

Российская Академия Естествознания
Издательский дом Академии Естествознания

Т.Е. Беньковская, Ж.А. Майдангалиева

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО
РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ (1840–2000-е гг.)**

Монография

Рекомендовано УМО РАЕ
по классическому университетскому
и техническому образованию
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений,
обучающихся по направлению подготовки
44.03.01 – «Педагогическое образование»,
профиль подготовки – Русский язык и литература;
для магистров
44.04.01 – «Педагогическое образование»;
для аспирантов
44.06.01 – «Образование и педагогические науки»

Москва
2016

УДК 82(091)(07)
ББК 83.3(2)я7
Б46

Рецензенты:

Прокофьева А.Г. – доктор педагогических наук, профессор ОГПУ;
Ядровская Е.Р. – доктор педагогических наук, профессор РГПУ
им. А.И. Герцена

Беньковская Т.Е., Майдангалиева Ж.А.

Б46 **Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840–2000-е гг.): монография / Т.Е. Беньковская, Ж.А. Майдангалиева. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 218 с.**

ISBN 978-5-91327-367-3

DOI 10.17513/np.139

В монографии впервые в истории российской методической науки выделены этапы становления и формирования системы литературного развития школьников в период 1840–2000-х годов в совокупности необходимых структурных составляющих; предложены критерии оценки степени действенности вариативных моделей системы в современных УМК по литературе, что особенно важно сейчас, когда идет процесс реформирования литературного образования.

Книга может быть полезна как исследователям в области методики преподавания литературы, так и преподавателям вузов, учителям-словесникам, студентам-филологам.

Издание включено в Российский индекс научного цитирования.

ISBN 978-5-91327-367-3

© Беньковская Т.Е., Майдангалиева Ж.А., 2016
© ИД «Академия Естествознания»
© МОО «Академия Естествознания»

*100-летию со дня рождения
Натальи Дмитриевны Молдавской (1916-1978)
посвящается*

ВВЕДЕНИЕ

К началу XXI века методической наукой накоплен значительный опыт изучения проблемы литературного развития школьников на различных этапах ее постановки и решения. Постановка данной проблемы относится к моменту зарождения методики преподавания литературы как науки в трудах выдающихся ученых-методистов XIX века (Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин и др.). Существенный вклад в ее разработку и решение в конце XIX – начале XX веков внесли И.Ф. Анненский, А.Д. Алферов, Ц.П. Балталон, В.В. Данилов, А.И. Лебедев, А.М. Лебедев, И.П. Плотников, В.М. Фишер, А.Е. Флеров и другие педагоги-словесники. Литературное развитие школьников как научная проблема окончательно утвердилась в теории и практике школьного изучения литературы 1920–1950-х годов благодаря методическим исканиям Н.И. Кудряшева, М.А. Рыбниковой, Н.М. Соколова и их последователей. Широкая научно-исследовательская деятельность Г.И. Беленького, Н.И. Кудряшева, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез, Я.А. Ротковича и других ученых-методистов способствовала разработке теоретических основ проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов. Проблема литературного развития школьников становится приоритетной в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов. На расширение и углубление исследования проблемы развития читателя-школьника были направлены усилия ученых-методистов, представляющих научные школы, созданные на базе кафедр методики преподавания литературы РГПУ им. А.И. Герцена (руководитель В.Г. Маранцман), МПГУ (руководитель О.Ю. Богданова) и лаборатории литературного образования ИОСО РАО (руководитель Г.И. Беленький).

Литературное развитие школьников является крупной проблемой по числу аспектов ее исследования. Их разрастание обусловлено применением учеными-методистами и учителями-словесниками научного

системного и вариативного подходов к ее решению. Появление разнообразных вариативных концепций, программ, технологий обучения литературе усложнило и без того ставшее мозаичным представление о данной проблеме, которое характеризуется хаотичным расположением фрагментов теоретического и практического опыта ее постановки и решения. Очевидно, что выходящие на первый план «фрагменты» авторского (личностного) «локального» опыта, как правило, заслоняют собой панораму исторического опыта постановки и решения этой важной проблемы в методике преподавания литературы XIX – начала XXI веков.

Таким образом, актуальность историографического исследования проблемы литературного развития школьников вызвана обострением имеющихся в теории и практике преподавания литературы противоречий:

– между наличием опыта постановки и решения проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы XIX – начала XXI веков и отсутствием целостной, объективной картины состояния данной проблемы в современной теории и практике преподавания литературы;

– между осознанием значимости проблемы литературного развития школьников в современной теории и практике преподавания и отсутствием выделения в совокупности перспективных направлений дальнейшего ее изучения.

Их разрешение возможно по мере выделения и изучения значительных аспектов историографического исследования данной проблемы, одним из которых является формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы.

Цель исследования заключается в выявлении и осмыслении постановки проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1840–1950-х годов, а также процесса становления и формирования системы литературного развития школьников в методической науке 1960–2000-х годов.

В настоящем исследовании впервые в методической науке выделены этапы становления и формирования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1840–2000-х годов; представлена система литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов как совокупность структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания; раскрыта сущность понятий «концептуальная модель» и «вариативная модель» по отношению к методической системе литературного развития школьников; впервые установлена закономерность в соотношении степени *действенности* и степени

результативности реализации каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе; предложены критерии оценки степени действенности каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе; разработаны задания для самостоятельных работ учащихся 5–11-х классов, обучающихся по современным программам и УМК по литературе, которые могут быть использованы при организации диагностики уровней литературного развития школьников. Результаты исследования, на наш взгляд, чрезвычайно важны, в особенности сейчас, когда идет процесс реформирования литературного образования.

Заявленный нами историко-библиографический подход к решению темы потребовал обращения к значительному количеству источников, включающих диссертационные исследования, публикации по методике и смежным наукам, материалы дискуссий, съездов и совещаний учителей-словесников, научных конференций, отчеты инспектирующих органов о состоянии преподавания литературы, программы, учебные пособия, материалы из опыта работы. Поэтому в отдельных случаях нам не удалось избежать описательности в изложении материала.

Книга может быть полезна как исследователям в области методики преподавания литературы и других предметных методик, так и учителям-словесникам, аспирантам, студентам-филологам.

Глава I. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ 1840–1950-Х ГОДОВ

1.1. Сущность проблемы развития личности учащегося на уроках словесности в методике преподавания литературы 1840–1890-х годов

Определение сущности развития личности учащегося на уроках словесности в методике преподавания литературы 1840–1890-х годов (И.Ф. Анненский, Ц.П. Балталон, Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин и др.) стало возможным в русле поиска новой научной методологии в преподавании словесности, вызванного следующими причинами:

- стремлением выступить против засилья риторики с пиитикой, процветания схоластики и зубрежки на уроках словесности;
- переосмыслением главной цели литературного образования учащихся, сводившейся преимущественно к развитию способности мышления, познавательных интересов посредством многочисленных упражнений и переводов образцовых сочинений, заучивания правил;
- обращением к личности учащегося;
- осознанием специфики литературы как учебного предмета, его огромного потенциала для общего развития личности.

Один из ведущих литературоведов, кто в 1860-е годы оказал влияние на постановку проблемы литературного развития школьников на уроках словесности, был А.Н. Пыпин. Основатель культурно-исторической школы в литературоведении, А.Н. Пыпин в работе «Преподавание словесности в гимназиях» (1862) впервые заявил о том, что «из всех предметов гимназического преподавания литература, или так называемая словесность, может быть одним из предметов самых развивающих» при условии звучания «живого» слова и донесения его до читателя-школьника [246, с. 168]. Неудивительно, писал он, что игнорирование естественной потребности растущего организма в звучании «живого» слова, проявляющееся в присутствии на уроках словесности «простых и искусственных рассуждений» и «сухого педантизма», подталкивает ученика

гимназии «заимствовать свое развитие извне» [246, с. 170, 175]. О качестве восполнения развития личности средствами литературы мы судим по высказыванию литературоведа о том, что если «развитие молодого человека окончательно ускользает от усилий официального преподавания», то оно «дает ему прямой повод стать в ряды тех «легкомысленных» людей, которые отвергают – ничего им не дающие – авторитеты» [246, с. 175].

Таким образом, в период зарождения методической науки А.Н. Пыпин оказался у истоков определения литературоведческих основ развития личности учащегося на уроках словесности.

Однако первоначальные размышления о сущности развития личности учащегося на уроках словесности мы находим в методическом труде Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844). Известный ученый-методист приходит к выводу о том, что при изучении родного языка его предшественники (А.Д. Галахов и др.) забывали о личности учащегося, «между тем как постепенное развитие сей последней составляет важнейшую часть» преподавания [51, с. 30]. А для того, чтобы «уничтожить противоречие между личностью ученика и предметом обучения», «развивать духовные способности учащегося», «способность выражаться легко, благозвучно, определенно, с толком и со смыслом», нужна педагогическая метода [51, с. 31, 30, 55–56]. Выбор метода, по мнению Ф.И. Буслаева, должен определяться учителем-словесником, «с одной стороны, естественным развитием духа человеческого, с другой, сущностью предмета преподаваемого» [51, с. 54]. Таким образом, постановка Ф.И. Буслаевым проблемы определения методов и приемов изучения художественного произведения исходила из двух принципиально важных положений, составивших впоследствии основу процесса литературного развития школьников, – изучение ученика как читателя и учет специфики литературы как искусства слова.

Отправным пунктом для дальнейших методических размышлений о сущности проблемы развития учащегося на уроках словесности явилась широкая дискуссия, развернувшаяся вокруг опубликованного для обсуждения нового проекта Устава общеобразовательных учебных заведений (1862).

Вышедшее в свет издание «Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (1862) содержало аргументированное замечание В.Я. Стоюнина по поводу цели преподавания литературы в школе, которая должна заключаться в благоприятном воздействии «живой силы» уроков словесности на эстетическое развитие школьников: «Развивая эстетическое чувство, мы через это самое действуем и на развитие

умственных, равно как и нравственных сил учащихся. Таким образом, именно эту цель и должно иметь в виду в преподавании отечественного языка и словесности...» [306, с. 448–449].

Видение В.И. Водовозовым главной цели литературного образования в школе, представленное в методическом труде «Словесность в образцах и разборах» (1868), также осмысливается нами с позиции поиска условий для развития мышления учащихся на уроках словесности: «Главной целью при изучении словесности обыкновенно ставят ознакомление с разными свойствами слога и с родами и видами сочинений. Но здесь важна еще другая педагогическая цель: действовать на развитие учащихся» [185, с. 27]. Для достижения данной цели В.И. Водовозов считал важным «создать в учащемся привычку вникать в части и во все подробности читаемого произведения», «научить находить связь и соотношение мыслей в произведении», «познакомить детей с образцами произведений по всем родам литературы» [185, с. 28].

Таким образом, осуществляемый в 1840–1860-е годы поиск И.Ф. Буслаевым, В.Я. Стоюниным и В.И. Водовозовым методических условий для развития мышления учащихся на уроках словесности явился началом определения сущности развития личности учащегося на уроках словесности.

Развернувшаяся на страницах печати дискуссия «реалистов» (В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова и др.) и «классиков» (Ф.И. Буслаева, А.Д. Галахова и др.) о будущем состоянии гимназического образования в школе благотворно повлияла на утверждение в 1871 году проекта нового Устава общеобразовательных учебных заведений. Однако заявленная в нем главная цель среднего образования в школе («всестороннее и равномерное развитие в обучающемся юношестве всех умственных, нравственных и физических сил...» [32, с. 55]) осталась продекларированной лишь на бумаге. На деле процесс преподавания словесности в школе оказался по-прежнему направленным на развитие логического мышления учащихся («русское сочинение гимназиста на выпускном экзамене» должно выявить степень сформированности умения «располагать мысли в логической последовательности» [272, с. 219, 220]).

Причина сложившегося в теории и практике преподавания литературы 1870–1880-х годов противоречия между продекларированной целью и средствами ее достижения сразу же была отмечена в работе И.И. Срезневского «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871). Известный ученый подчеркнул, что «мания» тратить драгоценное время «на схоластические тонкости так называемого логического разбора, на затверживание» знаний

до тех пор будет олицетворять собой «зло», «насилие природы», источающие «неспособность любить создания художества», пока продолжает защищаться кем-то «как что-то полезное» [304, с. 8–9, 15–18]. Оправдать «затверживанье» подробностей на уроках словесности можно только в том случае, по мнению И.И. Срезневского, если оно «увеличивает в юноше запас полезных знаний и помогает его умственному развитию» [304, с. 12].

Вслед за В.Я. Стоюниным И.И. Срезневский приходит к выводу о том, что эстетическое развитие является благоприятным условием для развития мышления учащихся в процессе изучения художественного произведения: «Годы ученичества – годы ... развития художественного чутья. ... Свободно развившись, это чутье прекрасного доведет и до размышлений о прекрасном, и до выводов об условиях достоинств произведений художества, и до оценки их, сравнительной, а потом и одиночной» [304, с. 18].

Таким образом, поиск В.Я. Стоюниным, В.И. Водовозовым и И.И. Срезневским методических условий для развития мышления учащихся на уроках словесности создал благоприятные предпосылки для дальнейшего осмысления известными учеными-методистами конца XIX века (В.П. Острогорским, И.Ф. Анненским, Ц.П. Балталомом) проблемы эстетического развития учащихся на уроках словесности.

Сформулированная В.П. Острогорским «цель дать юноше этико-эстетическое развитие» [218, с. 9] раскрывается в главном труде методиста «Беседы о преподавании словесности» (1885) с позиции развития критического мышления, речи, эстетического вкуса, добрых чувств и живого воображения школьников, нравственного развития учащихся на уроках классного и внеклассного чтения. Ученый-методист обосновывает умение верно расставлять логическое ударение в тексте в качестве читательского умения, формирование которого на уроках словесности будет «способствовать литературному развитию учащихся»; разработывает курс теории словесности и курс истории отечественной литературы, призванные, по его мнению, «как можно более развивать чувства общечеловеческие, гуманные, этико-эстетические» [218, с. 24–25, 96].

В этом конгломерате представлений об этико-эстетическом развитии учащихся растворялось само эстетическое развитие, которое И.Ф. Анненский пытался выделить как самостоятельное явление: «... рассуждать об эстетическом развитии в школе можно независимо от вопросов этических», без сопряжения «с развитием чувств религиозного, морального, патриотического, национального» [5, с. 68–69].

Вопросы соотношения эстетического и нравственного развития учащихся волновали многих ученых-методистов XIX – начала XX веков. В.М. Фишер рассматривал процесс развития эстетического чувства

учащихся на уроках словесности («развивать в юноше нераздельные чувства добра и красоты») в «сопряжении» с их нравственным развитием, ибо, по его мнению, как представителя формального направления в методике преподавания литературы, «прохождение литературы в средней школе имеет цель ... нравственно-эстетическую» [323, 12]. Ц.П. Балталон, напротив, считал, что «эстетическое впечатление осложняется свойственными всякому образу ассоциациями эмоционального характера: религиозными, нравственными, политическими, чувством величия, чувством смешного и другими, не имеющими прямого отношения к эстетическому удовольствию интенсивного сходства» [16, с. 77].

Таким образом, в отличие от И.Ф. Анненского и Ц.П. Балталона, проблема эстетического развития учащихся целенаправленно осмысливается их предшественником В.Я. Стоюниным, современником В.П. Острогорским, впоследствии В.М. Фишером во взаимосвязи с формированием нравственной личности, соблюдающей этические нормы поведения и обладающей зрелой гражданской позицией.

Попытка В.П. Острогорского и И.Ф. Анненского охарактеризовать сущность развития каждого из «изящных чувств» (чувство речи, чувство правды, чувство красоты, чутье добра); раскрыть взаимосвязь «активного» и «пассивного» моментов в эстетическом развитии учащихся; установить критерии развития «низшего» (способность отличать красивые предметы и бескорыстно любоваться ими) и «высшего» (способность находить прекрасное в искусстве, в жизни, в людях, стремление самому всегда поступать прекрасно) эстетического чувства учащихся определила новый виток в постановке проблемы эстетического и литературного развития школьников в методике преподавания литературы конца XIX века.

Взаимосвязь «активного» (выразительное чтение и декламация, сценическая передача, сочинение) и «пассивного» (избранное чтение, анализ прочитанного, разучивание литературных произведений, овладение учащимися системой литературных понятий, непрерывный поток художественных впечатлений и жизненных наблюдений) моментов в развитии эстетического чувства учащихся обстоятельно раскрывается И.Ф. Анненским на примере развития чувства речи ребенка в трудах «Образовательное значение родного языка» (1890), «К вопросу об эстетическом элементе в образовании» (1892). Для того чтобы ученик смог рассказать или написать «то, что было, или что он сам знает, чувствовал, наблюдал», необходим непрерывный поток художественных впечатлений и жизненных наблюдений, который обеспечивается присутствием на уроках словесности «живой темы», «живых вопросов», «живой речи», «живой беседы» [6, с. 34].

Анализ методических трудов И.Ф. Анненского и В.П. Острогорского позволяет констатировать постановку ими проблемы определения внешних и внутренних факторов эстетического и литературного развития школьников.

Статья И.Ф. Анненского «К вопросу об эстетическом элементе в образовании» (1892) проникнута убеждением ученого-методиста в том, что развитие эстетического чувства у детей происходит «путем деятельности и путем внешних влияний» [5, с. 70].

В работе В.П. Острогорского «Письма об эстетическом воспитании» (1894) содержится призыв ученого-методиста к созданию родителями «внешних» условий для эстетического и литературного развития ребенка в семье:

1) «Не менее важно ... хорошее выразительное произнесение перед ребенком мелодических стихов лучших поэтов, хотя бы стихи пока и не были вполне понятны» [219, с. 46];

2) «Немало способствует раннему развитию любви и уважения к поэзии, литературе то отношение к книге, к писателю, которое видит ребенок в своей семье» [219, с. 47];

3) «... эстетические подарки, как сочинения лучших авторов, их портреты и т.п. особенно важны для детей в интересах их эстетического развития» [219, с. 47] и др.

Вклад Ц.П. Балталона в исследование сущности развития личности учащегося на уроках словесности в 1890-е годы оценивается нами с позиции постановки им проблемы развития эстетического чувства учащихся на уроках словесности.

Исследование Ц.П. Балталоном проблемы развития эстетического чувства учащихся на уроках словесности сводилось к выяснению вопроса о его «происхождении и природе», вызывающего, по мнению ученого, «немало гипотез, из которых ни одна ... не опирается на убедительные научные доказательства» [10, с. 2]. Не претендуя на научность своих идей, изложенных в методическом труде «Очерки по психологии художественного творчества» (1898) относительно определения понятия «эстетическое чувство», Ц.П. Балталон приходит к выводу о том, что развитие этого «изящного» чувства в процессе познания произведения искусства необходимо для развития мышления и воспитания культуры человека в целом.

О роли развивающей функции искусства слова в духовной жизни человека также свидетельствовали комментируемые наблюдения В.П. Острогорского за тем, как «... неразвитая этико-эстетически молодежь пускалась устраивать свою собственную жизнь по шаблону последнего тенденциозного романа или пьесы и тем нередко губила или спутывала и себя, и других» [218, с. 6].

Однако именно Ц.П. Балталону по праву принадлежит методическая мысль о том, что соотношение процессов воспитания и эстетического развития личности читателя-школьника на уроках словесности имеет глубокий психологический смысл. Неслучайно им предпринята первая попытка в пояснении причины отсутствия эстетического развития учащихся: «...мало развитый в эстетическом отношении субъект, по недостатку опыта и практики, не в состоянии отделить собственных образов воспоминания от того, что действительно видит на картинке или находит в содержании романа или повести» [11, с. 144].

Источники возникновения данной причины Ц.П. Балталон видел в недостаточном развитии воображения учащихся на уроках словесности. Таким образом, Ц.П. Балталон задумывался о соотношении процессов развития данного «изящного» чувства учащихся и их воображения, что позволило ему причислить к показателям низкого уровня развития личности учащегося на уроках словесности «слишком свободный полет фантазии», не сдерживаемый «никакими требованиями художественного вкуса» [11, с. 145].

Вслед за И.Ф. Анненским Ц.П. Балталон попытается раскрыть психологическую основу воздействия ряда «прошлых жизненных впечатлений субъекта» на развитие его эстетического чувства: «Чем больше сходственных образов напоминает нам данное произведение искусства, тем сильнее доставленное им эстетическое удовольствие; и, наоборот, при недостатке сходных образов воспоминания произведения изобразительных искусств не производят никакого впечатления или очень слабое» [11, с. 148, 141]. Вывод И.Ф. Анненского и Ц.П. Балталона о том, что наличие непосредственных художественных впечатлений и жизненного опыта является «движущей силой», под воздействием которой происходит развитие личности учащегося на уроках словесности, найдет теоретическое обоснование в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов (Н.Д. Молдавская, Н.И. Кудряшев и др.).

О широте методических взглядов И.Ф. Анненского, В.П. Острогорского, Ц.П. Балталона свидетельствует и тот факт, что эстетическое развитие рассматривалось ими в соотношении с общим развитием учащихся. Суждение В.П. Острогорского о том, что развитие высшего эстетического чувства происходит сообразно «общему развитию человека» [219, с. 30], лишь конкретизирует раннее высказывание И.Ф. Анненского: «...на школе лежат обязанности цельного и гармоничного развития, подготовка будущего гражданина, но я думаю, что всякий курс должен преследовать прежде всего свои образовательные цели, — тогда-то настоящая гармония и получится» [5, с. 69].

Задумываясь над тем, что же препятствует достижению гармоничного соотношения процессов эстетического и общего развития учащихся, И.Ф. Анненский и В.П. Острогорский пришли к выводу: «эстетическое развитие есть задача весьма сложная» [5, с. 68], с решением которой не справятся в одиночку учителя-словесники. Внести некоторое разъяснение в исчерпывающий вывод своих современников попытается Ц.П. Балталон: «... анализ разнообразных проявлений изящного — задача сложная и трудная» [12, с. 397].

Однако развитие эстетического чувства учащихся сводилось Ц.П. Балталоном лишь к развитию чувства красоты в процессе их приобщения к искусству слова. Очевидно, что смысл, вкладываемый И.Ф. Анненским и В.П. Острогорским в раскрытие природы проявлений «эстетического чувства» (чувство речи, чувство правды, чувство красоты, чувство добра), несколько шире представления Ц.П. Балталона об «изящном» чувстве, что не умаляет вклад ученого-методиста в постановку и решение проблемы развития личности учащегося на уроках словесности.

Таким образом, сущность проблемы развития личности учащегося на уроках словесности была представлена в методике преподавании литературы 1840—1890-х годов (И.Ф. Анненский, Ц.П. Балталон, И.Ф. Буслаев, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин и др.) двумя ключевыми ее составляющими:

- 1) развитием мышления учащихся,
- 2) развитием эстетического чувства учащихся.

Неслучайно очевидность взаимовлияния процессов развития мышления и эстетического чувства учащихся в теории и практике преподавания литературы 1880—1890-х годов демонстрируют требования В.П. Острогорского к экзамену при переходе из IV в V класс, по соответствию которым представлялось возможным «судить о степени умственного и эстетического развития» учащихся [218, с. 18].

Также в размышлениях Ц.П. Балталона о том, что «после первых впечатлений, имеющих эмоциональный характер, в которых главную роль играет эстетическое чувство, наступает более спокойная оценка поэтического материала, дающая место процессам рассудка» [13, с. 489], раскрывается идея о взаимообусловленности процессов развития эмоциональной, эстетической и мыслительной сфер личности учащегося.

Осмысление процессов соотношения умственного и эстетического развития учащихся в исследованиях конца XIX века позволило в перспективе сместить акценты в литературном развитии учащихся «с рационального на эмоциональное» и выделить «два концентрира в развертывании проблемы соотношения общего и специального литературного

развития: умственное и эмоционально-образное развитие ученика в процессе преподавания литературы» (И.В. Сосновская) [299, с. 31]. В связи с этим в методике преподавания литературы начала XX века закономерно возникла мысль о необходимости достижения гармоничного соотношения процессов умственного и эмоционального развития учащихся на уроках словесности, единства эмоционального и логического начал в изучении произведения. «Однако равновесия в решении данной проблемы так и не наблюдалось вплоть до 70-х годов нашего века, когда возник вопрос о соотношении эмоционального и логического начал в восприятии литературного произведения в связи с рассмотрением его в аспекте литературного развития школьников и его критериев», — отметила Т.Ф. Сигаева [280, с. 16].

Вместе с тем опыт осмысления сущности развития личности учащегося на уроках словесности, представленный в методике преподавания литературы 1840–1890-х годов, не нашел заслуженного отражения в гимназической программе русского языка и словесности (I–VIII классы) 1890 года. Содержание главной цели литературного образования учащихся — «научить выражаться и писать на своем отечественном языке правильно в грамматическом и стилистическом отношениях» [186, с. 51] — отражало основное требование программы 1872 года писать сочинение «языком правильным, чистым и точным» [32, с. 66].

1.2. Проблематика исследования развития личности школьника в методике преподавания литературы первой четверти XX века

Создавшееся противоречие между осознанием сущности развития личности учащегося на уроках словесности в методике преподавания литературы 1840–1890-х годов и неизменностью в определении цели литературного образования, направленной преимущественно на накопление знаний и развитие логического мышления учащихся, стало благоприятной предпосылкой для дальнейшего исследования эстетического и литературного развития школьников в методике преподавания литературы первой четверти XX века.

Анализ методического труда Ц.П. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1904) указывает на постановку им проблемы определения методов и приемов развития личности учащегося на уроках словесности. Высоко оценив роль беседы в развитии критического мышления и речи школьников на уроках словесности, Ц.П. Балталон с сожалением отметил, что «причины недостаточного распространения у нас этого способа литературного развития» связаны с общей постановкой преподавания в средней школе [14, с. 5].

