. Хочется наслаждаться языком литературы в его разных ипостасях – непосредственно языком – словом, приемами, которые оформляют содержание, содержанием во всей его полноте.

Как правило, теоретические понятия вводятся как «анонимные». Необходим диалог авторов, так или иначе толковавших те или иные теоретические понятия. Достижение понимания во многом обеспечивается рассмотрением явлений на научной основе, чего также требует новый стандарт. Например, достаточно часто эпитет в школе рассматривают как красочное определение. Это тоже своего рода методический фольклор. Дети не смогут по этому определению найти эпитет в тексте, понятие красочности не может быть ориентиром для поиска. Как известно, в литературоведении эпитет определяют либо как художественное определение, а поскольку в тексте нет нехудожественных определений, то все определения эпитеты; либо как одиночное определение, употребленное в переносном значении, т. е. троп. На каждое явление есть, как минимум, две точки зрения. Не стоит стремиться к тому, чтобы школьники запомнили одно определение какого-то понятия. Для понимания и выработки мнения необходимо знать различные к нему подходы. Предлагая то или иное определение понятия, мы должны понимать, что особой силой обладает именно первое услышанное определение, именно оно запоминается навсегда. Так, опять-таки студенты, когда обращаешься к ним с просьбой дать определение эпитета, воспро-

¹ Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Ленинград: Наука, 1977. С. 15–16.

изводят определение, впервые услышанное в школе – «красочное определение».

То же относится и к оформляющимся в сознании детей интерпретациям текста. Предлагая ту или иную интерпретацию текста, мы не должны забывать, что именно эта интерпретация и останется в сознании детей на всю жизнь. Самыми сильными впечатлениями являются первые впечатления. Кроме того, чем младше ребенок по возрасту, тем он восприимчивее.

Выход на диалог с текстом предопределен пониманием того, что автор тоже находится в диалоге со своим текстом при его создании. Известную фразу «Что хотел сказать автор?» в свое время ввел в филологический и методический обиход М. М. Бахтин. Но в школьной практике преподавания ее, как правило, не совсем верно интерпретируют и понимают во многом буквально, отождествляя автора художественного и автора биографического. М. М. Бахтин по этому поводу писал: «Так называемый образ автора – это, правда, образ особого типа, отличный от других образов произведения, но это образ, а он имеет своего автора, создавшего его»¹; «Автора нельзя отделять от образов и персонажей, так как он входит в состав этих образов как их неотъемлемая часть (образы двуедины и иногда двуголосы). Но образ автора можно отделить от образов персонажей; но этот образ сам создан автором и потому также двуедин. Часто вместо образов персонажей [имеют] в виду как бы живых людей»²; «Это не значит, что от чистого автора нет путей к автору-человеку, – они есть, конечно, и притом в самую сердцевину, в самую глубину человека, но эта сердцевина никогда не может стать одним из образов самого произведения. Он в нем как целом, притом в высшей степени, но никогда не может стать его составной образной (объектной) частью»³; «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект («Du»). При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта»⁴.

Восприятию литературы как вида искусства будет способствовать личное участие в творческом процессе создания художественного произведения. Необходимо осознание значимости результата творческой деятельности ученика и учителя.

Традиционное преподавание можно назвать «скрытым»: учитель готовит к уроку свою интерпретацию текста или заимствует у кого-то из исследователей, но при этом, ни в том, ни в другом случае, не обнаруживает источника интерпретационной версии, он не отделяет чужое слово от своего личного. Так пере-

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. С. 304.

² Там же. С. 311.

³ Там же. С. 304.

⁴ Там же. С. 306.

дается «анонимное» знание. При диалоговом обучении важно обнаружение источника. Обучение должно носить открытый характер, только тогда возможен диалог. В ходе традиционного урока учитель спрашивает детей, задает им вопросы, но сам не отвечает на эти вопросы, тем самым не вступает в диалог. Также учитель должен выполнять те задания, которые он дает детям, и обнаруживать результаты выполнения этих заданий.

Безусловно, для того, чтобы диалог состоялся, необходимо, чтобы дети прочитали произведение. Это самое простое и одновременно самое сложное условие.

К сожалению, в современной школе стало нормой начинать разговор о том или ином литературном произведении в ситуации, когда дети его не читали. Что же делать, если дети не читают? Безусловно, нужно начинать с личного примера учителя. Увлечение чтением учителя повлечет за собой увлечение чтением детей. Как известно, поэтические тексты читаются полностью непосредственно на уроке. Эпические и драматические тексты мы читаем, выбирая примеры, иллюстрирующие и доказывающие высказанную в ходе обсуждения произведения мысль. В основной школе нужно больше читать на уроках. Важно продумать условия чтения текстов на уроке. Как правило, учитель предлагает в ходе самого урока прочитать текст или отрывок из текста кому-то из учеников или читает его сам. Порой ученик, впервые читающий текст, читает его невнятно, не понимая смысла. Необходимо заранее продумать, кто будет читать текст; подготовить ученика или подготовиться самому учителю. Дети и учитель должны получить эстетическое удовольствие в ходе и в результате чтения текста. Также необходимо отказаться от чтения в отрывках. Кроме того, существует, как известно, целый арсенал дидактических средств, способствующих приобщению к чтению: сотрудничество с библиотекой, родителями, выставки, презентации, конкурсы, клубные обсуждения и т. д.