Продолжая размышлять об условиях развития эстетического чувства средствами литературы, Ц.П. Балталон пришел к выводу о том, что «ближайшим условием красоты ... следует признать возбуждаемое ими эмоциональное состояние» [16, с. 61]. Данная идея, озвученная ученым-методистом на Первом Всероссийском съезде по педагогической психологии в докладе «Эстетическое чувство» (1906), свидетельствует об отчетливой постановке им вопроса о взаимовлиянии процессов развития эстетического чувства и эмоциональной сферы личности учащегося на уроках словесности.

Анализ доклада Ц.П. Балталона на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии «Экспериментальное исследование классного чтения» (1909) указывает на расширение ученым-методистом проблематики исследования развития личности школьника на уроках словесности. Проведенный им опрос, направленный на выяснение действительных интересов детей школьного возраста «по отношению к чтению, к форме, содержанию и способу чтения», содержал потенциальные методические возможности для обнаружения законов «постепенного их роста и развития» [15, с. 322].

Несмотря на то, что «тенденциозность» данного опроса отметили А.Д. Алферов и В.В. Данилов, один из вопросов, обращенный к детям школьного возраста (9–13 лет) – «Что больше любите читать: фантазию-выдумку или правду?», достиг, по нашему мнению, поставленной им цели определить «процесс развития в детях эстетического чувства» [15, с. 323, 329], подсказывающего «читателю, много ли жизненной правды удалось поэту уловить и сосредоточить в своем произведении» [13, с. 488].

Анализ ответов на данный вопрос свидетельствует о том, что процесс развития эстетического чувства влечет за собой процессы изменения характера отношения школьников к литературе как виду искусства, развития их читательского восприятия от наивно-реалистического до эстетического уровня. Следует отметить, что именно оценками характера отношения школьника к искусству и особенностей развития читательского восприятия школьников руководствовался в 1970-е годы В.Г. Маранцман при выделении периодов литературного развития школьников.

Постановка Ц.П. Балталоном вопросов воспитания молодежи средствами культуры и искусства связана с осмыслением им проблемы эстетического и литературного развития учащихся на качественно новом теоретическом уровне. Ученый-методист с горечью писал о том, что «лишенные литературного развития поколения вступали в жизнь, не воспитав никакого художественного идеала, не выработав определенных взглядов на задачи искусства...» [14, с. 24].

Приобщение Ц.П. Балталона к изучению работ по экспериментальной педагогике и психологии способствовало постановке им проблемы методов изучения читателя-школьника в теории и практике преподавания литературы начала XX века, несмотря на то, что доклад ученого-методиста на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии «Экспериментальное исследование классного чтения» (1909) вызвал неоднозначную оценку слушателей: отрицание необходимости «изучать детей при помощи эксперимента»; признание целесообразности обращения автора к методам изучения читателя-школьника и их применения (опрос, наблюдение); подтверждение сомнению степени достоверности выводов исследования.

Постановка проблемы критериев литературного развития школьников также связана с именем Ц.П. Балталона. Неслучайно методические труды начала XX века свидетельствуют о дальнейшем определении Ц.П. Балталонем показателей низкого уровня литературного развития учащихся:

– «надо помнить о том, что описания охотно выпускаются при чтении не только детьми, но и взрослыми, мало развитыми в литературном отношении читателями, когда они заинтересованы развитием действий и событий» [15, с. 329];

– «о степени вашей образованности, умственного развития мы судим не по количеству прочитанных вами книг, но по вашей способности отнестись критически к усвоенному материалу» [14, с. 25].

Неизменность постановки цели даже в программах 1905, 1912 и 1915 годов, направленной, прежде всего, на накопление учащимися знаний, нежели на развитие их творческих способностей, явилась предметом размышлений методистов (А.Д. Алферова, В.В. Голубкова, Е.А. Елачича и др.) о необходимости полного «обновления» системы школьного литературного образования.

А.Д. Алферов, автор методического труда «Родной язык в средней школе» (1911), считал, что главным источником «обновления» системы школьного литературного образования является применение методов и приемов на уроках словесности, способствующих постоянному ощущению учеником своего продвижения в литературном развитии (проведение литературных бесед, обучение сочинению, выразительному чтению, ведению конспектов, составлению рефератов).

Как показывает анализ работы Е. Рудского «О литературном развитии учащихся средней школы» (1916), надежды на «обновление» системы литературного образования в школе известный методист-словесник связывал с возрождением действенности «мер, какими располагает

школы в заботах о развитии учеников вообще и литературном развитии в частности» (проведение учителем или библиотекарем беседы о прочитанных книгах; составление конспектов; ведение дневников; составление специальных вопросников к произведениям, контрольных тетрадей и др.), которая была утрачена в результате формального подхода учителей-словесников к процессу преподавания уроков словесности [261, с. 55].

Разрешение противоречия между определением в теории сущности развития личности учащегося на уроках словесности и отсутствием ее преломления в практике преподавания Е. Рудскому виделось в определении такого пути подготовки учителя-словесника к руководству процессом литературного развития учащихся, успешность которого зависела бы от уровня владения учителем вопросами:

– соотношения процессов воспитания и развития школьников на уроках словесности (путем литературного развития учащихся возможно достижение такой «главнейшей» цели средней школы, как «воспитание интеллигентности духа» [261, с. 41]);

– определения методов и приемов развития познавательных процессов (воображения, мышления) и речи учащихся (организация литературных бесед и кружков, составление ученических рефератов и издание ученического журнала);

– организации классной и внеклассной работы по литературе.

Главная заслуга Е. Рудского, на наш взгляд, состоит в том, что с момента публикации его работы «О литературном развитии учащихся средней школы» (1916) положено начало активному введению в теорию и практику преподавания литературы термина «литературное развитие учащихся», несмотря на то, что данный термин впервые упоминается в трудах В.П. Острогорского и Ц.П. Балталона. Вместе с тем находим справедливое замечание И.С. Денёвой о том, что «весь дух статьи, специально исследующий проблему литературного развития, не выявляет попытки автора выяснить теоретическую сущность проблемы, которая здесь выступает априорным фактом, требующим практической реализации силами школы» [82, с. 10].

Как показал анализ, решение вопросов организации классной и внеклассной работы по литературе в трудах педагогов-методистов 1910–1920-х годов (А.М. Лебедева, Е. Рудского, М.А. Рыбниковой, А.Е. Флерова и др.) способствовало осмыслению классного и внеклассного чтения как системы занятий, направленных на литературное развитие школьников. Не случайно отбор и тематика распределения книг для чтения учащихся средних и старших классов, представленные в работе Т.Е. Беньковской «Указатель библиографических пособий по

руководству внеклассным и детским чтением (1900–1949)» (1992), свидетельствуют «об уровне читательского и литературного развития школьников тех лет, об учете их возраста и интересов как читателей» [317, с. 7].

Немаловажную роль в построении школьных программ по литературе 1919 и 1921 годов, вобравших в себя положительный опыт методических исканий XIX – начала XX веков в области решения проблемы литературного развития школьников, сыграли методические искания В.В. Данилова и И.П. Плотникова, представителей психологической школы в методике преподавания литературы 1910–1920-х годов.

Неудовлетворительное состояние преподавания литературы в школе: «несовершенство программы по литературе», «неопределенность целей, которые преследуют преподаватели», «отсутствие у оканчивающих школу литературного развития» [78, с. 5] – подвигло В.В. Данилова к написанию методического труда «Литература как предмет преподавания» (1917).

Поиск определения главной цели литературного образования В.В. Данилов начал с анализа цели материальной (приобретение сведений, усвоение известного материала) и формальной стороны образования (развитие способности мышления, или умственное развитие, развитие интеллектуального внимания). Вслед за Ф.И. Буслаевым В.В. Данилов приходит к выводу о том, что «чисто формального развития не может быть без сопутствующего обогащения ума материальной стороной образования» [78, с. 63]. Дальнейшее исследование роли обучения в развитии личности школьника подтвердит вывод В.В. Данилова о взаимно относительной ценности материальной и формальной стороны литературного образования, которую важно учитывать при достижении одной из основных задач преподавания литературы в школе – задачи развития образного мышления учащихся.

Проблема литературного развития школьников стала рассматриваться В.В. Даниловым через призму выявления благоприятных методических условий развития образного мышления школьников, одно из которых – учет психологических особенностей процесса восприятия школьников: «Так как объективной идеи произведения не существует, потому что понимание его всегда субъективно, то большою ошибкою со стороны преподавателя является стремление выдавать свое понимание литературных произведений за объективные идеи...» [78, с. 55]. Таким образом, ученый-методист отчетливо выделил понятия «объективный смысл» произведения и «субъективное восприятие» школьниками произведения. Ранее до него лишь Ц.П. Балталон в конце XIX века высказался об объективном и субъективном происхождении литературных образов: «Обыкновенно художественная гармония или дисгармония между

двумя рядами образов сказывается сама собою, в непосредственном эстетическом чувстве литературно развитого читателя» [13, с. 488].

В.В. Данилов призывает применять на уроках словесности критический анализ художественного произведения, который, по его мнению, «обладает образовательной силой, в смысле развития мышления» школьников [78, с. 103]. В помощь учителю ученый разработал методические рекомендации по составлению вопросов, направленные на развитие образного и логического мышления учащихся. В.В. Данилов, таким образом, учитывал, что развитие одного компонента мышления должно сообразно идти с развитием другого.

Выдвинутая идея В.В. Данилова о возможности проявления различной степени образности мышления была теоретически обоснована в методике преподавания литературы 1970–2000-х годов (О.Ю. Богданова, Л.И. Коновалова, Е.К. Маранцман и др.).

Определяя степень взаимовлияния умственной, нравственной и эстетической сфер учащихся, В.В. Данилов приходит к выводу о том, что «развитие эстетических и этических ценностей», «народных ценностей в сознании учащихся» «должно достигаться только соуспехом с главной целью» [78, с. 89, 92]. При этом оговаривает, что умственное развитие не всегда влечет за собой развитие духа, однако отсутствие его «делает чувство ограниченным», поэтому мы не можем ожидать развития эстетического чувства и этических представлений «под влиянием лишь одной книги» [78, с. 28, 87]. Таким образом, в методике преподавания литературы 1910–1920-х годов вслед за методистами XIX века (В.Я. Стоюниным, В.П. Острогорским, В.М. Фишером) вновь выдвигается проблема соотношения интеллектуальной, эстетической и нравственной сфер в развитии личности учащегося на уроках словесности.

Как и Ц.П. Балталон, А.Д. Алферов, Е. Рудский и другие педагоги-методисты первой четверти XX века, В.В. Данилов также осуществлял поиск методов и приемов развития личности учащегося на уроках словесности. Убеденный в том, что методы должны отвечать цели литературного образования, одним из важных компонентов которого является развитие образного мышления учащихся, ученый отдал предпочтение методам «индукции», «дедукции» и литературной беседы.

Развитие образного мышления, которое является «непременным условием литературного творчества» [78, с. 52] школьников, зависит от умения учителя организовать изучение художественного произведения «как творческого процесса». Для обеспечения последнего вся школа, подчеркивает В.В. Данилов, должна направлять свои усилия на то, чтобы «приблизить ученика-читателя по уровню развития

к типу мыслителя-художника» [115, с. 15]. Таким образом, В.В. Данилов вновь заостряет проблему соотношения процессов общего и специального развития школьников в системе школьного образования.

Главным препятствием на пути к развитию образного мышления школьников В.В. Данилов считал преподавание систематического курса истории литературы: «... если школа преследует цели умственного развития учащихся, вообще следует отказаться от попыток преподавать систематический курс истории литературы, если школа не желает, чтобы ученики усваивали знания лишь пассивно» [78, с. 106–107]. В.В. Данилов, таким образом, разделяя мнение сторонников других направлений (В.Я. Стоюнина, В.М. Фишера) по поводу того, что курс истории литературы «не развивает ученика, занимающегося словесностью» [78, с. 107], еще раз убедился в том, что программа по литературе требует полного обновления, начиная с переосмысления цели литературного образования.

Выявляя в качестве негативного последствия для развития образного мышления школьников расширение программы по литературе до «всеобщей», В.В. Данилов развивал идею В.М. Фишера по этому вопросу. Представитель формального направления считал, что до тех пор, пока не иссякнет «повальное стремление количественно расширить программу литературы» [322, с. 2], достичь развития эстетического чувства, художественного вкуса у школьников будет невозможно. Таким образом, еще методика начала XX века заявила в полный голос о недопустимости перегруженности программы по литературе, о ее пагубном отражении на литературном развитии учащихся.

Но, по убеждению В.В. Данилова, мало задумываться об обновлении школьной программы по литературе, нужно еще пересмотреть преподавание литературы в учительских институтах. «Если обучение должно развивать мышление учеников, то сам учитель должен обладать развитым мышлением в той или иной области знания» [78, с. 141], уметь в процессе преподавания литературы учитывать степень психологического развития учащихся. Возможно потому «ложно принятое стремление оживить программы и сделать их развивающими» не приводит ни к каким существенным результатам, ибо учителя «склонны принимать его (*ученика*) за нечто абсолютное» [78, с. 129]. Таким образом, вслед за Е. Рудским и В.В. Даниловым в методике преподавания литературы постепенно стала набирать силу проблема методической подготовки учителя-словесника к полноценному и грамотному руководству процессом литературного развития школьников, требующая на современном этапе развития методики системного подхода к ее разработке и решению.

Попытку осмыслить цель преподавания литературы с позиции «психологической школы» и формального направления в методике преподавания литературы предпринимал и И.П. Плотников, автор книги «Методическая трилогия» (1921–1923). Ученый-методист поддерживал идею В.В. Данилова касательно того, что на уроке литературы необходимо «углубление и уяснение образов, данных в произведении» [225, с. 266]. Однако первостепенной целью изучения художественного произведения на уроках словесности И.П. Плотников считал не только развитие «мышления образами», но и «мышления понятиями» посредством чтения поэтических и прозаических произведений литературы. Таким образом, при достижении поставленной цели необходимо учитывать художественную природу произведения.

Убеденный в том, что «важно не столько знать, сколько воспринять образы» [225, с. 266], И.П. Плотников предлагал применять на этапе анализа «формальный разбор» художественного произведения, который заключался в изучении языка, стиля и художественных приемов писателя. Еще В.В. Данилов, ратуя за сокращение программы по литературе «в некоторых ее частях, именно в области древнерусской литературы» [78, с. 113], писал о необходимости постижения красоты и изящности Слова: «Преподавание же древнерусской литературы должно использовать ту формально развивающую сторону ее, которой нет в произведениях новой литературы, именно древнерусский язык» [78, с. 114–115]. С целью усвоения учащимися «внешней формы» художественного произведения, считал И.П. Плотников, необходим курс теории словесности в школе, имеющий следующие основные положения: образ и понятие; определение поэзии, как мышления образного, и прозы, как мышления понятиями и т.д. [225, с. 154]. В.В. Данилов также подчеркивал, что «для полного развития человека необходимы оба умственных приема – и научный, отвлеченный, и образный – поэтический» [78, с. 76].

Таким образом, проблема развития мышления, выдвигаемая сторонниками «психологической школы» В.В. Даниловым и И.П. Плотниковым в качестве доминанты теории литературного развития школьников, рассматривается ими во взаимосвязи с проблемами:

- развития читательского восприятия школьников;
- развития речи, творческих способностей школьников;
- определения методов и приемов развития личности школьников;
- соотношения уровней развития интеллектуальной, нравственной и эстетической сфер личности школьников;
- взаимодействия образного и логического начал в развитии мышления школьников;

– взаимодействия компонентов мышления и читательского восприятия на разных этапах литературного развития учащихся при постижении художественного произведения в зависимости от его родовой, жанровой принадлежности, стиля писателя, изучаемого периода истории литературы;

– определения роли теоретических знаний в развитии образного и понятийного мышления школьников;

– определения внутренних и внешних факторов развития читателя-школьника на уроках словесности.

Итак, на основе анализа методических трудов А.Д. Алферова, Ц.П. Балгалона, В.В. Данилова, А.М. Лебедева, И.П. Плотникова, Е. Рудского и других ученых-методистов и учителей-словесников нами была выделена проблематика исследования развития личности школьника в методике преподавания литературы первой четверти XX века:

1) соотношение процессов «общего» и «литературного» развития учащихся;

2) развитие восприятия, воображения, мышления и речи школьников на уроках словесности;

3) развитие эстетического чувства учащихся на уроках словесности;

4) организация классного и внеклассного чтения в качестве системы литературного развития школьников;

5) определение методов и приемов эстетического и литературного развития школьников на уроках литературы;

6) соотношение уровня воспитания и уровня литературного развития учащихся;

7) подготовка учителя-словесника к руководству процессом литературного развития учащихся.

В свою очередь, проблематика исследования развития личности школьника в методике преподавания литературы первой четверти XX века указывает на то, что проблема литературного развития школьников все же продолжала находиться в позиции «постановки». Подтверждением также служит статья И.С. Денёвой «Проблема литературного развития учащихся в трудах выдающихся русских методистов» (1977): «В методических концепциях педагогов прошлого литературное развитие не обособилось как важная теоретическая проблема методики литературы того времени. Задача литературного развития осознавалась как перспектива совершенствования школьного литературного образования. ... Изученные методические материалы дают основание сделать вывод, что углубленного и однозначного научного понимания проблемы в то время не сложилось в силу некоторых объективных обстоятельств»

[82, с. 17–18]. Стоит при этом отметить, что стремление науки к устранению перечисленных автором «обстоятельств» явится предпосылкой становления системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов. Видение методистами второй четверти XX века некоторых из них способствовало постановке проблемы литературного развития школьников на качественно новом уровне.

1.3. Литературное развитие школьников как научная проблема в методике преподавания литературы второй четверти XX века

Взаимообусловленность задач духовно-нравственного, эстетического воспитания и литературного развития личности учащегося на уроках словесности была установлена еще учеными-методистами и учителями-словесниками конца XIX – первой четверти XX века (Ц.П. Балталоном, В.П. Острогорским, Е. Рудским и др.).

Причина отсутствия постановки данных задач в методике преподавания литературы второй четверти XX века видится в том, что государственный заказ общества 1920-х годов – воспитание «нового» человека, защитника идеологии победившего класса, – оказался мощным фактором подмены их задачами:

- осуществления социологического подхода к школьному изучению литературы;
- трудового, интернационального, идейно-нравственного, гражданского воспитания школьников средствами литературы;
- сообщения и накопления знаний.

В результате изменений, произошедших в системе литературного образования 1920–1930-х годов, стал неизбежным отказ от изучения личности учащегося и учета специфики литературы как искусства слова, справедливо обозначенных методистами прошлого в качестве основы процесса литературного развития личности учащегося на уроках словесности.

Активное обсуждение на страницах печати проекта новой программы по литературе и ее утверждение в 1939 году запустили процесс реанимирования в сознании педагогов-методистов представления о развивающем воздействии литературы на школьников как процессе, опирающемся на изучение ученика как читателя и постижение учащимся литературы как искусства слова.

Однако нужно отметить, что постановка и решение задач развития личности учащегося на уроках литературы, сформулированных в конце 1930-х годов В.К. Гречишниковым и М.А. Рыбниковой, оставались

на службе воспитания все того же «нового» человека, непререкаемого защитника идеологии победившего класса.

Исследование развития личности школьника известными методистами-словесниками второй четверти XX века (Н.М. Соколовым, И.П. Плотниковым, Н.И. Кудряшевым и др.) было положено определением методов и приемов развития личности учащегося на уроках литературы.

Н.М. Соколов в методическом труде «Изучение литературного произведения в школе» (1928) раскрывает методы и приемы развития образного мышления, речи школьников и их творческих способностей на уроках словесности (словесное иллюстрирование, выразительное чтение, литературная амплификация, то есть распространение произведения, драматизация и др.).

И.П. Плотников в монографии «Литература в средней школе» (1937) призывает практиковать методы классной и внеклассной работы по литературе «в строгом соответствии с характером произведения, уровнем развития учащихся» (лекция, беседа, доклад, показ картин, музыкальная параллель, инсценировка, кино, экскурсия, выставка и уголок писателя, декламация, разработка критических статей и др.) [224, с. 11–12].

Н.И. Кудряшев в статье «Изучение лирики в школе» (1938) выступает в защиту сравнительного метода, который «был достаточно дискредитирован вульгарными социологами» [139, с. 76]. На примере сравнения лирических произведений разных авторов методист-словесник делает вывод о том, что определение «внешней» и «внутренней» темы стихотворений способствует развитию критического мышления учащихся.

Таким образом, постановка Н.М. Соколовым, И.П. Плотниковым и Н.И. Кудряшевым проблемы методов и приемов развития личности учащегося на уроках литературы угрожала стать камнем преткновения для дальнейшего формирования в методике преподавания литературы сообщающего направления. Однако пополнение методического арсенала учителя-словесника классификацией методов В.В. Голубкова (лекция, беседа, самостоятельная работа), основу которой составил источник знаний, лишь укрепляло господствующие позиции сообщающего направления в методике преподавания литературы как второй четверти XX века, так и последующих десятилетий. Этому способствовало неоднократное издание учебного пособия ученого-методиста для высших педагогических учебных заведений «Методика преподавания литературы» (1-е издание – 1938 г., 7-е издание – 1962 г.).

Проблема литературного развития школьников обсуждалась и на страницах журнала «Русская школа за рубежом». Статья известного филолога и методиста М.Л. Гофмана «К вопросу о преподавании теории

словесности и истории русской литературы» (1927–1928) проникнута главными идеями ученого о том, что «цель теории словесности – литературное развитие учащихся» и что преподавать историю русской литературы следует детям только тогда, когда подготовлены «к ней как общим, и особенно литературным развитием, так и пройденным литературным материалом» [153, с. 9, 12].

Схоластическая тенденция в теории и практике преподавания литературы 1930-х годов и ее последствия для воспитания и развития личности учащегося на уроках словесности стали настораживать известного литературоведа Г.А. Гуковского, историков методической науки (Я.А. Роткович, Д.К. Мотольская, А.П. Скафтымов) и педагогов-методистов (М.А. Рыбникова, К.П. Спасская, Л.С. Троицкий и др.).

Г.А. Гуковский и С.В. Клитин в работе «К вопросу о преподавании литературы в школе» (1941) с огорчением отметили, что главным признаком присутствия «вульгарно-социологической школы» в литературоведении и методике преподавания литературы является отрицание литературы как искусства слова.

Обращение Я.А. Ротковича, Д.К. Мотольской и А.П. Скафтымова к изучению методического наследия прошлого подготавливало почву для прорастания идей ученых-методистов XIX – первой четверти XX века о развитии личности учащегося на уроках словесности в теорию и практику преподавания литературы второй четверти XX века.

Пошатнувшаяся в связи с утверждением вульгарно-социологического подхода к изучению художественного произведения основа процесса развития личности учащегося на уроках словесности – изучение ученика как читателя и учет специфики литературы как искусства слова – постепенно обрела стойкость в методической системе М.А. Рыбниковой.

Главный труд ученого-методиста «Очерки по методике литературного чтения» (1941) содержит ценную идею о том, что непонимание природы предмета (в целом и в элементах) и незнание законов развития учащихся обуславливают отсутствие системы в работе учителя словесности.

Система в работе учителя словесности должна подчиняться, по мнению М.А. Рыбниковой, «цели общего развития» учащихся [264, с. 136], для достижения которой необходимо изучение литературных вкусов и интересов школьников, забота о том, чтобы каждое произведение было «прочитано и разобрано соответственно его природе» [264, с. 58]. Для обеспечения последнего М.А. Рыбникова советует определять методы и приемы исходя из природы художественного произведения (беседа, комментарии, работа над планом, работа над выразительным чтением, разные виды изложений и сочинений, проведение экскурсий, посещение театра и др.).

М.А. Рыбникова требовала от учителя-словесника относиться с «равным вниманием и к сообщению фактов, и к задачам развития мышления ученика» [264, с. 57] на уроках словесности, что позволит «разрешить органическое единство задач материального и формального образования» школьников [264, с. 146–147].

Научный интерес М.А. Рыбниковой к проблеме развития личности учащегося на уроках словесности разделяли многие методисты и учителя-словесники (А.С. Дегожская, Н.И. Кудряшев, В.А. Никольский, К.П. Спасская, Т.В. Чирковская и др.). Благодаря их нетерпимости к шаблону и схематизму, интересу к изучению личности ученика как читателя и отношению к литературе, прежде всего, как к искусству слова, противоречие между осознанием сущности развития личности учащегося на уроках словесности и постановки в программах по литературе 1930-х годов цели, направленной по-прежнему на накопление знаний, усилилось к концу 1940-х годов.

Неслучайно для разрешения назревающего противоречия потребовался поиск ответов на вопросы, вставшие перед методистами второй половины XX века: что есть методика, каков ее предмет и объект, какова цель методики на современном этапе литературного образования, – послуживший катализатором методической мысли относительно постановки проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1950-х годов.

Размышления Н.И. Кудряшева в работе «О некоторых актуальных задачах методики литературы» (1948) стали основанием для выдвижения им определения методики литературы как «педагогической науки, объектом изучения и активного руководства которой являются учащиеся в процессе освоения ими художественной литературы, а также общего литературного и языкового развития» [141, с. 60]. Н.И. Кудряшев обосновывает необходимость исследования законов развития репродуцирующего, логического, творческого воображения учащихся на уроках литературы; раскрытия механизма восприятия учащимися лирических, повествовательных, драматических произведений; определения роли наглядных пособий в литературном развитии учащихся и т.д.

В глубине методической мысли назрела потребность в построении курса литературы IV–X классов, обеспечивающего усвоение знаний и развитие учащихся. О начале большой работы по построению данного курса свидетельствует сделанный нами библиографический срез и анализ сборников статей, изданных под редакцией Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской в течение 1950-х годов [см.: 59; 101; 102; 103; 214; 318 и др.]. В них ученые-методисты и учителя-словесники (Г.И. Беленький,

Н.И. Бражник, С.А. Гуревич, Н.И. Кудряшев, И.Е. Каплан, Н.Я. Мешерякова, Н.Д. Молдавская, Я.Г. Нестурх и др.) обсуждали актуальные вопросы методики преподавания литературы:

- как воспитывать восприимчивость учащихся к поэтическому произведению?
- каковы пути совершенствования методов и приемов преподавания?
- какие условия необходимы для развития литературных способностей учащихся? и др.

Постановка данных вопросов способствовала их переходу в разряд методических проблем преподавания литературы в школе:

- проблемы развития читательского восприятия школьников на разных ступенях обучения (В.А. Никольский и др.);
- проблемы развития читательского воображения школьников (О.И. Никифорова, Л.В. Носова, О.Я. Польская, Ю.А. Самарин и др.);
- проблемы развития речи школьников (Н.В. Колокольцев и др.);
- проблемы развития литературных способностей школьников (С.А. Гуревич и др.);
- проблемы формирования художественного (литературного) вкуса школьников (Н.И. Кудряшев, Г.А. Петрова, Л.П. Трайнина-Копейкина и др.).

До настоящего времени только последняя из перечисленных проблем находится в позиции «постановки», несмотря на предпринятые единичные попытки педагогов специального ее исследования в 1960–1970-е годы (И.И. Долецкая, И.И. Казимирская и др.).

Таким образом, основа процесса развития личности учащегося на уроках словесности – изучение ученика как читателя и учет специфики литературы как искусства слова – оказалась, как показал анализ, самой уязвимой в период проведения реформ в системе образования, смены образовательной парадигмы.

В этом убеждает и статья ученого-методиста Г.И. Беленького «О «зловредных» методистах и курсе литературы в средней школе» (2002). Источником исторической аналогии между причинами отсутствия литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1940–1950-х и 1990-х годов явился проведенный им анализ процессов реформирования системы литературного образования прошлого и настоящего.

Глава II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ 1960–2000-Х ГОДОВ

2.1. Становление методической системы литературного развития школьников (1960–1970-е гг.)

В 1960–1970-е годы были созданы благоприятные предпосылки для разработки теоретических основ литературного развития школьников в методике преподавания литературы.

Во-первых, выполнение выделенных методистами прошлого условий для решения проблемы литературного развития школьников происходило в контексте научного системного подхода. Наше утверждение основывается на выводе М.Г. Качурина в диссертационном исследовании «Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы)» (1976) о том, что «... проблема системности отражает основные закономерности школьного литературного образования и имеет первостепенное значение для его совершенствования» [120, 37].

Во-вторых, решение проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов в контексте научного системного подхода вызвано недостаточной связью теории развивающего обучения школьников с процессом преподавания литературы. В своем выводе мы ссылаемся на высказывание Н.И. Кудряшева в статье «Обучение и развитие» (1964), получившее широкий резонанс в научно-методическом сообществе учителей-словесников, о том, что «... взаимосвязь обучения и развития учащихся в процессе преподавания литературы недостаточно разработана методикой и не получила обоснования в школьной практике» [143, 7].

В-третьих, разработке теоретических основ литературного развития школьников предшествовали результаты исследований литературоведов (В. Асмуса, Г.А. Гуковского, А.М. Левидова, Б.С. Мейлаха, Л.А. Рыбака и др.), педагогов и психологов (Л.Г. Жабицкой, Л.В. Занкова, О.И. Никифоровой, Л.Н. Рожиной, М.Н. Скаткина, Б.М. Теплова, В.П. Ягунковой, П.М. Якобсона и др.). Среди данных исследований ведущая роль

принадлежит монографиям Г.А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике)» (1966) и Л.Г. Жабицкой «Восприятие художественной литературы и личность» (1974).

Статья В.В. Голубкова «Проблема психологического обоснования изучения литературы в средней школе» (1963), в которой мы находим признание ученым-методистом необходимости создания теоретических основ методики на основе исследования проблемы литературного развития школьников, стала завершающим этапом существования созданной им методической системы после окончания переиздания учебного пособия «Методика преподавания литературы» (1962). Как показывает анализ, взгляды ученых-методистов прошлого и современности сходятся в оценке методической системы В.В. Голубкова с позиции теории литературного развития школьников: «значительно слабее показано лицо учащегося, уровень их литературного развития» (Н.И. Кудряшев) [144, 11], отсутствует соотнесенность приемов «с литературным материалом и уровнем развития ученика» (Т.Е. Беньковская) [34, 25].

Ведущая роль в разработке теоретических основ литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов по праву принадлежит Н.Д. Молдавской. Именно с момента выхода в свет известного методического труда Н.Д. Молдавской «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1976) термин «литературное развитие», по справедливому утверждению О.В. Сосновской¹, начинает активно использоваться в науке наряду с термином «литературное образование».

Итогом применения учеными-методистами и учителями-словесниками системного подхода к решению проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов явилось становление системы литературного развития школьников, которое к середине 1970-х годов стало отчетливо заметным явлением для методической науки. Неслучайно Н.И. Кудряшевым в статье «О некоторых элементах структуры методики литературы как науки» (1974) литературное развитие учащихся в процессе обучения на разных возрастных ступенях рассматривается в качестве основного структурообразующего элемента методики литературы [292, 47].

Становление системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов происходило в резуль-

¹ Сосновская О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004. — С. 138.

тате выявления во взаимосвязи ее структурных составляющих **по мере их обоснования в контексте системного подхода**:

– структурных составляющих процесса литературного развития школьников,

– структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников.

Целесообразность их выделения исходит из философского понимания процесса развития **как совокупности ряда составляющих** данного процесса, одни из которых являются образующими процесса, другие – условиями для его протекания: «Образующие процесса, отвечающие на вопрос «что развивается?», представляют собой исходный пункт процесса; образующие процесса, отвечающие на вопрос «во что развивается?», – результат процесса. ... Условия процесса – это те его составляющие, которые обеспечивают превращение исходного пункта в результат»².

К структурным составляющим процесса литературного развития школьников мы относим те структурные составляющие методической системы литературного развития школьников, наличие которых является показателем степени *результативности реализации* данной системы.

К структурным составляющим условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников мы относим те структурные составляющие методической системы литературного развития школьников, наличие которых является показателем степени *действенности* данной системы.

Осмысление философского понимания процесса развития в контексте исследования легло в основу представления *методической системы литературного развития школьников как совокупности структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания*.

Каждая из структурных составляющих методической системы литературного развития школьников рассматривается нами в качестве открытой самостоятельной системы. Доминирование одной или нескольких из них наблюдается в разработанных исследователями вариативных моделях методической системы литературного развития школьников.

Конструирование **концептуальной модели** системы литературного развития школьников стало возможным **после завершения исследования** процесса становления данной системы в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов.

² Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – С. 453.

Получение результатов дальнейшего исследования процессов эволюции и совершенствования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов способствовало видоизменению конструкции ее **концептуальной модели**.

Заметим, что по мере формирования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы, начиная с момента ее становления, педагогами-методистами предпринимались попытки разработки как **вариативных моделей** системы литературного развития школьников, так и **вариативных моделей** формирования ее структурных составляющих с последующей их реализацией в практике преподавания литературы. При этом «**вариативные модели**» конструировались ими прежде (на первоначальном этапе исследования), чем приступить в целом к разработке системы работы (ее корректировке в ходе исследования) по реализации данной модели в практике преподавания литературы.

Таким образом, несмотря на то, что понятие «**модель**»³ употребляется нами в общепринятом значении, мы рассматриваем понятия «**концептуальная модель**» и «**вариативная модель**» по отношению к системе литературного развития школьников в двух аспектах:

1) «**концептуальная модель**» системы литературного развития школьников отражает исторический опыт решения проблемы литературного развития школьников; «**вариативные модели**» системы литературного развития школьников отражают «локальный» (личностный) опыт авторов-исследователей;

2) конструирование «**концептуальной модели**» системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов возможно после завершения исследования процессов становления системы литературного развития школьников (1960–1970-е гг.), ее эволюции (1980–1990-е гг.) и совершенствования (2000-е гг.); конструирование педагогами-методистами «**вариативных моделей**» системы литературного развития школьников предшествует созданию ими системы работы по реализации данных моделей в практике преподавания литературы.

В результате анализа диссертационных исследований, материалов научных конференций, статей и монографий были выявлены следующие

³ В широком смысле — любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» // Большой энциклопедический словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2000. — С. 744.

структурные составляющие процесса литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов:

- методическая система развития читательского восприятия школьниками художественного произведения;
- методическая система развития мышления школьников;
- методическая система развития воображения школьников;
- методическая система развития речи школьников;
- методическая система формирования теоретико-литературных понятий школьников;
- методическая система развития литературных способностей школьников;
- методическая система развития читательских интересов школьников;
- методическая система развития читательской самостоятельности школьников.

Становлению **системы развития читательского восприятия школьниками художественного произведения** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов способствовали результаты исследований ученых-методистов (Т.Г. Браже, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской и др.) и учителей-словесников (А.М. Белова, А.Р. Крайвановой и др.) в области изучения:

- особенностей читательского восприятия школьников (субъективного и объективного, типологического и индивидуального, эмоционального и логического);
- зависимости процесса развития читательского восприятия от возраста ученика, от характера литературного произведения (литературный род, жанр, индивидуальный стиль писателя);
- уровней развития читательского восприятия школьников;
- соотношения процессов развития читательского восприятия и эмоциональной сферы учащихся на уроках литературы.

Методические искания ученых-методистов (Н.И. Кудряшева, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской и др.) и учителей-словесников (Р.В. Глинтерщик, Н.Е. Селиверстовой и др.) также способствовали становлению **системы развития мышления школьников** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов. Их диссертационные исследования сопровождаются постановкой и решением вопросов:

- определения компонентов мышления (образное, логическое, понятийное, творческое и др.) школьников и их роли в литературном развитии школьников;
- соотношения процессов развития мышления и читательского восприятия на разных этапах литературного развития при постижении

художественного произведения в зависимости от его родовой, жанровой принадлежности, стиля писателя, изучаемого периода истории литературы;

– взаимодействия теоретического и образного, логического, обобщенного, конкретно-действенного и эмоционального компонентов мышления школьников.

Начало формированию **методической системы развития воображения школьников** в теории и практике преподавания литературы 1960–1970-х годов было положено педагогами-методистами (Л.Я. Гришиной, М.Г. Качуриным, Н.И. Кудряшевым, Н.Д. Молдавской и др.), на что указывают их выводы о необходимости:

– выделения компонентов воображения (воссоздающее, творческое, речевое) и определения их роли в литературном развитии школьников;

– соотношения процессов развития читательского восприятия, мышления и воображения школьников на уроках литературы.

Решение проблемы развития восприятия художественного произведения, мышления, воображения школьников в контексте системного подхода благоприятным образом отразилось на процессе формирования в теории и практике преподавания литературы 1960–1970-х годов **методической системы развития речи школьников**. Основу для ее формирования преимущественно составили результаты диссертационных исследований педагогов-методистов (Н.В. Колокольцева, В.Я. Коровиной, К.В. Мальцевой). Ими была впервые подтверждена и обоснована идея о взаимообусловленности процессов развития речи и мышления, развития речи и формирования теоретико-литературных понятий школьников на уроках литературы.

Однако весомый вывод о том, что развитие речи школьников является движущей силой литературного развития, принадлежал Н.Д. Молдавской. Он способствовал открытию новых методических возможностей для исследования проблемы соотношения речевого и литературного развития школьников в теории и практике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Решение проблемы развития восприятия художественного произведения, мышления, воображения и речи школьников в контексте системного подхода в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов способствовало становлению других структурных составляющих процесса литературного развития школьников, в частности **системы формирования теоретико-литературных понятий школьников**. Впервые система формирования теоретико-литературных понятий школьников в соотношении с возрастными особенностями процесса развития образного и понятийного мышления школьников была представлена в работах

Г.И. Беленького «Теория литературы в средней школе (VII–X классы)» (1973) и М.А. Снежневской «Теория литературы в 4–6 классах средней школы» (1978).

Отметим, что установление системы формирования теоретико-литературных понятий школьников в качестве структурной составляющей процесса литературного развития школьников не входит в противоречие с определением понятий «литературное образование» и «литературное развитие» в их соотношении: «Литературное образование понимается как получение определенной суммы знаний, необходимой для читательской деятельности, а литературное развитие – как формирование в ходе обучения (т.е. получения теоретических знаний) читательских умений и навыков. Таким образом, появляется возможным рассматривать *литературное развитие* одновременно и в качестве цели и в качестве средства литературного образования» (О.В. Сосновская) [300, 146].

Становление **системы развития литературных способностей школьников** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов началось с определения существенных компонентов системы литературных способностей учащихся: способность мыслить словесно-художественными образами (Н.Д. Молдавская), способность к художественному сотворчеству и созданию оригинальных произведений (В.И. Лейбсон) и др.

Постепенно объектом изучения становился механизм развития литературных способностей школьников, который пытались раскрыть педагоги-методисты (Н.И. Кудряшев, В.И. Лейбсон, Н.Д. Молдавская и др.) и учителя-словесники (А.Н. Копчук, В.Н. Шамардин и др.), определяя поначалу уровни развития литературных способностей учащихся. В ходе данных исследований также выявлялись взаимосвязи между процессами развития:

- литературных способностей и читательской самостоятельности школьников;
- литературных способностей и восприятия (мышления, воображения) школьников;
- литературных способностей и речи школьников;
- литературных способностей и литературного развития школьников.

Начало становлению **системы развития читательских интересов школьников** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов было положено преимущественно исследованиями педагогов (Г.М. Волонниковой, Л.Т. Пантелеевой, Л.И. Скрипачевой и др.). Их результатами явилось, помимо выделения уровней развития читательских интересов школьников, определение соотношения процессов развития:

- читательских интересов и литературных способностей школьников;
- читательских интересов и литературного развития школьников.

Становлению **системы развития читательской самостоятельности школьников** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов способствовала разработка Н.Н. Светловской теоретических основ читательской самостоятельности и их реализация в системе начального обучения. Введение ученым-методистом в 1964 году в научно-методический аппарат термина «формирование основ читательской самостоятельности младших школьников» найдет преломление в исследованиях И.С. Збарского при разработке теоретических основ читательской самостоятельности учащихся и их реализации в практике средней школы.

Становление системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов также сопровождалось установлением структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

- методическая система связи классных и внеклассных занятий по литературе;
- методическая система использования форм классной и внеклассной работы по литературе;
- методическая система формирования читательских умений школьников;
- методическая система методов и приемов литературного развития школьников;
- преемственность этапов литературного развития школьников;
- методическая система школьного анализа литературного произведения;
- методическая система реализации межпредметных связей на уроках литературы;
- методическая система творческих заданий и упражнений по литературе;
- методическая система критериев литературного развития школьников;
- методическая система методов исследования литературного развития школьников.

Зарождение структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников происходило в ходе решения учеными-методистами 1960–1970-х годов (М.Г. Качуриным, В.Г. Маранцманом, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез, Н.А. Станчек и др.) вопросов организации на уроке литературы изучения художественного произведения как творческого процесса.

Решение проблемы **связи классных и внеклассных занятий по литературе** в контексте системного подхода мы находим в трудах педагогов-методистов 1960–1970-х годов (И.С. Збарского, Н.Н. Светловской, В.П. Полухиной и др.).

Особого внимания заслуживает диссертационное исследование И.С. Збарского «Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4–8 классов (на материале уроков внеклассного чтения)» (1973), поскольку в нем классное и внеклассное чтение представлены как сложные образования, являющиеся элементами одной системы литературного развития учащихся.

В статье И.С. Збарского «Система уроков внеклассного чтения в V классе – важный этап литературного развития учащихся (Проблемы методологии и методики классного и внеклассного чтения)» (1974) мы находим и другое ценное для нашего исследования обратное утверждение ученого-методиста. Оно заключается в том, что возникновение системы связи классных и внеклассных занятий по литературе, в свою очередь, обусловлено процессами становления системы литературного развития школьников [319, 202].

Осознание педагогами-методистами идеи о том, что «создание единой системы классной и внеклассной работы по литературе ... становится насущной потребностью времени» [40, 12], положило начало

– разработке типологий уроков классного (Н.И. Кудряшев) и внеклассного (Н.А. Бодрова, Н.К. Силкин) чтения;

– определению принципов связи уроков классного и внеклассного чтения (тематический, жанровый и т.д.), путей их организации (внеклассное чтение как самостоятельный / несамостоятельный курс) с учетом наличия достоинств и недостатков каждого из них (Л.Т. Пантелеева и др.).

Формирование системы связи классных и внеклассных занятий по литературе в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов благоприятным образом отражалось на становлении другой новой структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников – **системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе.**

Идея создания системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе как структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников впервые отчетливо прозвучала в статье И.С. Збарского «Система уроков внеклассного чтения в V классе – важный этап литературного развития учащихся (Проблемы методологии и методики классного и внеклассного чтения)» (1974). Ученый-методист наглядно представил следующие компоненты системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе: «классное изучение литературы», «внеклассная работа по литературе», «промежуточные формы работы (уроки внеклассного чтения, факультативы и т.д.)» [319, 203].

В скором времени ориентированность в данной системе продемонстрируют многие ученые-методисты и учителя-словесники (см. [57; 161; 184 и др.]).

В целом анализ методической литературы 1960–1970-х годов позволил представить в следующем виде систему использования форм классной и внеклассной работы по литературе в соответствии с установленными И.С. Збарским ее компонентами:

1. Формы классной работы по литературе: урок развития речи учащихся (Н.В. Колокольцев, В.Я. Коровина и др.), урок-семинар по литературе (Л.М. Сигал и др.) и др.;

2. Формы внеклассной работы по литературе: кружок (Л.П. Бессонов и др.), литературный клуб (И.И. Славина и др.), литературный дневник (Н.К. Малютина и др.), литературный вечер (А.И. Кононенко и др.);

3. Промежуточные формы работы по литературе: факультативное занятие по литературе (И.Н. Володина и др.), урок внеклассного чтения (Н.А. Бодрова, Н.Н. Светловская и др.), экскурсия по литературе (Р.М. Глазкова и др.).

Таким образом, система использования форм классной и внеклассной работы по литературе изначально формировалась в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов в качестве одной из структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников.

Предпосылками для становления **системы формирования читательских умений школьников** явилось определение читательских умений и их роли в литературном развитии школьников.

Взаимообусловленность процессов развития читательских умений и литературного развития школьников была впервые теоретически обоснована в работах Г.Н. Левицкой «Развитие умения учащихся самостоятельно анализировать прочитанное произведение (1964) и Н.Д. Молдавской «Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников» (1968). Теория и практика преподавания литературы 1960–1970-х годов обогатилась их выводами о том, что развитие умения самостоятельно анализировать художественный текст является непременным условием «микроизменений» в литературном развитии школьников.

Однако уже в диссертационном исследовании Р.Ф. Брандесова «Самостоятельный анализ художественного текста учащимися старших классов на уроке литературы» (1967) мы находим разработанную им систему развития умений самостоятельного анализа художественного

текста учащимися старших классов на уроке литературы. Таким образом, становление системы формирования читательских умений школьников обусловлено процессом формирования системы школьного анализа художественного произведения на уровне их подсистем: системы развития умений самостоятельного анализа художественного произведения и системы самостоятельного анализа художественного произведения.

Попытки определения читательских умений и их роли в литературном развитии школьников привели к постановке вопросов формирования читательских умений школьников в работах педагогов-методистов: Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной «О формировании читательских умений на уроках литературы» (1976), Н.Д. Молдавской «Формирование читательских умений или развитие читателя?» (1977), А.В. Дановского «Целенаправленно формировать читательские умения» (1977). Постановка данных вопросов потребовала многолетних коллективных исследований, направленных на создание системы формирования читательских умений школьников (структура и содержание системы читательских умений школьников, этапы и уровни развития читательских умений школьников и др.). Однако уже в начале 1980-х годов стали очевидны первые результаты их решения: «С решением задач литературного развития связано введение в школьные программы по литературе 1980/1981 года и 1983 года основных требований к умениям учеников-читателей» [213, 2].

Становление **системы методов и приемов литературного развития школьников** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов в целом обязано осознанию методической мысли о том, что вопрос «о системе методов и приемов» относится к числу «нерешенных и, более того, еще не поставленных проблем» (Т.Г. Браже) [45, 4].

Становление системы методов и приемов литературного развития школьников началось с поиска отдельных методов и приемов формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников, на что указывает анализ работ ученых-методистов (Н.И. Кудряшева, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез, Т.В. Чирковской и др.):

- методы и приемы развития читательского восприятия художественного произведения школьников;
- методы и приемы развития мышления школьников;
- методы и приемы развития воображения школьников;
- методы и приемы развития речи школьников;
- методы и приемы развития литературных способностей школьников;
- методы и приемы развития читательских интересов школьников;
- методы и приемы развития читательской самостоятельности школьников и др.

Значительный вклад в становление системы методов и приемов литературного развития школьников внесли результаты диссертационного исследования Н.И. Кудряшева «Теоретические основы методики литературы (Методика как наука. Курс литературы в средней школе. Методы обучения)» (1970). Разработанная ученым-методистом классификация методов обучения литературе была предложена в качестве одного из условий для развития познавательных процессов личности читателя-школьника (метод творческого чтения и творческих заданий, эвристический метод, исследовательский метод, репродуктивно-творческий метод).

Преемственность этапов литературного развития школьников как методическая проблема активно выдвигалась в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов (Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская и др.).

Анализ сборника статей «Уроки литературы и проблема литературного развития учащихся» (1974) под редакцией Т.Ф. Курдюмовой свидетельствует о постановке и решении вопроса о проведении сквозной линии в формировании теоретико-литературных понятий при изучении художественной литературы как условия для обеспечения преемственности литературного развития школьников на младшей и средней ступенях их обучения.

Заслуживает внимания обоснованная позиция М.Г. Качурина в диссертационном исследовании «Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы)» (1976) в том, что «исключительное значение имеет преемственность в литературном развитии между этапом начального обучения (1–3 классы) и последующими этапами (4–10 классы)» [120, 17].

Предпосылками для становления **системы школьного анализа литературного произведения** явились «раскрепощение школьного анализа», провозглашение принципа «вариативности и избирательности путей анализа» (Е.И. Целикова) в трудах педагогов-методистов 1960–1970-х годов (Т.Г. Браже, Ю.И. Лысого, В.Г. Маранцмана, Н.А. Соболева, Н.А. Сошниной и др.).

Заметным явлением явилось издание пособия для учителей «Искусство анализа художественного произведения» (1971) составителя Т.Г. Браже. Опубликованная в нем статья Т.Г. Браже «О вариативности анализа» содержит авторское видение способов разрешения «противоречия между заданными наукой о литературе требованиями к анализу и потребностями и возможностями учащихся». Один из таких способов состоит в «отказе от универсализации и канонизации какого-то одного пути анализа произведения» [108, 42].

В монографии В.Г. Маранцмана «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974) вариативность

выбора пути школьного анализа была представлена автором в соответствии с периодами литературного развития школьников: целостный анализ (4–6 кл.), «анализ системы образов» (7–8 кл.), проблемный анализ (9–10 кл.).

В свою очередь, перерастание пути школьного анализа в систему стало возможным вследствие применения системного подхода к организации какого-либо пути анализа художественного произведения, к примеру, проблемного анализа в исследованиях педагогов-методистов (В.Г. Маранцмана, З.Я. Рез, Т.В. Чирковской и др.).

Перерастание пути школьного анализа в систему постепенно приобретало способность оказывать влияние на становление в целом системы школьного анализа литературного произведения в качестве структурной составляющей условий для успешного протекания литературного развития школьников.

Становление **системы реализации межпредметных связей на уроках литературы** в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов началось с постановки и решения учеными-методистами и учителями-словесниками вопроса о реализации межпредметных связей на уровне:

✓ всех предметов в работах Т.А. Ладыженской «Развитие речи учащихся как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера» (1978), Г.И. Беленького «Некоторые теоретические аспекты межпредметных связей» (1979) и др.;

✓ предметов гуманитарного и эстетического цикла в статьях В.Г. Маранцмана «Содружество искусств на уроках литературы» (1971), Н.И. Кудряшева «О межпредметных связях литературы с другими гуманитарными предметами» (1978) и др.

Становлению **системы творческих заданий и упражнений по литературе** способствовало определение типов (видов) творческих заданий и упражнений по литературе, начало которому положила Н.Д. Молдавская в статье «О типе заданий для самостоятельной работы учащихся над языком художественного произведения (Эксперимент в IX классе)» (1959). Вслед за Н.Д. Молдавской Р.Ф. Брандесов в диссертационном исследовании «Самостоятельный анализ художественного текста учащимися старших классов на уроках литературы» (1967) продолжил «экспериментальный поиск системы заданий к самостоятельному анализу» [49, 5] с последующим выделением их типов [48, 17]. Р.Ф. Брандесов также выступал за использование системы упражнений по литературе в учебном пособии для учителя «Организация художественного восприятия и урок литературы» (1978): «Цель литературного развития ученика вызовет упражнения: малоэмоционального типа – на эмоциональные реакции, субъективно-эмоционального

типа – на корректировку своих впечатлений путем сопоставления их с авторским изображением и т.п.» [47, 63].

З.Я. Рез впервые представила виды проблемных заданий (проблемный вопрос, поисковая задача, проблемная ситуация) в диссертационном исследовании «Методика изучения лирики в школе» (1971). При этом известный ученый-методист заметила, «что в литературе трудно твердо отграничить виды проблемных заданий и расположить их по степени сложности, так же как трудно наметить и определенные «уровни» проблемности» [251, 10, 14].