Учитель должен обладать не только коммуникативной, но профессионально-педагогической компетентностью. Здесь можно было бы перечислить содержание чек-листов стандартов второго и третьего поколения, которые сориентированы на переход с авторитарного подхода к обучению на диалоговый. Это провозглашение принципа равной доступности как равной возможности, реализация идей развивающего обучения (в зоне ближайшего развития могут оказаться дети, от которых мы этого и не ждали), укоренение личностно-ориентированного, системно-деятельностного (научить учиться), компетентностного подходов (научить учиться в общении), программа воспитания и социализации, индивидуальные образовательные траектории, интегративность, междисциплинарные программы, право выбора учебных предметов, учебных курсов, модулей, проектная, исследовательская деятельность, система оценки (критериальность, обратная связь), рефлексия, проблемное обучение, формиро-

вание читательской компетентности, основ смыслового и эстетического чтения, формирование научного типа мышления, способностей, создание ситуации успеха обучающегося, значимость личностного продукта – что сделал я, опыт творческой деятельности, формирование эмоциональной культуры, идея не двигаться дальше, если кто-то не понял, учет личностных результатов, формирование УУД, формирование функциональной грамотности и др.

Одним из самых важных условий для реализации конструкта «учитель – ученик» является установление диалогических отношений между этапами литературного образования и развития. Решение этой проблемы было предложено В. Г. Маранцманом, который в своих работах определил категориальные показатели подобной диалогичности. Она обеспечивается сквозными направлениями литературного образования и развития обучающихся. Они следующие: изначальная обращенность к ребенку, к его чувствам, мыслям, настроениям, интересам, потребностям; направленность на развитие разных сторон читательского восприятия; использование возможностей возраста и вместе с тем определение «зон ближайшего развития»; формирование творческих способностей школьников; реализация деятельностного подхода к обучению; использование принципа усложнения эстетической деятельности учащихся; использование всех способов освоения литературного произведения (чтения, анализа, интерпретации); широкое использование сопоставлений как возможности увидеть своеобразие каждого отдельного писателя, включиться в движение литературы; формирование ценностно-мировоззренческой компетенции учащихся не только через отбор литературных произведений, но и через возможность эстетического переживания; обнаружение связей русской и зарубежной литератур, «фигуративной» и авангардной литературы; литературы и других видов искусства; отслеживание уровня литературного образования и развития учащихся; использование «чувственных» форм рефлексии; включение ребенка во все формы диалога через обнаружение своего творческого потенциала, через отношение к искусству.

Выводы

Реализация конструкта «учитель – ученик» в его диалоговой парадигме возможна лишь при выполнении заявленных условий. Также желателен коллективный переход от традиционной модели общения к диалоговой на общих дидактических основаниях. Возможные параметры перехода представлены в таблице.

Таблица

Переход от традиционной авторитарной модели общения к диалоговой

Традиционное обучение	Диалоговое
Скрытое	Открытое
Анонимное	Авторское
Словесно-книжное	Деятельностное
С предметом к детям	С детьми к предмету
Сориентированное на среднего ученика	Дифференцированное
Обращенное к прошлому	Диалог культур, современность
Авторитарное	Равноправные участники диалога
Субъект-объектные отношения	Субъект-субъектные отношения
Значимость общих показателей	Значимость личного продукта

Список литературы

Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970-х годов. Москва: Русские словари. Языки славянских культур, 2002. 435 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с.

Библер В. С. Культура и образование (Размышление в семи тезисах). URL: https://www.bibler.club/bim_ng_kultura_i.php (дата обращения 28.06.2024).

Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Ленинград: Наука, 1977. 405 с.

Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под редакцией О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. Москва: Просвещение, 1995.

Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). Москва, 2022. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП_Литература_5-9-классы.pdf (дата обращения 28.06.2024).

References

Bakhtin M. M. *Sobr. soch.: v 7 t. T. 6: Problemy poetiki Dostoevskogo. Raboty 1960–1970-kh godov* [Collected works: in 7 volumes. Vol. 6. On Dostoevsky's poetics. Literary works from the 1960s – 1970s.]. Moscow: Russian dictionaries. Languages of Slaviccultures, 2002. 435 p.

Bakhtin M. M *Estetika slovesnogo tvorchestva*. [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1986. 445 p.

Bybler V. S. *Kul'tura i obrazovanie (Razmyshlenie v semi tezisakh)* [Culture and education (Reflection in seven theses)]. URL: https://www.bibler.club/bim_ng_kultura_i.php (accessed 06/28/2024).

Zhirmunsky V. M. *Teoriya literatury. Poetika. Stilistika* [Theory of Literature. Poetics. Stylistics]. Leningrad: Nauka, 1977. 405 p.

Marantsman V. G. *Trud chitatelya: Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu* [The reader's work: From the perception of a literary work to analysis]. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 127 p.

Metodika prepodavaniya literatury: v 2 ch. / pod redaktsiei O. Yu. Bogdanovoi, V. G. Marantsmana [Methodology of teaching Literature: In 2 parts], edited by O. Y. Bogdanova and V. G. Marantsman. Moscow: Prosveshchenie, 1995.

Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Literatura (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nykh organizatsii) [Federal curriculum of basic general education. Literature (for grades 5-9 of educational organizations)]. Moscow, 2022. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФПП_Literatura_5-9th grades .pdf (accessed 06/28/2024).

Информация об авторе

Анна Викторовна Белова – кандидат педагогических наук, доцент, abelova@inbox.ru, Череповецкий государственный университет (5, ул. Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Anna V. Belova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, abelova@inbox.ru, Cherepovets State University (5, Lunacharsky pr., 162600 Cherepovets, Russia).

Статья поступила в редакцию – 18.06.2024; одобрена после рецензирования – 02.07.2024; принята к публикации – 16.07.2024.

The article was submitted – 18.06.2024; approved after reviewing – 02.07.2024; accepted for publication – 16.07.2024.