В целом о сложности решения проблемы определения типов (видов) творческих заданий и упражнений по литературе свидетельствует статья Н.А. Станчек «Письменные творческие задания по литературе» (1977): «Термин «творческие задания» в последние годы утратил свою определенность. Некоторые методисты и учителя трактуют его очень широко и все задания, где ученики должны проявить самостоятельность, считают творческими. Другие называют творческими только те сочинения, в основе которых лежат жизненные впечатления учащихся. Наконец, третьи творческими считают работы, приобщающие учеников к литературной деятельности. ... Творческие задания в связи с литературным материалом могут быть чрезвычайно разнообразны» [248, 46, 48].

Результатом же становления в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов системы творческих заданий и упражнений по литературе явилась разработка учеными-методистами и учителями-словесниками заданий и упражнений по литературе с целью формирования структурных составляющих системы литературного развития школьников:

1. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– упражнения, направленные на развитие мышления школьников (Р.В. Глинтерщик, З.Я. Рез, Н.Е. Селиверстова и др.);

– задания и упражнения, отвечающие закономерностям развития воссоздающего воображения школьников (Л.Я. Гришина и др.);

– задания и упражнения, направленные на развитие речи школьников (Т.А. Ладыженская, Н.В. Колокольцев, В.Я. Коровина, К.В. Мальцева и др.) и др.

2. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– задания к самостоятельному анализу художественного произведения (Р.Ф. Брандесов и др.) и др.

Расширению структурных составляющих условий для успешного протекания литературного развития школьников способствовал поиск механизма для выявления уровня литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов.

В качестве такого механизма неслучайно выступили **критерии литературного развития школьников**. В сборнике научных трудов «Социально-психологические проблемы чтения» (1974) под редакцией Э.Г. Храстецкого подчеркивается их способность в целом отражать состояние литературного образования и воспитания школьников: «Слабости и недостатки школьной и внешкольной методик руководства чтением – литературного образования и воспитания детей – связаны ... в первую очередь с неразработанностью возрастных критериев литературного развития школьников» [302, 19–20].

Как показал анализ теоретического и практического опыта ученых-методистов и учителей-словесников 1960–1970-х годов, система критериев литературного развития школьников разрабатывалась по мере определения общих критериев литературного развития школьников, а также критериев формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания:

1. Общие критерии литературного развития школьников:

– развитие читательского восприятия художественного произведения школьников как критерий литературного развития школьников:

✓ образное обобщение и образная конкретизация в читательском восприятии школьников (Н.Д. Молдавская);

✓ уровни развития разных сторон читательского восприятия школьников на каждом из трех периодов литературного развития школьников (4–6, 7–8, 9–10 классы) (В.Г. Маранцман);

– развитие читательских интересов школьников как критерий литературного развития школьников (Н.Д. Молдавская, В.Г. Маранцман и др.);

– уровень литературных знаний, начитанность, круг чтения школьников как критерий литературного развития школьников (И.С. Збарский и др.) и др.

2. Критерии формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– критерии усвоения школьниками теоретико-литературных понятий (Г.И. Беленький);

– критерии развития воображения школьников (Л.Я. Гришина и др.);

– критерии развития речи школьников (Н.В. Колокольцев, В.Я. Коровина и др.);

– критерии развития читательских интересов школьников (Е.П. Крупник и др.);

– критерии развития читательской самостоятельности школьников (Н.Н. Светловская и др.) и др.

3. Критерии формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– критерии формирования читательских умений школьников (А.В. Дановский и др.);

– критерии самостоятельного анализа школьниками текста художественного произведения (Р.Ф. Брандесов и др.) и др.

Как видим, процесс выделения общих критериев литературного развития школьников, а также критериев формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания сопровождался применением педагогами-методистами системного и вариативного подходов. Каждый из представленных общих критериев принимает участие в выявлении уровня литературного развития школьников, служебную роль в котором играют критерии формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания.

Ценным для нашего исследования является постановка цели работы в данном направлении сотрудниками сектора книги и чтения научно-исследовательского отдела библиотковедения и теории библиографии Государственной библиотеки СССР имени В.И. Ленина в сборнике научных трудов «Социально-психологические проблемы чтения» (1974), изданном под редакцией Э.Г. Храстецкого: «Определять показатели литературного развития школьников ... не как некий постоянный набор критериев – застывший эталон, – а как относительно подвижную систему, элементы которой, в целом оставаясь относительно устойчивыми, могут колебаться в зависимости от специфики объекта чтения (от особенностей жанра и особенностей художественной системы конкретного литературного произведения)» [302, 28].

Предварительные результаты работы нашли освещение в одноименном сборнике научных трудов «Социально-психологические проблемы чтения» (1977) составителя Л.И. Беленькой.

С середины 1970-х годов, когда стали известны предварительные результаты работы над определением критериев литературного развития школьников, ученые-методисты стали задумываться о количественном и качественном их наполнении, о чем свидетельствует, в том числе рецензия В.Г. Маранцмана на монографию Н.Д. Молдавской «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1977): «Могут ли универсальные критерии литературного развития быть детализированы, чтобы более конкретно выявлять разнообразные качества читателей?» [172, 143].

Для выявления уровня литературного развития школьников необходимо использование **методов исследования литературного развития школьников.**

Впервые теоретическое обоснование методов исследования литературного развития школьников (метод наблюдения и метод «срезов») было представлено Н.Д. Молдавской в диссертационном исследовании «Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы)» (1974).

Однако идея о создании системы методов исследования литературного развития школьников, мы считаем, принадлежит Р.В. Глинтершику, о чем свидетельствует анализ статьи известного методиста-словесника «Некоторые аспекты восприятия школьниками урока литературы и учет их в организации процесса преподавания» (1972). Положительный опыт апробирования созданной автором «корректирующей системы обратных связей», основанной на «сочетании нескольких типов анкет, сочинений, авторецензий, заданий по осмыслению (*школьниками*) своей деятельности», содержит ценное для современного дня замечание автора: «Такая система может, конечно, варьироваться, она допускает сокращение и увеличение, упрощение и усложнение своих элементов в зависимости от конкретных условий» [65, 54, 55].

Педагоги-методисты также выступали за применение системного подхода к использованию отдельного метода исследования литературного развития школьников. Подтверждением служит статья В.Г. Маранцмана «Опрос как средство развития читателя-школьника» (1979). В ней автор выступает за «новую систему опроса», которая в практике преподавания еще не сложилась, но с ее разработкой связывает возможность выявления уровней развития читательских качеств (эмоций, работы воображения, осмысления содержания, реакции на художественную форму), шире – литературного развития школьников [215, 24].

Таким образом, становление системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов сопровождалось установлением структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания.

На рис. 1. представлена концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов, которая характеризуется нами с позиции

- ✓ количества структурных составляющих системы литературного развития школьников;
- ✓ порядка расположения структурных составляющих системы литературного развития школьников (по мере их обоснования в контексте системного подхода);

✓ характера отношений между структурными составляющими системы литературного развития школьников (отношение «равноправности», отношение «взаимосвязи»).

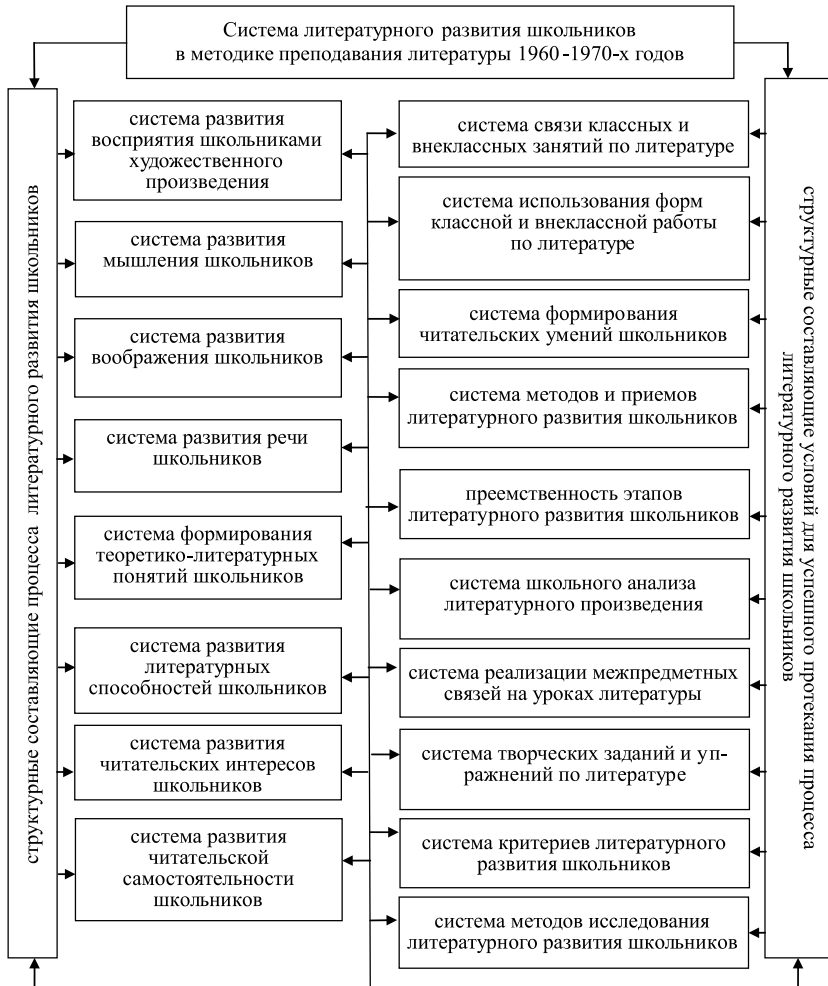


Рис. 1. Концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов

2.2. Эволюция методической системы литературного развития школьников (1980–1990-е гг.)

Переход системы литературного развития школьников на эволюционный этап формирования стал возможным благодаря аккумулярованию положительного опыта ученых-методистов 1960–1970-х годов (Г.И. Беленького, Н.И. Кудряшева, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез и др.) в решении проблемы литературного развития школьников и открытия ими перспективы в дальнейшем ее изучении.

Открытие перспективы в дальнейшем изучении проблемы литературного развития школьников принадлежит преимущественно ученым-методистам, представляющим кафедры методики преподавания литературы МГПИ им. В.И. Ленина (МПУ) (руководитель О.Ю. Богданова), ЛГПИ (РГПУ) им. А.И. Герцена (руководитель В.Г. Маранцман), Куйбышевского государственного педагогического института (руководитель Я.А. Роткович), а также лаборатории литературного образования НИИ школ МП РСФСР (руководитель Т.Ф. Курдюмова), НИИ СиМО АПН СССР (руководитель Г.И. Беленький).

Видение ими дальнейшего пути решения проблемы литературного развития школьников отражалось в межвузовских сборниках научных статей, в том числе под редакцией И.В. Володиной «Проблема личности автора в процессе изучения литературы в школе» (1984): «Если в основе литературного образования – читательское развитие школьника, ... значит, надо выяснить структуру процесса читательского развития, характер основных его этапов и отсюда идти к определению содержания соответствующих этапов обучения» (М.Г. Качурин) [119, 12].

Анализ сборника научных трудов «Совершенствование литературного развития школьников» (1979) под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева также свидетельствует о результатах работы сектора литературы и детского литературного творчества НИИ художественного воспитания АПН СССР. На основании их коллектив педагогов-методистов пришел к выводу о том, что «... система организации учебно-воспитательной деятельности школы и методика литературы имеют значительные резервы совершенствования литературно-художественного развития школьников» [290, 10–11].

Примечательно, что сборник тезисов докладов и сообщений Всесоюзной научно-практической конференции «Художественная литература в идейном и нравственно-эстетическом воспитании школьников» (9–10 декабря 1981 года, Калининград), изданный под редакцией

Н.А. Кушаева, открывается разделом «Теоретические проблемы литературного развития школьников». При этом другие разделы «внутренне органично» связаны с первым, что также отмечено и в предисловии.

Решительное влияние на эволюцию системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов оказало решение ученых-методистов (Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, И.С. Збарского, В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, В.Г. Маранцмана и др.), принятое на координационном совещании «Структура и содержание литературного образования» (1983), о необходимости использования на современном этапе литературного образования системного подхода ко всем его проблемам [308, 77].

Данное решение транслировалось через разные печатные издания для учителей, одно из которых пособие для учителя «Совершенствование преподавания литературы в школе» (1986) под редакцией Г.И. Беленького: «Системность курса литературы как целого прямо зависит от того, насколько четко прослежены в нем важнейшие проблемные линии» [291, 70].

В вопросах о том, что явилось причиной принятия данного решения, «почему же, однако, лишь в середине XX в. проблема системного исследования стала предметом всеобщего научного внимания», помог нам разобраться труд М.С. Кагана «Системный подход и гуманитарное знание» (1991): «Это объясняется, по-видимому, тем, что и в XIX и в начале XX столетия аналитический подход далеко не исчерпал еще своих возможностей. В основных областях знания аналитически накопленного материала было недостаточно для того, чтобы непреложно возникла потребность в его системной интеграции» [111, 27–28].

Осознание потребности в применении и усилении системного подхода к исследованию проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов приходило также по мере осмысления педагогами-словесниками литературного развития школьников как сложной динамической системы. В этом нас убеждает значимая для нашего исследования позиция М.С. Кагана: «Системный подход становится тем более необходимым, чем более сложные типы систем — сложодинамические, самоуправляющиеся и т.п. — подлежат исследованию» [111, 17–18].

Применение и усиление системного подхода к исследованию проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов способствовало переходу системы литературного развития школьников на новую ступень ее формирования. Данный переход обеспечивался механизмом, действие которого характеризует М.С. Каган как проявление целостности и устойчивости

любой сложной системы: «Когда же речь идет о развитии системы, устойчивость ее структуры оборачивается консервативностью, ибо структура не содержит потребности трансформации, являясь стабилизирующим началом системы, изменения которой начинаются в ее составе, в компонентах, и только это заставляет систему раньше или позже менять свою структуру» [111, 37].

Изменение же структуры системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов осуществлялось за счет совершенствования прежних и выявления новых структурных ее составляющих, установления связей между ними.

Неравномерный характер формирования структурных составляющих системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов характеризуется нами как естественное явление, характерное для сложной системы, претерпевающей процесс развития. В этом мы исходим из общей философской позиции, что понятие «ход времени» не тождественно понятию «процесс развития»: «Об этом говорит как то, что в определенных границах течение времени не сопровождается качественными изменениями в объекте, так и то, что в одни и те же промежутки времени различные объекты способны проходить в своем развитии различные «расстояния» и наоборот: для прохождения аналогичных «расстояний» различным объектам требуется различное время» [321, 454].

Таким образом, своеобразие эволюции системы литературного развития школьников заключалось в количественных и качественных изменениях ее структурных составляющих, которые осуществлялись благодаря применению и усилению системного и вариативного подходов к изучению проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Наблюдения показали, что система литературного развития школьников на этапе эволюции претерпела серьезные количественные и качественные изменения. Проследим, какие изменения происходили в структурных составляющих процесса литературного развития школьников. Для начала укажем результат количественных изменений структурных составляющих процесса литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов:

- методическая система развития читательского восприятия школьниками художественного произведения;
- методическая система развития мышления школьников;
- методическая система развития воображения школьников;
- методическая система развития речи школьников;

- методическая система формирования теоретико-литературных понятий школьников;
- методическая система развития литературных способностей школьников;
- методическая система развития читательских интересов школьников;
- методическая система развития читательской самостоятельности школьников;
- методическая система развития читательской активности школьников;
- методическая система эмоционального развития школьников;
- методическая система развития читательской культуры школьников.

Как видим, количественные изменения структурных составляющих процесса литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов связаны с началом становления системы развития читательской активности школьников, системы эмоционального развития школьников, системы развития читательской культуры школьников.

Рассмотрим прежде качественные изменения прежних структурных составляющих процесса литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Многоаспектное изучение проблемы развития читательского восприятия школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов вызвано осознанием той мысли, которую ярко выразил Н.А. Кушаев в статье «О критериях литературного развития школьников» (1985): «Анализ компонентов, дающих в результате эффект литературного развития, следует начать с проблемы развития художественного восприятия» [326, 90].

Итоги исследования данной проблемы способствовали эволюции **системы развития читательского восприятия школьниками художественного произведения**, о чем свидетельствует определение педагогами-методистами:

– закономерностей развития читательского восприятия школьников с учетом

- ✓ возраста ученика, особенностей его читательского восприятия (субъективного и объективного, типологического и индивидуального) (О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман и др.);
- ✓ характера литературного произведения (литературный род, жанр, индивидуальный стиль) (Н.В. Беляева, О.А. Дмитриенко, В.Г. Маранцман, А.Я. Подовинникова, И.В. Полковникова и др.);
- ✓ постижения эстетического языка читателя и писателя, концепции мира писателя, осмысления авторской позиции (Л.Л. Гордиенко, Т.Ф. Панченко, И.В. Рогожина, Т.В. Рыжкова и др.);

– механизма взаимодействия компонентов читательского восприятия школьников (Т.Ф. Сигаева и др.);

– уровней развития читательского восприятия школьников (В.А. Доманский и др.);

– соотношения процессов развития читательского восприятия школьников и их литературного развития (В.Г. Маранцман, И.В. Полковникова и др.) и др.

Дальнейшее формирование **системы развития мышления школьников** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов связано с выделением О.Ю. Богдановой компонентов мышления школьников (конкретно-образное, обобщенно-образное, теоретическое, действенное) и определением условий для их гармоничного соотношения в процессе общего и литературного развития в диссертационном исследовании ученого-методиста «Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы» (1980).

Методические поиски в выделении компонентов мышления учащихся и определении условий для их развития в процессе изучения литературы в школе были продолжены большей частью в ходе исследовательской деятельности ведущих научно-методических школ МГПИ им. В.И. Ленина (руководитель О.Ю. Богданова), ЛГПИ им. А.И. Герцена (руководитель В.Г. Маранцман):

- образное мышление (Е.Н. Колокольцев и др.);
- художественное мышление (Т.И. Кучина и др.);
- интуитивное мышление (И.Н. Гуйс и др.);
- ассоциативное мышление (Л.Л. Гордиенко, Е.В. Карсалова и др.);
- метафорическое мышление (Л.И. Коновалова и др.);
- эмоциональное мышление (И.В. Сосновская и др.);
- жанровое мышление (Т.Ф. Сигаева и др.);
- творческое мышление (М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман и др.).

Решением проблемы **развития читательского воображения школьников** занималась Л.И. Коновалова на уровне кандидатского исследования «Развитие воображения читателя-школьника в процессе изучения литературного произведения (4 класс)» (1981), а затем докторской диссертации на тему «Развитие читательского воображения школьников (5–8 кл.)» (1994). Стремление ученого-методиста «придать методике исследования комплексный характер, который опирается на представления о системном подходе к читательскому воображению и проявляется в соотношении с другими читательскими реакциями» [124, 7–8], оказало влияние на формирование системы развития читательского воображения школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

В целом эволюция системы развития читательского восприятия художественного произведения школьников, системы развития мышления школьников и системы развития воображения школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов характеризуется:

– вариативностью подходов ученых-методистов и учителей-словесников к выявлению уровней развития читательского восприятия, мышления, воображения школьников (Н.В. Беляева, М.П. Воюшина и др.);

– признанием учеными-методистами и учителями-словесниками недостаточности определения в методической науке закономерностей и механизма (этапов и др.) развития читательского восприятия, мышления, воображения школьников (Л.И. Коновалова и др.).

Решение проблемы развития читательского восприятия, мышления, воображения школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов благоприятным образом отражалось на процессах формирования прежних и становления новых структурных составляющих процесса литературного развития школьников.

В первую очередь получила дальнейшее формирование в теории и практике преподавания литературы 1980–1990-х годов **методическая система развития речи школьников**. Неслучайно выход в печать сборника научных трудов «Литературное и речевое развитие школьников» (1992) под редакцией В.Г. Маранцмана был посвящен определению развития речи в качестве результата и средства развития восприятия, мышления, воображения читателя-школьника.

Качественные и количественные изменения в системе развития речи школьников мы связываем, прежде всего, с результатами диссертационных исследований ученых-методистов В.Я. Коровиной «Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе» (1994) и С.А. Леонова «Речевая деятельность учащихся IX–XI классов в процессе изучения литературы» (1994):

– определение уровней развития речи школьников;

– соотношение процессов речевого и литературного развития школьников и др.

С постановкой цели «дать учителю единую методическую систему изучения вопросов теории литературы с IV по X класс» [26, 3], а также попытками применения системного и вариативного подходов к ее достижению мы в целом связываем качественные и количественные изменения **системы формирования теоретико-литературных понятий школьников** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Подтверждением служит впервые представленная в книге Г.И. Бельского и М.А. Снежневской «Изучение теории литературы в средней

школе (IV–X классы)» (1983) целостная система формирования теоретико-литературных понятий в средней и старшей школе, которая рассматривается авторами в соотношении с процессами развития восприятия, мышления школьника, его речи и читательской культуры.

Книга ученых-методистов продолжает представлять ценность для науки и практики преподавания литературы в применении системного и вариативного подходов к процессу формирования у школьников системы теоретико-литературных понятий (О.Ю. Богданова, А.В. Дановский и др.).

Важную роль в эволюции **методической системы развития литературных способностей школьников** сыграли результаты диссертационного исследования Е.А. Корсунского «Развитие литературных способностей школьников» (1993), которые, по признанию автора, «могут быть использованы в качестве психологической основы складывающейся методической системы литературного развития школьников» (структура, базисный компонент, механизмы, закономерности, уровни и др.) [132, 14].

Однако качественные изменения системы развития литературных способностей школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов начали происходить еще до определения ее психологической основы, о чем свидетельствует анализ сборника научных трудов «Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников» (1980) под редакцией Ю.У. Фохт-Бабушкина и Е.К. Чухман.

Примером также является выделение Н.Н. Кубышиной базисного компонента в структуре литературных способностей школьников при изучении лирических произведений (чувство слова) в диссертационном исследовании «Роль проблемного обучения в развитии литературных способностей старшеклассников при изучении лирики А.С. Пушкина в гуманитарных классах» (1990). Данный пример свидетельствует о том, что при установлении базисного компонента в структуре литературных способностей школьников при изучении художественного произведения необходимо учитывать его родовую и жанровую принадлежность.

Кроме этого, на качественные изменения системы развития литературных способностей школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов повлияло выделение В.Г. Маранцманом системы формирования литературных способностей школьников в качестве компонента разработанной им и его учениками концепции литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) общего образования (1996). В связи с этим программа по литературе, разработанная коллективом ученых под руководством В.Г. Маранцмана, имела по отношению к другим программам

преимущество по обеспечению соотношения процессов развития литературных способностей и литературного развития школьников.

Попытки обеспечения данного соотношения демонстрируют созданные педагогами (Н.Н. Кубышиной, М.В. Фаршатовой и др.) вариативные модели системы развития литературных способностей школьников.

Решение проблемы **развития читательских интересов школьников** в контексте системного и вариативного подходов мы находим преимущественно в диссертационных исследованиях педагогов-методистов 1980-х годов (И.И. Чайковской, В.Ф. Чертова и др.). Им принадлежит попытка определения этапов, уровней развития читательских интересов школьников, соотношения процессов развития читательских интересов школьников и их литературного развития.

Вклад в дальнейшее формирование **методической системы развития читательской самостоятельности школьников** принадлежит И.С. Збарскому, который на уровне диссертационного исследования «Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся: теоретические основы и практика» (1993) определил закономерности и этапы развития читательской самостоятельности школьников. Развитие методических идей И.С. Збарского мы находим в диссертационных исследованиях педагогов 1990-х годов (Н.В. Аничкиной, О.А. Петруниной, Г.В. Пранцовой и др.).

Предпосылки для становления **системы развития читательской активности школьников** в теории и практике преподавания литературы 1980–1990-х годов были созданы методистами прошлого (см. [138; 248; 249 и др.]).

Становлению системы развития читательской активности школьников также способствовали поиски условий для развития читательской активности школьников, в частности активных форм занятий по литературе, о чем свидетельствуют диссертационные исследования педагогов-методистов (О.И. Беловой, Е.И. Вершининой и др.).

Выделение структурных элементов читательской активности школьников, определение характера читательской активности школьников в процессе чтения и изучения литературного произведения (Е.И. Вершинина) также составили несомненный вклад в становление системы развития творческой активности школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Решение проблемы **эмоционального развития школьников на уроках литературы** в аспекте системного подхода мы находим в диссертационных исследованиях Н.Б. Берхина «Эмоциональное развитие школьников на уроках литературы» (1993) и И.В. Сосновской «Развитие эмоциональной сферы старшеклассников при изучении лирики» (1994).

Таким образом, наблюдается переход от осмысления эмоций как одной из сфер читательского восприятия школьников к выделению системы эмоционального развития школьников в качестве структурной составляющей процесса литературного развития школьников.

Система развития читательской культуры школьников как структурная составляющая процесса литературного развития школьников выделяется в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов по мере осознания научно-методическим сообществом надвигающейся опасности подмены культуры читателя «мозаичной» эрудицией и причин ее возникновения. «Итак, традиционное литературное образование не только не преодолевает пороки «мозаичной» культуры, а, наоборот, подстраивается под нее и становится одним из источников случайной информации, не переработанной сознанием и не включенной в процесс творческого мышления читателя-школьника» (С.П. Лавлинский) [149, 34].

Размышления И.С. Збарского в статье «Комплексный подход к руководству чтением учащихся» (1985) о компонентах читательской культуры школьника (читательское сознание, читательские чувства, читательское поведение) подводят нас к выводу о том, что «мозаичное» сознание школьников предполагает отсутствие у них читательской культуры. К такому выводу приходит и И.В. Рыжкова в диссертационном исследовании «Литературное развитие школьников в процессе диалога читателя и писателя» (1998): «Мозаичное» сознание лишено самой установки на диалог. Мир творца, писателя, художника, поэта воспринимается таким сознанием как чужой и чуждый мир за стеной непознанных идей и смыслов. Ребенок, механически поглощающий эстетическую информацию, таким образом, остается за пределами поля культуры» [265, 8].

Предрекая в 1980–1990-е годы усиление тенденции к «мозаичности» школьного литературного образования как одного из опасных явлений для развития квалифицированного читателя-школьника, педагоги-методисты видели выход, в том числе, в формировании системы развития читательской культуры школьников, о чем свидетельствует определение ими:

1) видов читательской культуры школьников:

- культура читательского восприятия художественного произведения школьников (И.С. Збарский, С.П. Лавлинский и др.);
- литературоведческая культура школьников (Е.И. Вершинина и др.);
- культура чтения школьниками литературного произведения (Р.А. Декушева, И.С. Збарский, В.Я. Коровина и др.);
- культура речи школьников (И.С. Збарский, В.Я. Коровина, С.А. Леонов и др.);

– культура общения на уроках литературы (Т.С. Зепалова, В.Я. Корovina и др.);

– сенсорная культура личности школьника (И.А. Шлыкова и др.);

2) компонентов читательской культуры школьников (И.С. Збарский и др.);

Отчетливое же выделение развития читательской культуры школьников в качестве составляющей процесса литературного развития школьников мы находим в диссертационных исследованиях ученых-методистов (Е.В. Карсаловой и др.)

На эволюцию системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов также оказали влияние количественные изменения структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

■ методическая система связи классных и внеклассных занятий по литературе;

■ методическая система использования форм классной и внеклассной работы по литературе;

■ методическая система формирования читательских умений школьников;

■ методическая система методов и приемов литературного развития школьников;

■ преемственность этапов литературного развития школьников;

■ методическая система школьного анализа литературного произведения;

■ методическая система реализации межпредметных связей на уроках литературы;

■ методическая система творческих работ, заданий и упражнений по литературе;

■ методическая система критериев литературного развития школьников;

■ методическая система методов и приемов исследования литературного развития школьников;

■ методическая система связи литературы с другими видами искусства.

Как видим, пополнение ряда структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников связано с началом становления в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов системы связи литературы с другими видами искусства, с преобразованием системы творческих заданий и упражнений по литературе за счет включения в нее системы творческих работ по литературе.

Дальнейшему формированию **системы связи классных и внеклассных занятий по литературе** в качестве структурной составляющей условий

для успешного протекания процесса литературного развития школьников в методике преподавания 1980–1990-х годов способствовало преодоление продолжавшего существовать в практике разрыва между классным и внеклассным чтением.

С целью преодоления данного разрыва были предприняты попытки создания педагогами-методистами вариативных моделей системы связи классных и внеклассных занятий по литературе, направленных на формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников.

В.Я. Коровина представила единство и взаимодействие классной и внеклассной работы по литературе в качестве методической основы по развитию и совершенствованию речи школьников: «Наиболее эффективной работа по развитию речи будет только тогда ... когда урок литературы – урок развития речи (устной) – урок развития письменной речи – урок внеклассного чтения будут стоять в одной цепочке» [307, 92].

И.С. Збарский в размышлениях о взаимосвязи классного и внеклассного чтения раскрывает «системообразующую роль их единства в рамках системы формирования читательской самостоятельности учащихся» [94, 47], что также находит подтверждение в диссертационном исследовании Г.В. Пранцовой «Формирование читательской самостоятельности учащихся 5 класса в процессе классной и внеклассной работы по литературе» (1994).

За начавшимся в первой половине 1980-х годов преодолением в практике разрыва между классными и внеклассными занятиями возникла необходимость в расширении системы связи классных и внеклассных занятий по литературе: «Подлежит решению вопрос о создании единой, хорошо отлаженной системы классных, внеклассных, факультативных, внешкольных занятий...» (Г.И. Беленький) [23, 14].

В свою очередь, расширение системы связи классных и внеклассных занятий по литературе благоприятным образом отражалось на формировании **системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Формирование системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе мы связываем с усовершенствованием прежних и разработкой новых форм классной и внеклассной работы по литературе. В теорию и практику все больше входило в оборот выражение «активные формы» работы по литературе, о чем, в частности свидетельствует издание сборника методических трудов «Активные формы преподавания литературы: лекции и семинары на уроках в старших классах» (1991) составителя Р.И. Альбетковой.

В целом методика преподавания литературы 1980–1990-х годов продолжила развивать идею И.С. Збарского о том, что литературное развитие школьников обеспечивается функционированием системы использования классных, внеклассных и промежуточных форм работы по литературе при условии «узловых» связей между ними.

Таковыми «узловыми» связями между классными, внеклассными и промежуточными формами работы по литературе выступает формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников.

Свидетельством являются дальнейшие размышления И.С. Збарского о положительной роли использования классных, внеклассных и промежуточных форм работы по литературе в развитии речи школьников в статье «Обогащение речи учащихся на уроках внеклассного чтения, факультативных и внеклассных занятиях по литературе» (1985) [247].

Развитие речи учащихся также явилось «узловой» связью использования классных (урок литературы, урок развития устной речи, урок развития письменной речи), внеклассных (классный час, конкурс, кружок, клуб, читательская конференция, вечер) и промежуточных (урок внеклассного чтения) форм работы по литературе в диссертационном исследовании В.Я. Коровиной «Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе» (1994).

Решение проблемы развития читательской самостоятельности школьников в диссертационном исследовании И.С. Збарского «Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы» (1993) стало «узловой» связью использования классных, внеклассных и промежуточных форм работы по литературе, представленной автором в виде выведенной им формулы: «В экспериментальных же классах эффективной оказалась продуманная система – «связка» активных форм работы: лекция с элементами беседы + семинар + диспут + конференция (разработанные учащимися совместно с консультантом-учителем) + конкурс + межпредметные семинары, конференции» [94, 44].

Таким образом, решение вопросов организации классных и внеклассных занятий по литературе в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов в контексте системного и вариативного подходов способствовало дальнейшему формированию системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе.

Об эволюции **системы формирования читательских умений школьников** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов свидетельствует видение учеными-методистами (И.С. Збарским, В.Я. Коровиной,

В.Г. Маранцманом и др.) «белых пятен» в изучении проблемы формирования читательских умений школьников (типы, виды, этапы, уровни и др.).

Сборник научных трудов «Формирование умений и навыков по литературе у учащихся средней школы» (1986) под редакцией Т.Ф. Курдюмовой указывал на необходимость определения системы читательских умений школьников.

Диссертационные исследования педагогов-методистов 1980–1990-х годов были направлены на углубление ведущих позиций ученых-методистов по вопросам определения

– системы формирования читательских умений школьников, необходимых для развития восприятия литературного произведения с учетом его родо-жанровых особенностей (В.И. Нусенкис, И.В. Полковникова и др.);

– системы формирования у школьников умений анализа литературного произведения (М.П. Воюшина, Л.А. Мосунова, И.В. Рогожина и др.) и др.

Локальный уровень диссертационных исследований позволил содержательно определить роль читательских умений в развитии восприятия, мышления, воображения, речи, формировании теоретико-литературных знаний, способностей, читательской самостоятельности, читательской культуры школьников и др.

Качественные и количественные изменения **системы методов и приемов литературного развития школьников** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов мы связываем с дальнейшим процессом определения методов и приемов формирования структурных составляющих методической системы литературного развития школьников, сопровождающимся применением педагогами-методистами вариативного подхода:

1. Методы и приемы формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– методы и приемы развития читательского восприятия школьников (А.Я. Подовинникова, Т.В. Рыжкова, Т.Ф. Сигаева и др.);

– методы и приемы развития мышления школьников (О.Ю. Богданова и др.);

– методы и приемы развития читательского воображения школьников (Л.И. Коновалова и др.);

– методы и приемы развития речи школьников (В.Я. Коровина, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман и др.);

– методы и приемы формирования теоретико-литературных понятий школьников (Г.И. Беленький, В.Г. Маранцман, М.А. Снежная и др.);

– методы и приемы развития литературных способностей школьников (Н.Н. Кубышина, В.Г. Маранцман и др.);

- методы и приемы развития читательских интересов школьников (В.Ф. Чертов и др.);
- методы и приемы развития читательской самостоятельности школьников (И.С. Збарский, Г.В. Пранцова и др.);
- методы и приемы развития читательской активности школьников (Е.И. Вершинина и др.);
- методы и приемы эмоционального развития школьников (Н.Б. Берхин, Т.Ф. Сигаева и др.);
- методы и приемы развития читательской культуры школьников (А.П. Ершова, Т.В. Леваньшина и др.).

2. Методы и приемы формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

- методы и приемы анализа литературного произведения с учетом его родовой, жанровой принадлежности (Н.В. Беляева, В.Г. Маранцман и др.);
- методы и приемы формирования читательских умений школьников (И.С. Збарский, В.И. Нусенкис и др.);
- методы и приемы, активизирующие формы классной и внеклассной работы по литературе (О.И. Белова, Н.А. Кушаев и др.);
- методы и приемы осуществления межпредметных связей на уроках литературы (Е.Н. Колоколыцев, Е.Е. Сафонова и др.);
- методы и приемы привлечения смежных искусств на уроках литературы (И.Б. Костина, В.Г. Маранцман, Н.М. Свирина и др.).

Вопросы преемственности этапов литературного развития школьников находили новые решения в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Идея о том, что обеспечение преемственности этапов литературного развития школьников не может быть достигнуто без выделения начального этапа литературного развития младших школьников, нашла подтверждение в диссертационных исследованиях педагогов-методистов 1980–1990-х годов (М.П. Воюшиной, Н.А. Кузнецовой, В.П. Сыромицкой и др.).

Более того, выявленная В.П. Сыромицкой минимальная база для целенаправленной работы над литературным развитием у первоклассников свидетельствует о необходимости в выделении подготовительного этапа литературного развития детей дошкольного возраста. На необходимость в выделении данного этапа также указывают работы Э.И. Ивановой «Чтение и всестороннее развитие личности» (1985), С.М. Чемортан «Методическое руководство по литературному развитию дошкольников (для средней и старшей группы)» (1987), объединенные выводом о том, что «основы литературного развития закладываются в самом нежном возрасте» [326, 108].

В целом в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов были выделены следующие направления работы по обеспечению преемственности этапов литературного развития школьников в системе «детский сад – начальная школа – старшая школа», в соответствии с которой мы выделяем подготовительный, начальный и основной этапы литературного развития учащихся:

1. Преемственность в формировании структурных составляющих процесса литературного развития учащихся:

– эволюция развития читательского восприятия художественного произведения школьников (Н.В. Беляева и др.);

– эволюция развития мышления школьников (О.Ю. Богданова и др.);

– эволюция развития читательского воображения школьников (Л.И. Коновалова и др.);

– последовательное освоение школьниками системы теоретико-литературных понятий (Г.И. Беленький, М.Г. Качурин, Н.А. Кузнецова и др.);

– эволюция развития речи детей от дошкольного до старшего школьного возраста (В.Я. Коровина, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман и др.);

– эволюция развития читательских интересов школьников (В.Ф. Чертов и др.);

– эволюция эмоционального развития детей от дошкольного до старшего школьного возраста (Н.Б. Берхин и др.) и др.

2. Преемственность в формировании структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития учащихся:

– эволюция формирования системы классных и внеклассных занятий по чтению и литературе с 1 по 11 класс (Н.Н. Светловская, И.С. Збарский и др.);

– эволюция формирования читательских умений школьников (В.П. Воюшина, В.Г. Маранцман и др.);

– эволюция связи искусств на уроках литературы с 1 по 10 класс (В.С. Гречинская и др.) и др.

В целом, учитывая результаты исследований, открывалась перспектива разработки вариативных программ по чтению и литературе, учитывающих преемственность подготовительного (дошкольный возраст), начального (младший школьный возраст) и основного (средний и старший школьный возраст) этапов литературного развития школьников.

Система школьного анализа литературного произведения в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов претерпела эволюционные изменения в связи с решением исследователями задачи определения и усовершенствования путей анализа, которые, опираясь на периоды литературного развития школьников, а также на специфику литературы

как словесного искусства, способствовали бы установлению диалога читателя и писателя.

О попытке их определения свидетельствует пособие для учителя «Пути анализа литературного произведения» (1981) под редакцией Б.Ф. Егорова. Авторским коллективом кафедры русской литературы ЛГПИ им. А.И. Герцена были разработаны разнообразные пути анализа литературного произведения с целью показать «зависимости их от жизненного материала, от историко-литературного процесса, от направления, рода, жанра, творческой индивидуальности писателя и особенностей его работы над созданием художественного произведения» [244, 3].

Статья О.Ю. Богдановой «Особенности первоначального восприятия художественных произведений учащимися 8–10-х классов и углубление его в процессе анализа» (1984) содержала постановку и предлагаемое автором решение данной задачи: «Важнее другое: решить вопрос об основной концепции анализа на основе учета не только своеобразия самого произведения, но и своеобразия восприятия его, а вернее – учета знания слабых звеньев восприятия учащихся, их познавательных возможностей, уровня общего и литературного развития и непосредственного отношения к произведению словесного искусства» [55, 7]. В данную концепцию О.Ю. Богданова предлагала включить разработанную ученым-методистом классификацию видов школьного анализа на уроках литературы, в основе которой лежит постепенное совершенствование художественного восприятия школьников.

Анализ методического труда В.Г. Маранцмана «Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу» (1986) свидетельствует о дальнейшем совершенствовании путей школьного анализа (целостный, «по образам», проблемно-тематический) с целью развития читательского восприятия художественного произведения в соотношении с процессом литературного развития школьников.

В целом наблюдается повышенный исследовательский интерес ученых-методистов и учителей-словесников к разработке и применению на уроках

– композиционного и стилистического анализа литературного произведения (О.А. Дмитриенко, Т.В. Рыжкова и др.);

– проблемного анализа литературного произведения (В.Г. Маранцман и др.);

– сопоставительного анализа литературных произведений (С.А. Зинин, С.С. Распопова и др.) и др.

В методике преподавания литературы 1980–1990-х годов мы находим и другое важное заключение о том, что анализ художественного произведения в школе является системным в том случае, если он, способствуя развитию читательского восприятия школьников, формирует

и другие структурные составляющие процесса литературного развития и условий для его успешного протекания.

Системный подход к организации школьного анализа включает в себя и выбор эффективного пути анализа литературного произведения, который должен прежде подчиняться, по справедливому утверждению Е.В. Карсаловой, рассмотрению доминанты как основного структурирующего элемента анализа (особенности композиции, система литературных характеров, своеобразие жанра, динамика сюжета, смысл названия произведения и др.) [117, 26].

Формированию **системы реализации межпредметных связей на уроках литературы** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов способствовало дальнейшее решение вопроса о реализации межпредметных связей на уровне всех предметов, на уровне предметов гуманитарного и эстетического цикла, на уровне предметов, принадлежащих к разным циклам (см. [26, 15; 178; 179; 180 и др.]).

Открытым для дискуссии оставалось предложение В.Я. Коровиной «выявить уровень использования межпредметных связей» на уроках литературы [235, 128], сформулированное ученым-методистом в статье «Межпредметные связи на уроках литературы в сельских школах» (1982), в связи с постановкой и решением проблемы соотношения

– межпредметных связей и интеграции предметов (Г.И. Беленький, Т.Е. Беньковская, Г.С. Меркин и др.) (см. [20, 90; 35; 182, 128 и др.]);

– межпредметных связей и связи искусств в содержании курса литературы (Г.Л. Ачкасова и др.) (см. [9, 346 и др.]).

Дальнейшее формирование **системы творческих заданий и упражнений по литературе** и становление **системы творческих работ по литературе** в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов мы рассматриваем в отдельности. При этом считаем целесообразным объединить данные структурные составляющие условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников в единую **методическую систему творческих работ, заданий и упражнений по литературе**.

Дальнейшему формированию **системы творческих заданий и упражнений по литературе** способствовало выявление отсутствия, либо недостаточного применения авторами учебников-хрестоматий системного подхода к разработке заданий и упражнений по литературе, направленных на формирование структурных составляющих методической системы литературного развития школьников (см. [237, 124 и др.]).

К тому же своевременным оказалось выявление педагогами-методистами пагубного влияния «однотипности» заданий и упражнений на процесс литературного развития школьников (см. [53, 2, 9; 324, 136 и др.]).

Единственный путь к преодолению «однотипности» речевых заданий и упражнений по литературе В.Г. Маранцман видел в соблюдении важного условия, изложенного им в статье «Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения» (1994): «Система творческих заданий, ведущих от воспроизведения текста к продуктивной речи, может быть создана не волюнтаристски, а реально лишь при тщательном исследовании характерных особенностей художественного восприятия и речевой деятельности ученика на каждом этапе его развития» [174, 42]. Очевидно, что данное условие применимо к разработке не только речевых заданий и упражнений, как и то, что эффективность их достигается в случае их соотношения с процессом литературного развития школьников.

В итоге, как показал анализ многочисленных публикаций, результатом эволюции системы творческих заданий и упражнений по литературе явились следующие качественные и количественные изменения, благотворное влияние на которые оказало применение педагогами-методистами комплексного и вариативного подходов к разработке творческих заданий и упражнений, направленных на формирование структурных составляющих методической системы литературного развития школьников:

1. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– усложняющиеся творческие задания, обеспечивающие развитие читательского восприятия школьников с учетом специфики литературного произведения (Н.В. Беляева, В.И. Лейбсон, И.В. Рогожина, Т.Ф. Сигаева и др.);

– творческие задания, способствующие развитию мышления школьников (Л.И. Коновалова, В.И. Лейбсон и др.);

– творческие задания и упражнения, стимулирующие развитие читательского воображения школьников с учетом специфики литературного произведения (Л.И. Коновалова и др.).

– усложняющиеся речевые задания и упражнения на уроках литературы (В.Я. Коровина, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман, Н.А. Станчек и др.);

– задания, ориентированные на формирование, расширение, углубление у школьников теоретико-литературных знаний (Г.И. Беленький, О.А. Петрунина, Г.В. Пранцова, М.А. Снежная и др.);

– задания, способствующие развитию литературных способностей школьников (Н.А. Кушаев, В.И. Лейбсон, В.Г. Маранцман и др.);

– задания как средство развития читательских интересов школьников (В.Ф. Чертов и др.);

- усложняющиеся задания и упражнения, способствующие развитию читательской самостоятельности школьников (И.С. Збарский и др.);
- задания, стимулирующие читательскую активность школьников (Е.И. Вершинина и др.);
- задания, направленные на развитие читательской культуры школьников (И.С. Збарский и др.).

2. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

- усложняющиеся творческие задания и упражнения, развивающие читательские умения школьников (И.С. Збарский и др.) и др.

Предпосылками для становления **системы творческих работ по литературе** служили научные изыскания педагогов-методистов на уровне диссертационных исследований 1960–1970-х годов (см. [197; 295 и др.]). Однако, ссылаясь на статью В.Г. Маранцмана «Читательское восприятие как комплексная проблема науки» (1977), «построение ... системы творческих работ, способствующей литературному развитию ученика», только определяется в качестве одной из перспективных задач методики как науки [248, 33].

Как перспективная задача она предстает и в монографии Г.И. Бельского «Приобщение к искусству: (Раздумья о преподавании литературы в школе) (1990) [24, 39].

Тем не менее о становлении системы творческих работ по литературе свидетельствует тот факт, что методика преподавания литературы 1980–1990-х годов значительно обогатилась разнообразием и взаимосвязанностью традиционных видов творческих работ по литературе:

- творческие работы над развитием речи школьников: монологические высказывания и диалоги на литературно-художественные темы (С.А. Леонов и др.), пересказы (В.Я. Коровина и др.), сочинения по жизненным впечатлениям, на литературные темы и об искусстве (В.Г. Маранцман, И.Л. Старцева и др.), устный и письменный отзыв (Н.Е. Кутейникова) и др.

- творческие самостоятельные работы по литературе (А.А. Мурашова и др.).

Качественные и количественные изменения **системы критериев литературного развития школьников** в методике преподавания литературы 1980–1990-х мы связываем с дальнейшим процессом выделения общих критериев литературного развития школьников, критериев формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания,

сопровождающимся применением педагогами-методистами системного и вариативного подходов:

1. Общие критерии литературного развития школьников:

– развитие читательского восприятия художественного произведения школьников как критерий литературного развития школьников (М.П. Воюшина, В.Г. Маранцман и др.);

– развитие мышления школьников как критерий литературного развития школьников (О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман и др.);

– развитие читательского воображения школьников как критерий литературного развития школьников (Л.И. Коновалова, В.Г. Маранцман и др.);

– развитие речи школьников как критерий литературного развития школьников (В.Я. Коровина, В.Г. Маранцман и др.);

– формирование у школьников системы теоретико-литературных знаний как критерий литературного развития школьников (О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман, О.А. Петрунина, Г.В. Пранцова и др.);

– развитие литературных способностей школьников как критерий литературного развития школьников (Н.А. Кушаев, В.Г. Маранцман и др.);

– формирование читательских интересов школьников как критерий литературного развития школьников (И.С. Збарский, В.Г. Маранцман и др.);

– формирование читательской самостоятельности школьников как критерий литературного развития школьников (И.С. Збарский, Н.Н. Светловская и др.);

– развитие эмоциональной сферы школьников как критерий литературного развития школьников (Н.Б. Берхин, И.В. Сосновская и др.);

– формирование читательской культуры школьников как критерий литературного развития школьников (И.С. Збарский и др.);

– формирование системы читательских умений школьников как критерий литературного развития школьников (М.П. Воюшина, В.Г. Маранцман и др.).

2. Критерии формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– критерии развития читательского восприятия художественного произведения школьников (Е.Н. Плышевская, И.В. Полковникова, И.В. Рогожина и др.);

– критерии развития мышления школьников (О.Ю. Богданова и др.);

– критерии развития читательского воображения школьников (Л.И. Коновалова);

– критерии развития речи школьников (В.Я. Коровина, С.А. Леонов, В.Г. Маранцман и др.);

– критерии формирования теоретико-литературных знаний школьников (О.А. Петрунина и др.);

– критерии развития литературных способностей школьников (Н.Н. Кубышина, Н.А. Кушаев, И.В. Рыжкова, М.В. Фаршатова и др.);

– критерии развития читательских интересов школьников (В.Ф. Чертов и др.);

– критерии развития читательской самостоятельности школьников (И.С. Збарский, Н.Н. Светловская и др.);

– критерии развития читательской активности школьников (Е.И. Вершинина и др.)

– критерии развития эмоциональной сферы личности школьников (Н.Б. Берхин, И.В. Сосновская и др.).

3. Критерии формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– критерии формирования читательских умений школьников (М.П. Воюшина, В.Г. Маранцман и др.);

– критерии исследования литературного развития школьников (В.Г. Маранцман и др.);

– критерии эффективности использования разных видов искусства на уроках литературы (Е.Н. Колокольцев, В.Г. Маранцман и др.).

Результаты применения педагогами-методистами системного и вариативного подходов к выделению критериев литературного развития школьников внесли общий вклад в совершенствование методики по выявлению уровня литературного развития школьников.

Вместе с тем ученые-методисты подчеркивали возможность совершенствования применения системного подхода к определению как общих критериев литературного развития школьников, так и критериев формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания. Примером является высказывание Е.Н. Колокольцева в диссертационном исследовании «Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы» (1993): «Система критериев, позволяющая проверить эффективность использования разных видов искусства на уроках литературы, не претендует на универсальность ... Тем не менее предложенная система критериев позволяет оценить результативность воздействия смежных искусств на литературное развитие школьников...» [121, 22].

Качественные и количественные изменения в **системе методов исследования литературного развития школьников** произошли в результате дальнейшего осмысления вопроса о методике выявления уровня литературного развития школьников. О необходимости решения данного вопроса свидетельствует статья Н.А. Кушаева «О критериях литературного развития школьников» (1985): «Для того чтобы определить уровень

специального развития личности, должны быть разработаны методики измерения уровня развития и критерии развития» [326, 85].

Такая методика в скором времени была предложена В.Г. Маранцманом и его учениками в разработанной ими концепции литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) общего образования (1996). Уникальность ее состоит в максимальной отражении результатов формирования структурных составляющих, образующих процесс литературного развития школьников.

В целом анализ методических трудов 1980–1990-х годов указывает нам на необходимость в выделении универсальных и специальных методов исследования литературного развития школьников:

1. Универсальные методы: метод возрастных проекций, метод «срез», наблюдение, анализ устных высказываний учащихся (игра, опрос, беседа, пересказ, интервью, читательская конференция и др.), анализ письменных работ учащихся (сочинение, анкетирование, творческие задания, изучение читательских дневников и др.) и др.

2. Специальные методы: методы оценки самостоятельно прочитанного произведения (рецензия, творческий портрет, обзорная статья) и др.

Основанием для выделения универсальных и специальных методов исследования литературного развития школьников на такие группы явилась частота обращения исследователей к ним в процессе изучения результатов формирования структурных составляющих, образующих процесс литературного развития школьников.

Усовершенствование прежних структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников способствовало не только качественным, но и **количественным изменениям** системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов.

Осуществление межпредметных связей уроков литературы с предметами эстетического цикла «на наиболее высоком научно-методическом уровне» (Г.С. Меркин) в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов положило начало становлению **системы связи литературы с другими видами искусств на уроках литературы**. Таким образом, совершалась, по выражению Г.Л. Ачкасовой, трансформация «проблемы межпредметных связей школьных дисциплин художественно-гуманитарного цикла в проблему содружества искусств» [9, 346].

Предпосылки для становления системы связи литературы с другими видами искусства и последующего включения ее в структуру системы литературного развития школьников были заложены в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов (см. [191; 193 и др.]). Заметный

вклад в определение направлений и перспектив в разработке системного подхода к решению проблемы взаимосвязи искусств применительно к школьному литературному образованию внесен В.Г. Маранцманом, о чем свидетельствует статья ученого «Содружество искусств на уроках литературы» (1971). Немаловажным явилось и выдвижение Н.Д. Молдавской перспективы исследования проблемы изучения влияния смежных искусств, привлекаемых в процессе преподавания литературы, на развитие читательского восприятия школьников в диссертационном исследовании «Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы)» (1974).

Становлению в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов системы связи литературы с другими видами искусств содействовало изучение на конкретном исследовательском материале роли смежных искусств в формировании структурных составляющих процесса литературного развития школьников (см. [277; 335 и др.]). Специально же разработкой теоретических и методических основ системы школьного изучения литературы во взаимодействии с другими искусствами занимался Е.Н. Колокольцев на уровне диссертационного исследовании «Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы» (1993).

Таким образом, в процессе становления и эволюции системы реализации межпредметных связей предметов эстетического цикла стало возможным зарождение и формирование системы использования связи литературы с другими видами искусств.

Как показал анализ, эволюция системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов сопровождалась усовершенствованием прежних (качественный показатель) и установлением новых (количественный показатель) структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания.

На рис. 2. представлена концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов, которая характеризуется нами с позиции

- ✓ количества структурных составляющих системы литературного развития школьников;

- ✓ порядка расположения структурных составляющих системы литературного развития школьников (по мере их обоснования в контексте системного подхода);

- ✓ характера отношений между структурными составляющими системы литературного развития школьников (отношение «равноправности», отношение «взаимосвязи»).

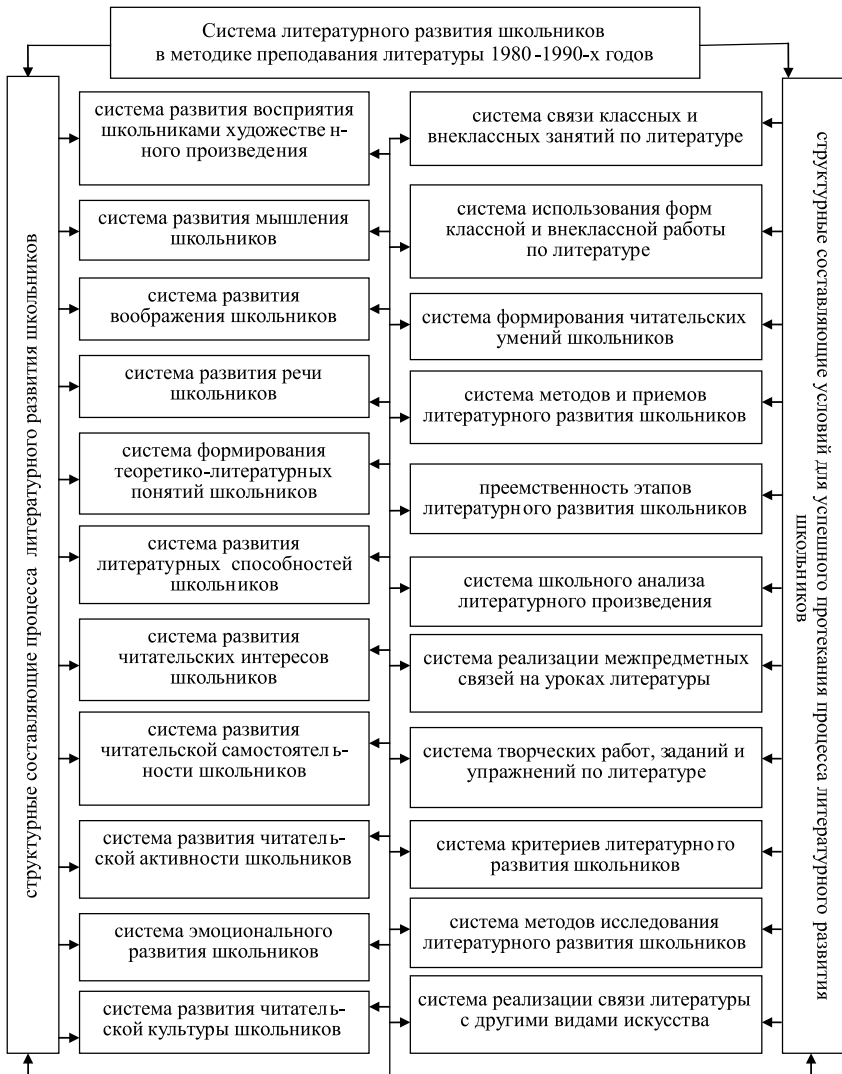


Рис. 2. Концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–1990-х годов

Тем не менее сложившаяся методическая система литературного развития школьников не получила реализации в широкой практике преподавания литературы. Главная причина заключалась, по справедливому утверждению В.Г. Маранцмана, в том, что «несмотря на существенные сдвиги в научных представлениях о системе литературного развития школьников и прогрессивный опыт учителей, общая картина литературного образования остается в плену сообщающего обучения». Выход из сложившейся ситуации ученый-методист видел в создании «многоканальной системы литературного развития школьников, ориентированной на возраст ученика, социально-психологические особенности поколения, национальный менталитет страны и интеграцию с мировой культурой» [171, 18].

2.3. Тенденции совершенствования методической системы литературного развития школьников (2000-е гг.)

Система литературного образования, формировавшаяся в 1990-е годы под влиянием идущих процессов обновления содержания общего образования, в значительной степени носила «мозаичный» характер, на что указывали в публикациях ученые-методисты: Н.Н. Светловская «Чтение как обязательный компонент современной системы образования» (2002), Г.И. Беленький ««Информпробежка» или изучение?» (2003) и др.

И, несмотря на прорыв в теоретических и экспериментальных исследованиях проблемы литературного развития школьников, к сожалению, сохранялась жизнеспособность «сообщающего» обучения литературе, что ставило под угрозу и перспективу реализации системы литературного развития школьников в широкую практику преподавания литературы.

В связи с отсутствием стратегии развития литературного образования в школе, сохранением жизнеспособности «сообщающего» обучения литературе, утратой приоритетной роли литературы как учебного предмета в социальном и духовно-нравственном становлении личности школьника мы находим своевременным обращение научно-методического и учительского сообществ к необходимости дальнейшего решения проблемы литературного развития школьников на Первом Всероссийском съезде методистов и учителей-словесников (2004) [252, 26].

Частичная реализация данного решения в исследованиях педагогов-методистов и получение ими предварительных результатов положили начало совершенствованию системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов.

Однако решение проблемы литературного развития школьников в контексте системного подхода в методике преподавания литературы 2000-х годов с целью противостояния тенденции к «мозаичности» школьного литературного образования в настоящее время осложняется тем, что, как выразилась Н.Н. Светловская, «тогда она публично осуждалась, а сейчас приветствуется...» [274, 25].

Наблюдаемые нами тенденции совершенствования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов обусловлены качественными и количественными изменениями ее структурных составляющих.

Количественный ряд структурных составляющих процесса литературного развития школьников пополнился в результате становления системы развития читательского сознания и самосознания школьников, системы формирования мировоззрения школьников, системы развития ценностно-смысловой сферы личности школьников и, таким образом, принял следующий вид:

- методическая система развития читательского восприятия школьниками художественного произведения;
- методическая система развития мышления школьников;
- методическая система развития воображения школьников;
- методическая система развития речи школьников;
- методическая система формирования теоретико-литературных понятий школьников;
- методическая система развития литературных способностей школьников;
- методическая система развития читательских интересов школьников;
- методическая система развития читательской самостоятельности школьников;
- методическая система развития читательской активности школьников;
- методическая система эмоционального развития школьников;
- методическая система развития читательской культуры школьников;
- методическая система развития читательского сознания и самосознания школьников;

- методическая система формирования мировоззрения школьников;
- методическая система развития ценностно-смысловой сферы личности школьников.

Проследим, какие качественные изменения претерпели прежние структурные составляющие процесса литературного развития школьников. Для этого мы проанализировали диссертационные исследования, материалы научных конференций, статьи и монографии.

Формирование **системы развития читательского восприятия школьниками художественного произведения** в методике преподавания литературы 2000-х годов происходило на фоне осмысления природы полноценного (адекватного, смыслового, целостного, углубленного) восприятия читателя-школьника. Неслучайно в работах педагогов-методистов и психологов находит место характеристика таких явлений, как «поверхностность восприятия», «неадекватность восприятия», «неполноценность восприятия (Л.А. Мосунова), «мозаичность, разорванность восприятия» (И.В. Сосновская), а также источники их возникновения и последствия для развития и воспитания школьников.

Вклад в формирование **системы развития мышления школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов вносили педагоги-методисты путем обоснования прежних и выделения новых компонентов мышления учащихся, определения их соотношения в процессе изучения литературы в школе:

- образное мышление (Е.К. Маранцман и др.);
- логическое мышление (Е.К. Маранцман и др.);
- пространственно-визуальное мышление (М.А. Мирзоян);
- аксиологическое, дивергентное мышление (М.И. Шутан и др.);
- диалогическое мышление (В.В. Островская, В.А. Щепа и др.);
- жанровое мышление (В.Б. Носкова и др.);
- метафорическое мышление (Л.А. Семенова и др.);
- ассоциативное мышление (И.Р. Барановская и др.);
- интегративное (интегрированное) мышление (В.А. Доманский и др.) и др.

Формирование **системы развития воображения школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов протекало благодаря результатам диссертационных исследований педагогов (И.И. Санниковой, Л.А. Семеновой), осуществляемых под руководством В.Г. Маранцмана и Л.И. Коноваловой.

Дальнейшее формирование **системы развития речи школьников** мы также связываем с результатами диссертационных исследований

коллег и учеников В.Г. Маранцмана (Е.В. Михайловой, Н.Л. Мишатиной, С.А. Никифоровой и др.).

Количественные и качественные изменения **системы формирования теоретико-литературных понятий школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов обусловлены результатами диссертационных исследований, объектом которых являлось формирование у школьников представлений о каком-либо теоретико-литературном понятии (см. [42; 46; 52 и др.]).

Формирование **системы развития литературных способностей школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов обусловлено созданием вариативных ее моделей в диссертационных исследованиях педагогов (И.Ф. Бородиной, И.Г. Катковой и др.). Вместе с тем в методике преподавания литературы 2000-х годов продолжает сохранять актуальность «вопрос о выделении специальных литературных способностей из общих» (И.В. Сосновская) [299, 33].

Совершенствование **системы развития читательских интересов школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов мы также связываем с созданием и апробацией вариативных ее моделей в диссертационных исследованиях Л.Я. Кузьминой, С.Р. Прибылых.

На дальнейшее формирование **системы развития читательской самостоятельности школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов также оказывает разработка вариативных ее моделей в диссертационных исследованиях педагогов (О.А. Иншаковой и др.).

Эволюция **системы развития читательской культуры школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов тоже основана на создании и реализации в школьной практике вариативных ее моделей в диссертационных исследованиях педагогов (Н.Л. Необутовой, И.В. Осиповой и др.).

Система развития читательской активности школьников и система эмоционального развития школьников остались на прежнем методическом уровне формирования из-за отсутствия в них существенных качественных и количественных изменений.

Становление новых структурных составляющих процесса литературного развития школьников, также как и предыдущих, начиналось с определенных предпосылок.

Становлению **системы развития читательского сознания и самосознания школьников** в методике преподавания литературы 2000-х годов способствовали результаты диссертационных исследований педагогов (И.Ю. Савкиной, И.Н. Свечниковой и др.). Ценным для нас являются

результаты докторских исследований методистов и психологов (И.В. Соновской, Л.А. Мосуновой и др.), которые указывают на необходимость рассмотрения процессов развития читательского сознания и самосознания школьников в их единстве и соотношении (см. [299, 36; 202, 40]). Данные результаты выражают один из аргументов в пользу выделения единой методической системы развития читательского сознания и самосознания школьников в качестве структурной составляющей процесса литературного развития школьников.

Количественные изменения системы литературного развития школьников мы связываем и с формированием другой ее структурной составляющей — **методической системы формирования мировоззрения школьников.**

Предпосылкой для ее становления явилась смена концепции воспитания научно-материалистического, коммунистического мировоззрения школьников концепцией формирования гуманистического мировоззрения школьников на уроках литературы, как указывает анализ работ 1990–2000-х годов (Е.А. Исаева, Н.Н. Казначеева и др.).

Возможность представления системы формирования мировоззрения школьников в качестве вариативной модели в аспекте решения проблемы литературного развития школьников была впервые использована в диссертационном исследовании Т.В. Берченко «Формирование целостного мировоззрения студентов педагогического колледжа в системе их литературного развития» (2004).

Критерием оценки в направлении работы по реализации системы формирования мировоззрения школьников может служить создание основы для изучения литературы как «диалога мировоззрений в рамках одной или различных культурных традиций» (Ф.Е. Соловьева) [294, 239].

Подтверждением становления новой структурной составляющей процесса литературного развития школьников — **методической системы развития ценностно-смысловой сферы личности школьников** — служит тот факт, что в настоящее время механизм развития «смыслового понимания», «ценностных ориентаций» становится объектом современных научных изысканий психологов и методистов (Л.А. Мосуновой, И.В. Соновской, Н.П. Терентьевой и др.).

В результате анализа исследований педагогов-методистов мы пришли к выводу о том, что количественный ряд структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников, пополнившийся в результате становления

системы реализации интеграционных связей и системы реализации внутрипредметных связей на уроках литературы, принял в методике преподавания литературы 2000-х годов следующий вид:

- методическая система связи классных и внеклассных занятий по литературе;
- методическая система использования форм классной и внеклассной работы по литературе;
- методическая система формирования читательских умений школьников;
- методическая система методов и приемов литературного развития школьников;
- преемственность этапов литературного развития школьников;
- методическая система школьного анализа литературного произведения;
- методическая система реализации межпредметных связей на уроках литературы;
- методическая система творческих работ, заданий и упражнений по литературе;
- методическая система критериев литературного развития школьников;
- методическая система методов исследования литературного развития школьников;
- методическая система реализации связи литературы с другими видами искусства;
- методическая система реализации интеграционных связей на уроках литературы;
- методическая система реализации внутрипредметных связей на уроках литературы.

Совершенствование **системы связи классных и внеклассных занятий по литературе** мы связываем с первыми результатами ее соотношения с системой реализации интеграционных связей на уроках литературы: создание вариативных моделей системы связи классных и внеклассных занятий по литературе на основе интеграции (Т.В. Берченко и др.).

Таким образом, в методике преподавания литературы открылась перспектива для совершенствования системы реализации связи классных и внеклассных занятий по литературе в направлении их интеграции с целью формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников.

Совершенствование **системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе** мы также связываем с первыми результатами ее соотношения с системой реализации интеграционных связей на уроках литературы: создание вариативных моделей системы использования форм

классной и внеклассной работы по литературе на основе осуществления интеграции (И.Р. Барановская и др.).

Заметим, что предпосылкой взаимосвязи данных структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников служил первый опыт разработки отдельных форм классной и внеклассной работы по литературе на основе осуществления интеграции. Осмысление данного опыта мы находим в работах Т.Г. Браже «Интеграция предметов в современной школе» (1996), С.А. Леонова «Интегрированный урок литературы» (1999) и др.

Таким образом, качественные изменения системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе в современной методической науке мы связываем с результатами ее соотношения с системой интеграционных связей по литературе – появлением вариативных моделей системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе на основе осуществления интеграции. Количественные же изменения – с расширением промежуточных форм работы по литературе за счет включения в их число спецкурсов, элективных курсов по литературе, а также читательского блога.

Результатом качественных и количественных изменений **системы формирования читательских умений школьников** на современном этапе развития методической науки явилось совершенствование прежних и выделение новых ее структурных элементов:

- системы формирования речевых умений школьников (О.Ю. Ладанова и др.);
- системы формирования читательских умений школьников в процессе анализа художественного произведения (М.П. Воюшина и др.);
- системы формирования интерпретационных умений школьников (М.Ю. Борщевская, В.Г. Маранцман, Н.С. Михайлова и др.) и др.

Дальнейшее формирование **системы методов и приемов литературного развития школьников** также сопровождалось процессами совершенствования прежних и выделения новых ее структурных элементов:

1. Методы и приемы формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

- методы и приемы развития мышления школьников (В.Б. Носкова и др.);
- методы и приемы развития читательской культуры школьников (И.В. Осипова и др.);
- методы и приемы развития читательского сознания и самосознания школьников (И.Ю. Савкина, И.Н. Свечникова, И.В. Сосновская и др.) и др.

2. Методы и приемы формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– методы и приемы анализа литературного произведения (Н.В. Исаченко, О.Б. Марьина, И.А. Подругина, Е.Н. Тимофеева и др.) и др.

Современные представления о проблеме **преемственности этапов литературного развития школьников** продолжают быть связаны с постановкой и решением вопроса о том, «как обеспечить эффективное поступательное литературное развитие школьника» (Е.А. Калинин) [114, 6].

В целесообразности в выделении подготовительного и начального этапов литературного развития школьников убеждают работы М.П. Воюшиной, С.В. Жук, О.Л. Кабачек, И.Р. Николаевой, Н.Н. Светловской, С.Д. Томиловой и др.

Совершенствование же преемственности внутри основного этапа литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов осуществлялось педагогами-словесниками по следующим направлениям:

– формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников: преемственность в развитии читательской культуры школьников 5–8 классов (И.В. Осипова) и др.;

– формирование структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников: преемственность в реализации системы взаимодействия литературы и музыки на уроках литературы с 5 по 11 класс (М.Ю. Боршевская) и др.

В целом анализ методической литературы 2000-х годов указывает на выделение педагогами-словесниками структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания, «скрепляющих» начальный и основной этапы литературного развития учащихся:

1. Преемственность в формировании структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– преемственность развития образного и логического мышления учащихся начальной и основной школы (Е.К. Маранцман и др.);

– преемственность развития сознания и самосознания через обучение смысловому пониманию учащимися литературного произведения в начальной, средней и старшей школе (Л.А. Мосунова) и др.

2. Преемственность в формировании структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– преемственность форм внеклассной работы школьников от начальных до старших классов (Л.В. Манько и др.) и др.

Таким образом, современные психологи, ученые-методисты и учителя-словесники также видят способ благополучного преодоления «дистанции» между этапами литературного развития школьников в обеспечении преемственности в формировании структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условиями для его успешного протекания.

В связи с перспективой выделения заключительного этапа литературного развития учащихся представляют интерес исследования педагогов (М.М. Грыу, В.Н. Жуковой, Н.В. Гринцевич, В.А. Кан-Калика, В.И. Хазана др.).

При этом считаем необходимым напомнить о том, что еще Н.И. Кудряшев в статье «О некоторых элементах структуры методики литературы как науки» (1974) призывал к изучению проблемы литературного развития учащихся в системе «школа – вуз» [292, 56].

Таким образом, от решения проблемы литературного развития учащихся в системе «школа – вуз (факультет педагогики и методики начального образования, факультет дошкольной педагогики, филологический факультет)» зависит и методическая подготовка учителя к полноценному и грамотному руководству процессом литературного развития школьников. Закономерно, что проблема литературного развития учащихся в современной науке и практике преподавания чтения и литературы заслуживает изучения не только применительно к школьному образованию, но гораздо шире – в системе «детский сад – школа – вуз». Очевидно, что изучение данной проблемы потребует консолидации усилий ученых-методистов в областях дошкольного, начального и среднего образования, поскольку анализ материалов научных конференций 2000-х годов указывает на их разрозненность в ее решении.

Дальнейшее формирование **системы школьного анализа художественного произведения** в качестве структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов мы связываем с диссертационными исследованиями И.А. Подругиной, Е.И. Целиковой, И.В. Сосновской.

О тенденциях совершенствования системы школьного анализа художественного произведения также свидетельствует теоретическое обоснование как существующих, так и новых путей анализа в исследованиях педагогов-словесников:

– текстуальный анализ художественных произведений (О.А. По- роль и др.);

– сопоставительный (сравнительный) анализ художественного произведения (А.Г. Абдулхаликова, Н.С. Генералова, Н.В. Исаче- кова и др.);

– школьный анализ категорий художественного времени и про- странства в процессе изучения литературного произведения (Е.И. Коро- стилева и др.);

– анализ художественного произведения в аспекте пространствен- ных характеристик (А.Г. Прокофьева и др.) и др.

Формирование **системы реализации межпредметных связей на уро- ках литературы** в методике преподавания литературы 2000-х годов также продолжает осуществляться на различных «предметных» уровнях. При этом не могут не тревожить факты, указывающие на неадекватное ис- пользование, как учителями-филологами, так и учителями-нефилолога- ми, художественной литературы на уроках, при этом в качестве развле- кательного или иллюстративного материала.

Устранение и предупреждение подобных ошибок в применении учи- телями-предметниками метаметодического подхода к формированию системы реализации межпредметных, шире – интеграционных связей, в том числе и на уроках литературы, возможны при одном условии, ука- занном Т.Е. Беньковской в статье «Литература в условиях интеграции» (2010): «В движении и развитии методики преподавания литературы, как показывает исторический опыт и её современное состояние, важны пре- емственность научной мысли, умение извлекать «уроки» из прошлого и не повторять совершённых ошибок и заблуждений, пусть даже продик- тованных искренним желанием вывести литературное образование на качественно новый уровень» [31, 23].

Влияние на дальнейшее формирование **методической системы твор- ческих работ, заданий и упражнений по литературе** оказало противостоя- ние введению новой формы аттестации выпускников школ в виде ЕГЭ по литературе. Как показывает анализ многочисленных публикаций на страницах научно-методических изданий, озабоченность ученых и учи- телей-словесников вызвало внесение в содержание ЕГЭ нового типа

заданий, ориентированных на тестовую форму проверки знаний учащихся по литературе.

Но не только новая форма аттестации выпускников школ в виде ЕГЭ по литературе оказывала пагубное влияние на дальнейшее формирование **методической системы творческих заданий и упражнений** по данному предмету. По-прежнему сохраняется бессистемный характер реализации творческих заданий и упражнений по литературе в школьной практике, несмотря на то, что в теории продолжали наблюдаться качественные и количественные изменения в системе творческих заданий и упражнений по литературе, направленных на формирование структурных составляющих методической системы литературного развития школьников:

1. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– система усложняющихся упражнений и заданий по развитию воображения школьников (Н.С. Михайлова, Л.А. Мосунова, И.И. Санникова и др.);

– система заданий, стимулирующих и выявляющих уровень развития читательской самостоятельности школьников (О.А. Иншакова и др.);

– система заданий по развитию речи школьников (М.А. Мирзоян, С.А. Никифорова и др.) и др.

2. Творческие задания и упражнения по литературе, направленные на формирование структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– система заданий с учетом специфики типов анализа (И.А. Подругина и др.), путей анализа художественного произведения (О.Б. Марьина и др.) и др.

Методическая система творческих работ по литературе, также как методическая система творческих заданий и упражнений по литературе, оказалась в «эпицентре» происходящих процессов модернизации школьного литературного образования. Однако ее эволюции в качестве структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников все же способствовали результаты диссертационных исследований педагогов-методистов 2000-х годов (см. [208; 301; 340 и др.]).

Качественные и количественные изменения **системы критериев литературного развития школьников** в методике преподавания литературы 2000-х мы связываем с дальнейшим процессом выделения общих критериев литературного развития школьников и критериев формирования структурных составляющих процесса и условий для его успешного протекания, сопровождающимся применением педагогами-методистами системного и вариативного подходов:

1. Общие критерии литературного развития школьников:

– развитие читательского сознания и самосознания школьников как критерий литературного развития школьников (И.Н. Свечникова, И.В. Сосновская и др.);

– формирование мировоззрения школьников как критерий литературного развития школьников (Т.В. Берченко и др.) и др.

2. Критерии формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников:

– критерии, отличающие смысловое восприятие читателя-школьника (Л.А. Мосунова и др.);

– критерии развития читательской самостоятельности школьников (О.А. Иншакова и др.);

– критерии оценки уровня развития читательской культуры школьников (И.В. Осипова и др.);

– критерии развития читательского самосознания школьников (И.Н. Свечникова и др.) и др.

3. Критерии формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

– критерии для выявления уровня формирования читательских умений школьников (Н.В. Беляева и др.);

– критерии оценки творческих работ по литературе (В.Г. Маранцман и др.);

– критерии реализации интеграционных связей на уроках литературы (В.А. Доманский, С.А. Леонов, Г.С. Меркин и др.);

– критерии реализации внутрипредметных связей на уроках литературы (С.А. Зинин и др.) и др.

Применение педагогами-методистами системного и вариативного подходов к выделению критериев литературного развития школьников способствовало совершенствованию **методов исследования литературного развития школьников**.

Система методов исследования литературного развития школьников как структурная составляющая условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников формировалась в методике преподавания литературы 2000-х годов под влиянием идеи о взаимообусловленности оценок уровня развития читательской деятельности и литературного развития школьников.

Сторонником этой идеи являлась И.В. Сосновская, о чем свидетельствует вывод ученого-методиста о необходимости применения системного подхода к оценке уровня литературного развития как показателя формирования читательской деятельности школьников: «Читательская деятельность сложна, многоаспектна и не всегда может быть проверена количественными показателями. В ней имеют место и невербализуемые аспекты. Кроме того, любое развитие носит вероятностный характер, является не просто сложным, а комплексным процессом, содержащим в своей основе процессы разной психической природы. Поэтому для наблюдения за ним должны использоваться различные виды диагностик, демонстрирующие комплексный научный подход, в основе которого не объяснение, а понимание» [299, 14].

Одна из таких диагностик была разработана Н.В. Беляевой в диссертационном исследовании «Дифференциация обучения как средство повышения литературного развития учащихся» (2004).

Опыт применения диагностики уровня литературного развития школьников демонстрируют педагоги-методисты и учителя-словесники Иркутска в книге для учителя «Живая методика: Литературное развитие шестиклассников» (2006) под редакцией И.В. Сосновской.

Т.Е. Беньковская в диссертационном исследовании «Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века» (2007) представила новый диагностический материал в виде системы вопросов и заданий для традиционно выделенных В.Г. Маранцманом и его учениками четырех блоков, охватывающих различные стороны литературного развития школьников 5–11-х классов:

- 1) круг чтения;
- 2) качество чтения;
- 3) историко- и теоретико-литературные знания;
- 4) литературное творчество.

В связи с введением новой формы аттестации выпускников школ мы считаем своевременным предложение Т.Е. Беньковской о представлении

данной модели проверки качества знаний по литературе за курс основной и средней школы в качестве одного из вариантов проведения ЕГЭ по литературе.

Однако предлагаемые диагностики не нашли широкого применения учителями в практике преподавания литературы. Более того, введение новой формы аттестации по литературе уменьшило обращение учителей к творческим работам как одному из универсальных методов исследования литературного развития школьников, особенно к сочинению (Е.Р. Ядровская) [339, 70–71].

Таким образом, качественные и количественные изменения системы методов исследования литературного развития школьников обусловлены совершенствованием диагностики уровня литературного развития школьников.

Качественным изменениям **методической системы реализации связи литературы с другими видами искусства** как структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников способствовали преимущественно результаты исследований

- связи литературы и изобразительного искусства (Е.Н. Колокольцев и др.);
- связи литературы и киноискусства (М.П. Дорофеева и др.);
- связи литературы и музыки (Н.М. Шишкина и др.);
- связи литературы с другими видами искусства на основе интерпретации художественного произведения (М.Ю. Борщевская, В.Г. Маранцман и др.).

Становление **системы реализации интеграционных связей на уроках литературы** в качестве структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников происходило благодаря осуществлению межпредметных связей на уроках литературы и связи литературы с другими видами искусств на качественно новом уровне (В.А. Доманский, Г.С. Меркин, Е.С. Роговер).

В целом анализ современной методической литературы свидетельствует о реализации интеграционных связей на уроках литературы на следующих уровнях, выделенных Т.Г. Браже:

1. Межпредметный уровень:

- интеграция литературы как учебного предмета с другими дисциплинами гуманитарного, эстетического цикла (М.С. Емельянов, О.М. Шац и др.);

– интеграция содержания учебной и внеучебной деятельности по литературе (Т.В. Берченко и др.);

2. Внутрипредметный уровень:

– внутрипредметная интеграция уроков литературы (А.А. Алфёрова и др.).

Становление **системы реализации внутрипредметных связей на уроках литературы** в качестве структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников стало возможным после того, как С.А. Зининым была «теоретически разработана и методологически обоснована система внутрипредметных связей в изучении школьного курса на историко-литературной основе» [97, 8]. Локальный уровень диссертационных исследований также создавал основу для становления и дальнейшего формирования данной системы в методике преподавания литературы 2000-х годов (Н.С. Генералова, Л.Н. Гороховская и др.).

На рис. 3. представлена концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов, которая характеризуется нами с позиции

✓ количества структурных составляющих системы литературного развития школьников;

✓ порядка расположения структурных составляющих системы литературного развития школьников (по мере их обоснования в контексте системного подхода);

✓ характера отношений между структурными составляющими системы литературного развития школьников (отношение «равноправности», отношение «взаимосвязи»).

Количественные изменения системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов наглядно отражены на рис. 4.

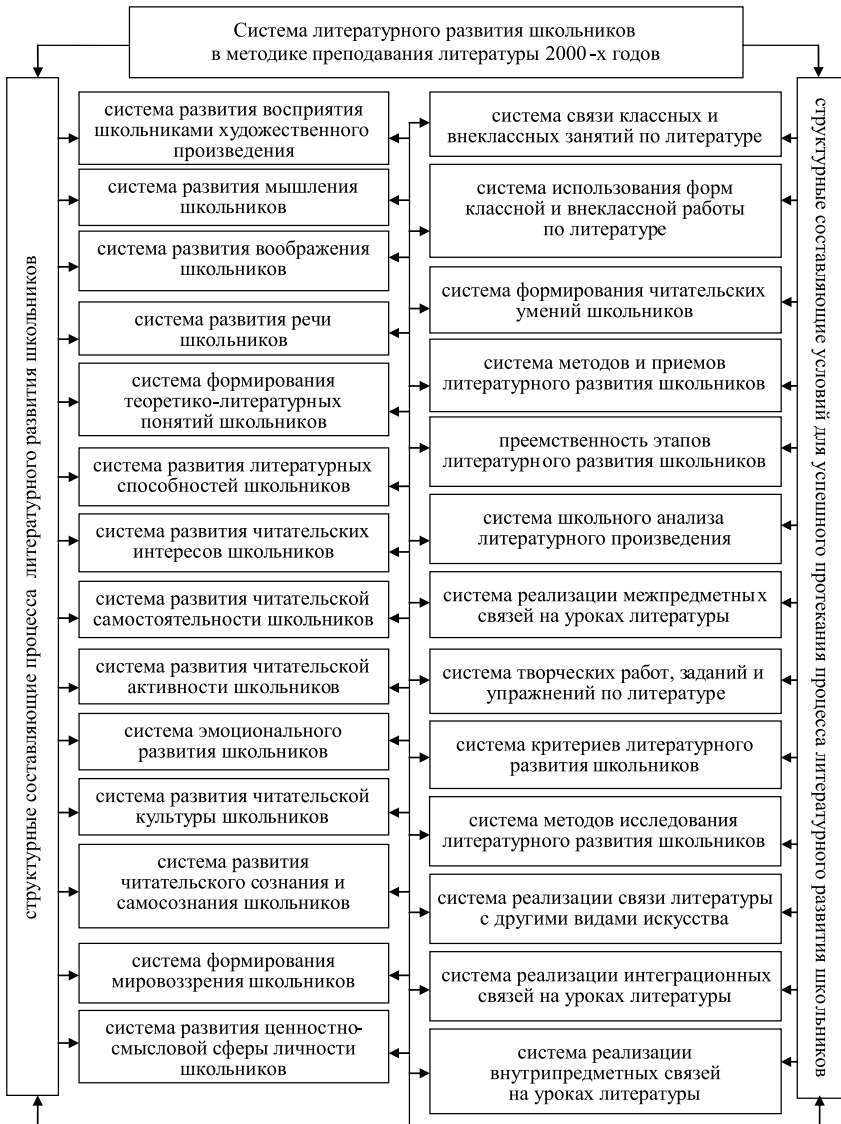


Рис. 3. Концептуальная модель системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов

<p>Этапы Структура</p>	<p>Структурные составляющие процесса литературного развития школьников</p>	<p>1960—1970-е годы: становление методической системы литературного развития школьников</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ система развития читательского восприятия школьников; ■ система развития мышления школьников; ■ система развития воображения школьников; ■ система формирования литературных знаний школьников; ■ система развития литературных способностей школьников; ■ система развития литературных интересов школьников; ■ система развития читательской самостоятельности школьников 	<p>1980—1990-е годы: эволюция методической системы литературного развития школьников</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ система развития читательского восприятия школьников; ■ система развития мышления школьников; ■ система развития воображения школьников; ■ система развития речи школьников; ■ система формирования литературных знаний школьников; ■ система развития литературных способностей школьников; ■ система развития литературных интересов школьников; ■ система развития читательской самостоятельности школьников; ■ система эмоционального развития школьников; ■ система развития читательской культуры школьников; ■ система развития читательской активности школьников 	<p>2000-е годы: тенденции совершенствования методической системы литературного развития школьников</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ система развития читательского восприятия школьников; ■ система развития мышления школьников; ■ система развития воображения школьников; ■ система развития речи школьников; ■ система формирования литературных знаний школьников; ■ система развития литературных способностей школьников; ■ система развития читательских интересов школьников; ■ система развития читательской самостоятельности школьников; ■ система эмоционального развития школьников; ■ система развития читательской культуры школьников; ■ система развития читательской активности школьников; ■ система развития читательского сознания и самосознания школьников; ■ система формирования мировоззрения школьников; ■ система развития ценностно-смысловой сферы личности школьников
----------------------------	--	---	--	---

<p>структурные составляющие условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ система связи классных и внеклассных занятий по литературе; ■ система использования форм классной и внеклассной работы по литературе; ■ система формирования умений читательских умений школьников; ■ система методов и приемов литературного развития школьников; ■ система методов и приемов литературного развития школьников; ■ ответственность этапов литературного развития школьников; ■ ответственность этапов литературного развития школьников; ■ система школьного анализа литературного произведения; ■ система реализации межпредметных связей на уроках литературы; ■ система творческих работ, заданий и упражнений по литературе; ■ система критериев литературного развития школьников; ■ система методов исследования литературного развития школьников; ■ система реализации связи литературы с другими видами искусств; ■ система реализации интеграционных связей на уроках литературы; ■ система реализации внутрипредметных связей на уроках литературы 	<ul style="list-style-type: none"> ■ система связи классных и внеклассных занятий по литературе; ■ система использования форм классной и внеклассной работы по литературе; ■ система формирования читательских умений школьников; ■ система методов и приемов литературного развития школьников; ■ ответственность этапов литературного развития школьников; ■ система школьного анализа литературного произведения; ■ система реализации межпредметных связей на уроках литературы; ■ система творческих работ, заданий и упражнений по литературе; ■ система критериев литературного развития школьников; ■ система методов исследования литературного развития школьников; ■ система реализации связи литературы с другими видами искусств; ■ система реализации интеграционных связей на уроках литературы; ■ система реализации внутрипредметных связей на уроках литературы 	<ul style="list-style-type: none"> ■ система связи классных и внеклассных занятий по литературе; ■ система использования форм классной и внеклассной работы по литературе; ■ система формирования читательских умений школьников; ■ система методов и приемов литературного развития школьников; ■ ответственность этапов литературного развития школьников; ■ система школьного анализа литературного произведения; ■ система реализации межпредметных связей на уроках литературы; ■ система творческих работ, заданий и упражнений по литературе; ■ система критериев литературного развития школьников; ■ система методов исследования литературного развития школьников; ■ система реализации связи литературы с другими видами искусств; ■ система реализации интеграционных связей на уроках литературы; ■ система реализации внутрипредметных связей на уроках литературы
--	--	--

Примечание. * — жирным шрифтом выделены количественные изменения системы литературного развития школьников на этапах ее эволюции и совершенствования в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов.

Рис. 4. Количественные изменения системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов

Глава III. ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Программа и УМК по литературе как показатель степени действенности вариативной модели методической системы литературного развития школьников

В современных программах и УМК заложены вариативные модели методической системы литературного развития школьников, степень действенности (способности воздействовать, активности) которых различны.

Критерием, являющимся по результатам проведенного исследования важнейшим показателем **оценки степени действенности** каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе, явилось наличие полностью или частично представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников:

- вариативная модель методической системы связи классных и внеклассных занятий по литературе;
- вариативная модель методической системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе;
- вариативная модель методической системы формирования читательских умений школьников;
- вариативная модель методической системы методов и приемов литературного развития школьников;
- вариативная модель преемственности этапов литературного развития школьников;
- вариативная модель методической системы школьного анализа литературного произведения;
- вариативная модель методической системы реализации межпредметных связей на уроках литературы;
- вариативная модель методической системы творческих работ, заданий и упражнений по литературе;
- вариативная модель методической системы критериев литературного развития школьников;

-
- вариативная модель методической системы методов исследования литературного развития школьников;
 - вариативная модель методической системы реализации связи литературы с другими видами искусства;
 - вариативная модель методической системы реализации интеграционных связей на уроках литературы;
 - вариативная модель методической системы реализации внутри-предметных связей на уроках литературы.

Мы не ставили цель проанализировать все существующие утвержденные Министерством образования и науки РФ программы и УМК по литературе. Для анализа были привлечены программы и УМК по литературе (под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана), а также представленные в диссертационных исследованиях результаты оценки отдельных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе.

Вариативная модель методической системы связи классных и внеклассных занятий по литературе в анализируемых нами программах и УМК по литературе (под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана) представлена авторами-составителями выбором произведений для классного и внеклассного чтения в соответствии со структурными принципами программ и возрастными читательскими интересами школьников.

В программах рекомендации для проведения классного и внеклассного занятия по литературе в той или иной форме либо отсутствуют (программа под ред. Г.И. Беленького), либо присутствуют, но носят бессистемный характер (программы под ред. В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана). Примечательно, что в программе под редакцией А.Г. Кутузова итоговая читательская конференция как одна из форм внеклассной работы по литературе представлена в системе с 5 по 11 класс. В целом же **вариативная модель методической системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе** в анализируемых программах не представлена.

Вариативная модель методической системы формирования читательских умений школьников последовательно от класса к классу в полной мере раскрывается в программе и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана. В других же программах и УМК по литературе мы находим перечень читательских умений лишь в разделе «Требования к уровню подготовки выпускников» (под ред. В.Я. Коровиной),

«Требования к уровню подготовки учащихся IX класса», «Требования к уровню подготовки выпускников средней школы» (под ред. Г.И. Беленького). Основные читательские умения школьников лишь перечислены авторами-составителями программы под редакцией А.Г. Кутузова для 5–11 классов в пояснительной записке.

Следует отметить, что вариативная модель системы формирования читательских умений школьников, представленная в программе и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана, видится оптимальной потому, что раскрывает большее соотношение со структурными составляющими процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания.

Из всех представленных к анализу программ **вариативная модель методической системы методов и приемов литературного развития школьников** найдет отчетливое отражение в программе под редакцией В.Г. Маранцмана. По характеру описания методов и приемов формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его протекания уступают ей другие программы, поскольку они ограничиваются назывными предложениями-характеристиками содержания методов и приемов формирования структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания в том или ином разделе.

Кроме того, как констатирует М.А. Мирзоян, программа под редакцией А.Г. Кутузова использует в преподавании литературы те же методы, что и в преподавании естественных наук [192, 12]. Данный факт указывает на то, что прямое перенесение методов не только из смежных наук (дидактики, литературоведения), но и из других предметных методик, чревато негативными последствиями для литературного развития и воспитания читателя-школьника.

Вариативная модель преемственности этапов литературного развития школьников рассматривается нами с позиции ее обеспечения как с первого по выпускной класс, так и с 5 по 11 класс.

С одной стороны, ни одна из программ и УМК по литературе под редакцией В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана не является гарантом реализации преемственности начального (1–4 кл.) и основного этапов (5–11 кл.) литературного развития школьников, потому как не является программой, обеспечивающей непрерывный курс литературного образования (1–11 кл.). Косвенным подтверждением служат результаты анализа современных концепций литературного образования в начальном звене и средних классах в диссертационном исследовании И.В. Сосновской «Литературное развитие учащихся в процессе анализа

художественного произведения» (2005): «Трудно определить, является ли какая-либо концепция литературного образования в среднем звене продолжением определенной концепции в начальной школе. Каждая из них самостоятельна, хотя основные идеи программ в определенной степени перекликаются» [299, 49].

В этой связи следует отметить, что программы под редакцией В.Г. Маранцмана и М.П. Воюшиной, рассчитанные на конкретную ступень обучения, имеют единые концептуальные положения по формированию ключевых структурных составляющих системы литературного развития школьников. Это «единство» и позволяет обеспечить более «безболезненный, органичный переход к освоению программы 5 класса под редакцией В.Г. Маранцмана» [33, 329], шире — преемственность начального и основного этапов литературного развития школьников.

«Внешнее» присутствие и соблюдение принципа преемственности, предположим, в усвоении теории литературы, в выполнении литературно-творческих заданий, далеко еще не является гарантом обеспечения преемственности этапов литературного развития школьников. Неслучайно и теоретическое понятие может стать барьером, препятствующим непосредственному восприятию художественного текста (в особенности не вовремя предъявленное, как, например, понятие рода и жанра в 5–6 классе в программе под редакцией А.Г. Кутузова), и значительная часть вопросов и заданий может быть направлена на репродуцирование теоретико-литературных знаний [33, 367].

Ситуация обеспечения «мнимой» преемственности литературного развития школьников сохраняется и в начальной школе. Подтверждением служит вывод И.В. Сосновской на основе анализа программ по литературному чтению в начальной школе (под ред. Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой, В.Г. Горецкого и Л.Ф. Климановой, О.В. Кубасовой, Л.А. Ефросининой): «Таким образом, авторы программ по литературному чтению стремятся объединить цели формирования навыка чтения и литературного развития школьников. Однако при этом вряд ли можно говорить о наличии системы, соблюдении принципов постепенности и углубления в литературном развитии от класса к классу» [299, 41].

В целом из всех анализируемых нами программ и УМК по литературе, рассчитанных на конкретную ступень обучения (с 5 по 11 класс), преемственность формирования преимущественного количества структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания в их соотношении соблюдается в программе под редакцией В.Г. Маранцмана.

Вариативные модели методической системы школьного анализа литературного произведения, реализуемые через программы и УМК по литературе, в частности, под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана, наглядно представлены И.В. Сосновской в диссертационном исследовании «Литературное развитие учащихся в процессе анализа художественного произведения» (2005). Основанием для выделения данных моделей служили 17 пунктов, по совокупности которых стало возможным оценить то, насколько авторами-составителями каждой из программ «уделяется внимание изображительному и выразительному миру художественного произведения»:

- 1) сопереживание прочитанному;
- 2) тема, идея, проблемы;
- 3) сюжет, композиция;
- 4) мотив;
- 5) художественный образ;
- 6) образ персонажа;
- 7) поступок;
- 8) художественная деталь;
- 9) подробность;
- 10) портрет, пейзаж;
- 11) подтекст;
- 12) иносказание;
- 13) символика, символ;
- 14) метафоризация;
- 15) звукообраз, цветообраз;
- 16) явления психологизма;
- 17) автор художественного произведения.

Максимальное присутствие компонентов из числа возможных И.В. Сосновская фиксирует в вариативной модели системы школьного анализа литературного произведения, заложенной в программе под редакцией В.Г. Маранцмана (15 компонентов – с 5-го кл. и еще 2 – не с 5-го кл.). Второе место занимает программа под редакцией Г.И. Беленького (6 компонентов – с 5-го кл. и еще 6 – не с 5-го кл.), III место – программа под редакцией А.Г. Кутузова (4 компонента – с 5-го кл. и еще 7 – не с 5-го кл.).

Проведенный нами анализ программы под редакцией В.Я. Коровиной по той же структуре показал, что реализуемая в ней вариативная модель методической системы школьного анализа литературного произведения содержит 10 компонентов – с 5-го класса, 3 – не с 5-го класса (тема, идея, проблема; иносказание; явления психологизма).

Однако при этом не каждая система анализа художественного произведения, представленная в виде вариативной модели, может являться структурной составляющей условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников. Подтверждением служит замечание Т.Е. Беньковской в диссертационном исследовании «Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века» (2007) в отношении программы под редакцией В.Я. Коровиной: «Текст художественного произведения, представленный в учебнике-хрестоматии, «иллюстрирует» осваиваемое теоретико-литературное понятие, которое так и не становится инструментом анализа» [33, 366].

Вывод Н.В. Исаченковой в отношении обеспечения системного подхода к реализации одного из путей анализа литературного произведения является частным подтверждением данного И.В. Сосновской преимущества программы по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана: «Наиболее последовательно система сравнительного анализа представлена в учебной программе по литературе, составленной авторским коллективом под руководством В.Г. Маранцмана» [107, 23].

Вариативные модели методической системы реализации межпредметных связей на уроках литературы во всех программах и УМК по литературе под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана представлены на уровне групп двух предметов гуманитарного цикла (литературы и русского языка). Очевидно установление данных связей с целью формирования такой структурной составляющей процесса литературного развития школьников как система развития речи школьников.

Вместе с тем заложенная в программе и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана вариативная модель методической системы реализации межпредметных связей на уроках литературы находит реализацию и на уровне предметов эстетического цикла (литература, изобразительное искусство, музыка), а «связь с историей, русским языком особенно отчетливо заявлена в учебниках под редакцией В.Я. Коровиной» [33, 370–371].

Во многих программах и УМК по литературе **вариативная модель методической системы творческих работ, заданий и упражнений по литературе** имеет недостатки, выявленные педагогами-методистами.

Интерес представляет разработанная С.А. Никифоровой система критериев реализации творческих заданий по развитию речи школьников в программах по литературе в диссертационном исследовании «Жанры устной и письменной речи учащихся и литературное развитие школьников 5–6 классов» (2002). Результаты анализа программ по литературе

(под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, Г.А. Кутузова и В.Г. Маранцмана) позволили автору прийти к следующим выводам: «цели, ради которых применяется то или иное конкретное задание, недостаточно отчетливы в структуре большинства программ»; «большинством программ слабо используется потенциал творческих заданий для организации коллективной работы»; имеется диспропорциональное процентное соотношение устных и письменных заданий [208, 17].

О.Б. Марьина, проанализировав характер сопоставительных заданий в учебниках-хрестоматиях (под ред. Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, Г.И. Беленького, В.Г. Маранцмана), отметила: «Несмотря на то, что в ряде учебников сопоставительные задания достаточно разнообразны и интересны, они тем не менее часто указывают на сопровождающий характер приема сравнения. Это свидетельствует о том, что сравнительный анализ не занял надлежащего места в системе литературного анализа художественных произведений» [177, 9–10].

Неутешительный, но в то же время обнадеживающий вывод содержится и в диссертационном исследовании Е.В. Кочетовой «Образные обобщения как основа методики изучения творчества Ю. Трифонова в 10–11 классах» (2009): «Анализ существующих УМК по литературе (В.Я. Коровиной, Г.И. Беленького, Ю.Л. Лысого, А.Г. Кутузова, Г.С. Меркина, С.А. Зинина в соавторстве с В. Чалмаевым) показал, что задания на сравнения и сопоставления представлены во всех УМК, однако носят дробный, фрагментарный характер. Впервые задания на сравнение и сопоставление представлены как система в УМК под редакцией В.Г. Маранцмана. Четко организованная структура этой системы имеет свои закономерности и позволяет обучить приемам сравнения и сопоставления» [134].

Т.Е. Беньковская, оценивая решение в программах и УМК по литературе проблемы соотношения научности и доступности изложения, выбора способов освоения историко- и теоретико-литературных понятий, пришла к заключению о том, что данный критерий оценки не выдерживают программы по литературе под редакцией В.Я. Коровиной («Не случайно задания по истории и теории литературы, предложенные составителями в учебных пособиях как средних, так и старших классов, в значительной степени носят репродуктивный характер» [33, 365]) и А.Г. Кутузова («И литературно-творческие задания в программе под редакцией А.Г. Кутузова направлены прежде всего на закрепление понятий теории литературы» [33, 367]).

В аспекте формирования другой структурной составляющей процесса литературного развития школьников – системы эмоционального

развития школьников – программа под редакцией А.Г. Кутузова также уступает программе под редакцией В.Г. Маранцмана. По замечанию Т.Е. Беньковской, вопросы и задания, обращенные к эмоционально-чувственной сфере ученика, воображению, так необходимые для развития читателя, представлены в программе и в учебниках под редакцией А.Г. Кутузова лишь в средних классах. В то время как в УМК под редакцией В.Г. Маранцмана, подчеркивает Т.Е. Беньковская, «вопросы, обращенные к эмоциям, воссоздающему и творческому воображению при изучении художественных произведений сопровождают учащихся на протяжении всех лет обучения, в том числе в 9–11 классах...» [33, 369].

Таким образом, результаты исследований указывают на то, что программа и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана в полной мере демонстрирует системный подход к разработке творческих заданий, состоящий в направленности на формирование как можно большего числа структурных составляющих процесса литературного развития школьников. Как пишет Е.Р. Ядровская, подводя итоги анализа УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана, «характер заданий позволяет активизировать работу всех сфер восприятия – эмоций, воображения, мышления...» [339, 68].

Из всех анализируемых нами программ и УМК по литературе система творческих работ по литературе разработана лишь авторами-составителями программ под редакцией А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана с 5 по 11 класс. Подтверждением также служит статья Е.Р. Ядровской «Проблема творческих работ в школьном литературном образовании» (2009): «При этом наибольшее внимание творческим работам было уделено в программе под ред. А.Г. Кутузова и программе под ред. В.Г. Маранцмана, в которых были выделены соответствующие специальные разделы: «Творческая мастерская», «Творческий практикум» (программа под ред. А.Г. Кутузова) и «Литературное творчество» (программа под ред. В.Г. Маранцмана). В остальных программах творческие работы присутствовали, но не являлись структурообразующим компонентом» [339, 67]. К примеру, «в программе под редакцией В.Я. Коровиной предложен только перечень видов устных и письменных работ по литературе в 5–9 и 10–11 классах» [33, 370]. Все же, как подчеркивает Е.Р. Ядровская, в наибольшей степени критериям оценки системы творческих работ соответствуют программа и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана.

Вариативная модель методической системы критериев литературного развития школьников представлена лишь в программе и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана.

В остальных же программах и УМК по литературе (под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова), как следствие, отсутствует и **вариативная модель методической системы методов исследования литературного развития школьников**. Разница состоит лишь в том, что в программах по литературе под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова не указываются авторами-составителями часы на проведение учителем данного вида деятельности. В программе же под редакцией В.Я. Коровиной в тематическом планировании представлены и часы для выявления уровня литературного развития учащихся (однако не всегда в начале и конце учебного года), и метод исследования – тестирование, но отсутствуют задания для тестирования.

Вариативная модель методической системы методов исследования литературного развития школьников представлена в программе по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана в виде программы изучения уровня литературного развития учащихся, содержащейся в разделе каждого курса литературы 5–11 классов.

Вариативные модели методической системы реализации связи литературы с другими видами искусства демонстрируют лишь программы по литературе под редакцией Г.И. Беленького, В.Г. Маранцмана.

Согласно выделенным В.А. Доманским первым двум видам интеграционных связей применительно к литературным курсам программы под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана не рассчитаны на реализацию **вариативной модели методической системы реализации интеграционных связей на уроках литературы**. Данные программы в действительности не являются интегрированными курсами и не предполагают «установление на уроках литературы взаимосвязи с другими гуманитарными предметами (русским языком, историей, мировой художественной культурой, философией) посредством сквозных идей, узлов знаний, сохраняя при этом автономию каждого учебного предмета» [85, 176]. По утверждению В.А. Доманского, программа под редакцией В.Г. Маранцмана реализует третий тип интеграционных связей на уроках литературы, поскольку «литературные темы представлены в сопровождении разнообразных явлений художественной жизни, позволяющих установить взаимосвязь искусств: литературы, живописи, архитектуры, скульптуры, музыки, театра, кино, которые в синтезе дают учащимся представление о разных способах изображения в искусстве человека и мира, расширяют знания о художественных школах и направлениях» [85, 176].

О наличии **вариативной модели методической системы реализации внутрипредметных связей на уроках литературы** в программах и УМК по литературе (под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова,

В.Г. Маранцмана) и степени ее разработанности и реализации мы судим также по результатам анализа современных программ и учебников по литературе, представленным С.А. Зининым: «Рассмотренные нами программы и учебники для старших классов общеобразовательного и гуманитарного уровня применительно к проблеме внутрипредметных связей отражают различную степень внимания к ней авторов, а также различные формы реализации самих связей по «вертикали» и «горизонтали» курса. «Как показал наш анализ, далеко не во всех программах и учебниках эти связи используются многоаспектно и последовательно» [98, 114].

Результаты сравнительного анализа современных программ и УМК по литературе (под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана) позволили определить степень действенности заложенной в каждой из них вариативной модели методической системы литературного развития школьников (табл. 1).

Данные в таблице свидетельствуют о том, что различие в степени действенности каждой из анализируемых программ состоит в количестве полностью или частично представленных в них вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников.

Как мы заметили, общее количество полностью и частично представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников совпадает у программ по литературе под редакцией А.Г. Кутузова и В.Я. Коровиной.

В этом случае «равенство» имеет «качественное» отличие: программа под редакцией А.Г. Кутузова имеет небольшое преимущество в количестве полностью представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников. Для данного случая немаловажно отметить и то, что программа под редакцией А.Г. Кутузова имеет другое преимущество перед программой под редакцией В.Я. Коровиной в сравнении вариативных моделей системы творческих работ, заданий и упражнений по литературе, получивших одинаковую оценку («±» — присутствует частично). Преимущество состоит в том, что в программе под редакцией А.Г. Кутузова разработанная авторами-составителями с учетом вариативного подхода система творческих работ по литературе является «структурообразующим» компонентом, в отличие от программы под редакцией В.Я. Коровиной.

Таблица 1

Программа и УМК по литературе как показатель степени
действенности вариативной модели методической системы
литературного развития школьников

Вариативные модели формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников	Программа под ред.			
	Г.И. Беленького	В.Я. Коровиной	А.Г. Кутузова	В.Г. Маранцмана
вариативная модель системы связи классных и внеклассных занятий по литературе	+	+	+	+
вариативная модель системы использования форм классной и внеклассной работы по литературе	-	-	-	-
вариативная модель системы формирования читательских умений школьников	±	±	±	+
вариативная модель системы методов и приемов литературного развития школьников	±	±	±	+
вариативная модель преемственности этапов литературного развития школьников	+	±	±	+
вариативная модель системы школьного анализа литературного произведения	+	±	+	+
вариативная модель системы реализации межпредметных связей на уроках литературы	±	±	±	+
вариативная модель системы творческих работ, заданий и упражнений по литературе	±	±	±	+
вариативная модель системы критериев литературного развития школьников	-	-	-	+
вариативная модель системы методов исследования литературного развития школьников	-	-	-	+
вариативная модель системы реализации связи литературы с другими видами искусств	+	-	-	+
вариативная модель системы реализации интеграционных связей на уроках литературы	-	-	-	±
вариативная модель системы реализации внутрипредметных связей на уроках литературы	±	±	±	±
«+»	4	1	2	10
«±»	5	7	6	2
ВСЕГО («+» и «±»)	9	8	8	12
«-»	4	5	5	1

Примечание. «+» – присутствует, «±» – присутствует частично, «-» – отсутствует.

Данный факт указывает на необходимость учитывать другой критерий оценки степени действенности каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе, – качество частично представленных в них вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников. Учитывать данный критерий уместно в том случае, если количество полностью или частично представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников у программ по литературе совпадает.

В результате стало возможным проранжировать программы и УМК по литературе (по количеству полностью представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников) (табл. 2).

Таблица 2

Ранжирование программ и УМК по литературе

$n = 4$	Программа и УМК по литературе как показатель степени действенности вариативной модели методической системы литературного развития школьников	Критерий: количество полностью представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников
1	программа и УМК по литературе под ред. В.Г. Маранцмана	10
2	программа и УМК по литературе под ред. Г.И. Беленького	4
3	программа и УМК по литературе под ред. А.Г. Кутузова	2
4	программа и УМК по литературе под ред. В.Я. Коровиной	1

Как видим, программа и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана имеет количественное превосходство по наличию полностью представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников.

Таким образом, программа и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана выступают более надежным показателем степени ответственности вариативной модели методической системы литературного развития школьников.

3.2. Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации как показатель степени результативности реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников

Разработанные нами самостоятельные работы школьников 5–11-х классов по литературе (см. приложение 1) содержат задания, которые охватывают различные стороны литературного развития школьников и позволяют выявить:

1) круг чтения и направленность чтения школьников, их отношение к прочитанному (первый блок заданий «Круг чтения»);

2) качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации (второй блок заданий «Качество чтения»);

3) уровень формирования теоретико-литературных и историко-литературных знаний школьников (третий блок заданий «Теоретико-литературные знания» (5–9 кл.) / «Теория и история литературы» (10–11 кл.));

4) уровень развития литературно-творческих способностей и умений школьников (четвертый блок заданий «Литературное творчество»).

Выполнение заданий четырех блоков, таким образом, призвано выявить уровни литературного развития школьников.

В рамках нашего исследования мы предложили учащимся 5–11 классов задания второго блока «Качество чтения» (см. задания второго блока «Качество чтения» в приложении 1) с целью:

1) выявить качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации как показателя степени результативности реализации каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе;

2) проранжировать результаты выявления качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации (обучающихся по данным программам и УМК по литературе).

Для экспериментальной проверки были привлечены муниципальные общеобразовательные учреждения г. Орска, г. Новотроицка, где обучение учащихся литературе с 5 по 11 класс на протяжении длительного времени проводится по одной «линейке» (по программам и УМК

по литературе под ред. Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана). Срезовые самостоятельные работы по литературе с учащимися 5–11 классов проводились в следующих школах:

– МОУ «СОШ № 27 г. Орска», работающей по программе под редакцией Г.И. Беленького (7 классов – всего 154 человека);

– МОАУ «СОШ № 38 г. Орска», работающей по программе под редакцией В.Я. Коровиной (7 классов – всего 149 человек);

– МОУ «СОШ № 14 г. Новотроицка», работающей по программе под редакцией А.Г. Кутузова (7 классов – всего 158 человек);

– МОУ «СОШ № 2 им. С.С. Карнаевича г. Орска», работающей по программе под редакцией В.Г. Маранцмана (7 классов – всего 149 человек).

Общий уровень знаний и способностей учащихся в школах существенно не отличался.

Ученикам были предложены стихотворные и прозаические произведения, по преимуществу не включенные в школьные программы, с целью получить объективные результаты выявления качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации.

В выявлении качества чтения школьников мы пользовались методикой проверки разных сфер читательского восприятия (технологией выявления читательского восприятия школьников), разработанной В.Г. Маранцманом, которая позволяет судить о литературном развитии читателя, наблюдая его эмоциональные реакции, работу воображения, осознание содержания и художественной формы произведения [215, 27] (табл. 3).

Вопросы и задания, предложенные во втором блоке «Качество чтения», охватывали различные сферы восприятия художественного произведения (эмоциональные реакции, работу воображения, осознание содержания и художественной формы произведения), направляя учащихся к созданию читательской интерпретации.

В совокупности же выявление качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации осуществлялось по критериям (табл. 4), предложенным Т.Е. Беньковской в рамках разработанной ученым-методистом модели оценки уровня выполнения ЕГЭ по литературе за курс основной и средней школы [33, 525–526].

Рассказ *А.И. Куприна «В зверинце»* произвел сильное впечатление на **пятиклассников**. Они отмечали, что испытали чувство страха, грусти, но преимущественно жалости к животным и самому льву Цезарю:

– «Мне было жаль льва, потому что он был в неволе» (Д. Илья, программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Возникла жалость, когда Цезарь ревел от ужасной боли» (С. Анна, программа под ред. В.Я. Коровиной).

- «Этот рассказ вызвал у меня чувство жалости, потому что укротитель издевался над львом» (Л. Дмитрий, программа под ред. А.Г. Кутузова).
- «Этот рассказ вызвал у меня жалость. И мне хотелось всех этих животных выпустить на волю» (Ч. Николай, программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Таблица 3

Методика проверки разных сфер читательского восприятия школьников

Эмоции	Осмысление содержания	Воображение	Реакция на художественную форму
1. Выразительное чтение. 2. Сочинения и ответы на вопросы после первого чтения произведения. 3. Оживление личных впечатлений, жизненных наблюдений по ассоциации с художественным текстом. 4. Сопоставление литературного текста с явлениями других искусств на уровне эмоциональной оценки	1. Составление плана. 2. Сжатый пересказ. 3. Комментирование текста. 4. Ответы на аналитические вопросы, в том числе и вопросы проблемного характера. 5. Рассмотрение композиции художественного произведения. 6. Сопоставление литературных произведений. 7. Сопоставление близких по теме произведений смежных искусств на уровне концепции	1. Творческий пересказ (с изменением лица рассказчика). 2. Устное словесное рисование 3. Составление киносценария. 4. Инсценировка. 5. Домысливание сюжета. 6. Реконструкция внесценических эпизодов драмы	1. Пересказ, близкий к тексту. 2. Стилистический анализ. 3. Оправдание слов-образов и приемов авторского повествования. 4. Сопоставление произведения и его реальной основы

У нескольких ребят, обучающихся по программе под редакцией А.Г. Кутузова, рассказ вызвал «сострадающие чувства», «сочувствие», «чувство боли», «тревожные чувства», «ненависть к тем, кто держал его». Отдельные ученики почувствовали «тоску зверей по свободе», «гнев, отчаянность и любовь к животным», «чувство свободы», «нелюбовь к таким людям» (программа под ред. Г.И. Беленького). Некоторые учащиеся класса, работающего по программе под редакцией В.Г. Маранцмана, больше акцентировали внимание на переживание ими чувства «боли» («душераздирающие чувства», «ощущение, как будто огонь трепетал и сжигал мое сердце»).

Таблица 4

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации

Качество чтения школьников и уровни развития способности создания интерпретации	Критерии качества чтения школьников и развития способности к созданию интерпретации
Высокий	Потребность в интерпретации художественного произведения, изложение ответа в форме связанного, логически выстроенного текста, с аргументацией собственной позиции в его толковании. Адекватность читательских и авторских эмоций, умение вступить в диалог с автором, выйти на авторскую концепцию и принять ее. Наличие творческого воображения, осознания и оценки произведения на уровне содержания и формы, его нравственно-этической и эстетической значимости
Средний	Способность достаточно обстоятельно ответить на поставленные вопросы, аргументировать свою позицию. Близость соотношения читательских и авторских эмоций в восприятии произведения. Преобладание творческого воображения над репродуктивным. Умение видеть соотношение элементов в сюжете произведения, движение авторской мысли. Умение видеть художественную деталь и ее функцию в тексте. Понимание авторской концепции. Способность к созданию собственной интерпретации
Низкий	Неспособность ответить на вопросы, задания. Односложность ответа, отсутствие аргументации. Неадекватность читательских эмоций, воспроизведение знаний, неразбуженность творческого воображения, подмена анализа пересказом, непонимание авторской концепции, неумение верно оценить произведение на уровне содержания, идеи, композиции, художественной детали. Невозможность создания собственной интерпретации произведения

Единицы эмоционально восприняли смертельную рану, нанесенную львом жестокому дрессировщику:

– «У меня вызвал этот рассказ жалость, потому что было жалко Карла, который укрощал зверей» (Сергей Д., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «испуг за Карла» (Денис В., программа под редакцией В.Я. Коровиной).

– «здесь можно грустить и о Карльхене, и о животных», «было грустно, как он (*Карльхен*) лежал», «этот рассказ грустный, потому что Карл укрощал львов, и он чуть не погиб, хотя в этом есть его вина», «тревожные, потому что Карла мог убить лев», «страшно, потому что у Карла было все сломано», «Этот рассказ вызвал у меня чувства боли и страдания, потому что в конце дрессировщика всего искусили, он еле остался живой. Ну и немного к животным» (Иван К., Илья Ж., Глеб Б., Игорь Б., Александр Ф., Анна К., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «страх за Карла, что он может умереть» (Надежда Т., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Встречались ответы учащихся, у которых чувство жалости вызвано только предметом охоты Цезаря во сне:

– «Я не ощущал жалость. Если это было на яву – съел жеребенка, его было бы жалко. Лишь бы это не случилось, что описывается в рассказе» (Илья Ж., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Жалость, потому что он убил бычка и жеребенка» (Марат А., программа под ред. В.Я. Коровиной).

Анализ ответов на вопрос «О чем этот рассказ?» показал, что не всеми учащимися воспринято потребительское отношение человека к зверям как объекту развлечения и источнику обогащения:

– «Этот рассказ о том, как живут звери в неволе» (Антон Т., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Какие случаи ужасные происходят из-за того, что они плохо относятся к животным» (Анастасия Ж., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Как укротитель полез в клетку со львом и был тяжело ранен» (Руслан З., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «О том, что в зверинце жил Лев» (Владимир Б., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

3-й же вопрос позволил оценить работу читательского воображения школьников. Описание одной из картин обучающимися по программе под редакцией В.Я. Коровиной преимущественно касалось сюжета произведения, потому сон Цезаря, его борьба за жизнь и смерть были основными сценами, представляемыми ими в воображении. Подмена описания пересказом этих сцен свидетельствует скорее о неразбуженности воображения и скудности речи учащихся.

Встречались работы, в которых имелось описание некоторых деталей происходящего:

– «во сне все как будто на свободе», «он рычит, не может перебороть своей ненависти к Карлу и всем людям» (Наргиза У., Мария С., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «возникает картина, что нагромождено много клеток», «у них встала дыбом шерсть», «лев ударил по двери клетки лапой, и она со звуком царапающей ржавчины вылетела из петель и вместе с Карлом ударилась об стенку маленькой клетки» (Артем И., Дмитрий П., Артур Л., программа под ред. А.Г. Кутузова).

— «львице снов не снится», «им было страшно от клеток и посетителей», «даже зрители говорили, чтобы он перестал» (Илья Ч., Дмитрий П., Илья Т., программа под ред. В.Я. Коровиной).

— «как хозяин зверинца показывает людям бедных зверей и рассказывает о них», «старушка-мать Карла кричит и бросается к клетке, в которой лежит ее еле живой сын, лев и львица», «в зверинце очень темно и холодно» (Галина Т., Екатерина Е., Мария Т., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Картина внутреннего состояния животных передавалась лишь школьниками, обучающимися по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана:

— «Я представила, как метался Цезарь, когда видел людей, и как он их ненавидел» (Анастасия Р., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Цезарь, увидев Карла, вспомнил звук, когда хлыст бьется об его тело, и у него возникло чувство ненависти, ненависти ко всему, к зрителям, к Карлу, к клетке, ко всему!!!» (Регина Ф., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Без исключения все пятиклассники написали о том, что ощущали жалость при виде животных в неволе (зоопарке, цирке). Но не во всех работах мы находим подкрепление аргументацией положительного ответа учащихся («в неволе гибнут гораздо быстрее») или примерами из личного опыта переживания ими чувства жалости к животным:

— «Однажды я пошел в цирк, сел на кресло и увидел животных, которые смотрели на меня так, что я чуть не расплакался» (Рамазан Р., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Еще я был летом в Московском зоопарке. Там лежал белый медведь. Хоть у него и был снег и ледяная вода, ему все равно было жарко. Медведь мотался из стороны в сторону. Мне его очень было жаль» (Александр Б., программа под ред. А.Г. Кутузова).

— «Да, потому что однажды в зоопарке я увидела маленького львенка, он хотел попить воды, но его хозяин резко ударил его по лапе. Львенок взвыл от боли и ушел вдаль клетки» (Мария Ч., программа под ред. В.Я. Коровиной).

— «Да, я испытываю большую жалость к зверям, находящимся в цирках и зоопарках. Я думаю, у всех есть такое глубоко зарытое в душу желание:

распахнуть клетки зоопарка и выпустить животных на волю, но боюсь, это невозможно. Так как это выйдет за предел человеческих думок, соображений и возможностей» (Мария С., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Последний вопрос «Ощущали ли вы жалость при виде зверей в неволе (зоопарке, цирке)?» также способствовал проявлению способности школьников к созданию интерпретации. Больше всего этой возможностью воспользовались ученики, обучающиеся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана.

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ учащихся показал, что у большинства пятиклассников трех классов, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова, преимущественно – В.Я. Коровиной преобладает воссоздающее воображение, осмысление содержания находится на уровне пересказа, отсутствует способность к созданию интерпретации. Работы школьников, обучающихся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана, характеризуются повышенным вниманием к анализу прочитанного произведения, позволяющему многим из учащихся уже при определении темы выйти на уровень обобщения авторской идеи. Считаем немаловажным отметить наличие работ учеников, обучающихся по данной программе, в которых мы находили описание личного прошлого опыта переживания чувства жалости к животным, находящимся не только в неволе, но и на свободе («не все выживают при 30° жары», «когда они бедные при -28 на улице» и др.).

В 6 классе мы усложнили задание, предложив учащимся проанализировать отрывок из произведения *М. Горького «Коновалов»* и сравнить его со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Небо и звезды» с целью проверки различных сфер читательского восприятия и выявления уровня развития способности к созданию интерпретации.

Школьники испытали «чувство возвышенности, спокойствия», «расслабление», «легкость в душе», «радость», «чувство невесомости», «умиротворение», «изумление», «благоухание», «погруженность», «нежность», «чувство пустоты и одиночества», «грусть и печаль» (программа под ред. Г.И. Беленького), чувство «свободы», «философии», «счастья», «безмятежности», «благоговения перед природой» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Такого широкого диапазона в передаче чувств не представлено в работах школьников, обучающихся по программе под редакцией А.Г. Кутузова. Более сдержанно проявили эмоции школьники, обучающиеся по программе под редакцией В.Я. Коровиной.

Вместе с тем, многие учащиеся четырех классов отмечали, что произведение М. Горького вызвало у них «интерес», ощущение «тепла», чувство «красоты», «любви к природе».

Также считаем необходимым отметить единичные работы учащихся, чей эмоциональный отклик был вызван сопереживанием настроения героев, их действий и мыслей, а также желанием представить себя на их месте:

— «Я почувствовала все на себе. Такое странное чувство невесомости, как будто взлетаешь и после этого чувствуешь по всему телу холодок. Вся отрицательная энергия вышла из тебя», «мне бы очень хотелось оказаться на их месте», «как будто я летел и был вместе с героями» (Евгения С., Яна Г., Михаил Д., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Когда я прочитала этот отрывок из рассказа, я испытала чувство радости, мне хотелось тоже так посмотреть на небо, полежать и побольше узнать этот рассказ», «читая этот рассказ, мне очень хотелось присоединиться к ним» (Кристина З., Анна Х., программа под ред. В.Я. Коровиной).

— «Я испытал чувство восхищения, простоты, свободы, как будто я находился там», «С первых строк мне захотелось полежать на зеленой травке, подышать на свежем воздухе и расслабиться, окунуться в это прекрасное пространство и раствориться в нем», «хочется быстрее лета, также освежиться, полюбоваться красотой природы» (Константин Х., Юлия Д., Дарья Я., программа под ред. А.Г. Кутузова).

— «Чувство доброты, я почувствовал полное описание Максима и Ковалова. Я его увидел добрым, ласковым и добродушным человеком», «мне очень понравилась простота и глубокость смысла», «Читала я этот отрывок на одном дыхании. И мне показалось, что я там, рядом с ними, стараюсь не разрушать такое приятное для меня мгновение» (Дмитрий З., Виктория Я., Юлия В., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Все школьники ответили лишь на вторую часть вопроса «Когда и почему у героев рассказа возникает ощущение утраты чувства бытия?». При этом первая часть вопроса воспринималась ими в буквальном смысле («когда смотрели в небо»). Исключение составили некоторые из ребят, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана:

— «Наверное, герои ощущают утрату бытия, когда им кажется, что чувство пустоты переполняет их» (Денис С., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Чувство утраты бытия возникает у людей с чувством прекрасного. Они ощущают каждый «вздых» бурного ветра» (Денис Ф., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Основная же часть шестиклассников заменяла или подкрепляла односложные ответы словами из отрывка. Единицы отметили связь человека и природы, при которой, как верно выразил один учащийся, одновременно «теряется связь с внешним миром» (программа под ред. Г.И. Беленького):

– «Когда голубое небо притягивало. Была связь с природой» (Валентина К., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Поближе быть к природе, к звездам, потому что мы частичка природы» (Сергей Щ., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Когда они смотрят в голубое небо... Им хочется все лежать и лежать, не думая ни о чем... Стать частичкой природы... Защищать ее... Чтобы в ней всегда была такая красота!» (Дарья Я., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «У героев рассказа возникает ощущение утраты чувства бытия. Они ощущают себя частичкой природы и хотят быть ближе к небу и звездам» (Константин Х., программа под ред. А.Г. Кутузова).

Анализ ответов учащихся в целом указывает на трудности в понимании автором «святой простоты» в выражении чувств любви и восхищения красотой природы. Ссылки в работах учащихся на восклицание Коновалова («Эх!.. Хорошо!») и заключительную фразу автора («Как все – и поэзия теряет свою святую простоту, когда из поэзии делают профессию») свидетельствуют о верном направлении мысли в понимании авторской позиции у 8 учащихся (32%) из 25 человек – по программе под ред. Г.И. Беленького, 9 учащихся (60%) из 15 – по программе под ред. В.Я. Коровиной, 11 учащихся (52%) из 21 – по программе под ред. А.Г. Кутузова, 7 учащихся (29%) из 24 – по программе под ред. В.Г. Маранцмана.

Однако в том случае если ссылка служила в качестве основного ответа, то она, наоборот, также указывала нам на осмысление учащимися содержания текста на уровне пересказа.

Отметим, что менее всего трудности в понимании автором «святой простоты» в выражении чувств любви и восхищения красотой природы испытывали учащиеся из класса, обучающегося по программе под редакцией В.Г. Маранцмана. Свидетельством является попытка многих ребят в своих размышлениях выйти на уровень обобщения авторской мысли:

– «Автор хочет сказать, что нет ничего красивее и прекраснее, чем искренние чувства и их высказывание» (Никита З.).

– «Святая простота – это что-то великое, но все же простое и то, что совсем рядом» (Сергей З.).

– «поэзия – это такое тонкое чувство, которое идет от сердца» (Анатолий С.).

– «В авторском понимании «святая простота» – это как признание любви от всего сердца» (Артур С.).

– «В авторском понимании «святая простота» – это поэзия, которая идет от всего чистого сердца, искренне и бескорыстно» (Виктория Я.).

Предполагалось, что способность к созданию интерпретации хотя бы частично проявят учащиеся при выполнении последнего задания, в котором мы предложили сравнить данный отрывок со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Небо и звезды» и стихотворением И.А. Бунина «Небо».

На деле же оказалось, что большинство школьников, обучающихся преимущественно по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова, сравнивали сами стихотворения между собой, но никак не каждое из них с отрывком из рассказа М. Горького «Коновалов»:

– «Стихотворения «Небо и звезды» и «Небо» похожи, но различаются тем, что в первом человек радуется, но и завидует небу и звездам, а во втором человек радуется, но не завидует небу» (Евгений С., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Небо» как-то, по моему мнению, идет в рифму, в нем есть рифма, и грусть, и радость, а в «Небо и звезды», мне кажется, что нет рифмы, и там одна только грусть, там нет радости» (Данил С., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «В стихотворении «Небо и звезды» рассказывается о том, как автор любил звезды и небо и мечтал занять их место, а в стихотворении «Небо» рассказывается о том, как автор любил природу. Но эти рассказы похожи своими названиями и в них рассказывается о том, что оба автора любят небо» (Евгений Б., программа под ред. В.Я. Коровиной).

При этом сравнение осуществлялось школьниками на уровне художественных деталей («завидует – не завидует», «рифма – не рифма» др.)

Кроме того, работы школьников, обучающихся по программе под редакцией А.Г. Кутузова, отличались попыткой определить в них тему и идею каждого произведения. Однако не всегда результатом ее служило верное видение учащимися сходства произведений. Отличия же преимущественно носили поверхностный характер:

– «Отличие этих всех произведений в том, что «Коновалов» – это рассказ, а «Небо и звезды» и «Небо» – стихотворения. Еще одно отличие – это разные авторы (Константин Х.).

– «Стихи различаются тем, что в одном день, а в другом вечер» (Елизавета К.)

– «Повторяется слово «небо» (Николай Д.).

– «В рассказе дается более подробная информация, чем в стихотворениях» (Екатерина Я.).

– «В отрывке из произведения герои любят на небо, а в стихотворениях – про небо, и в первом, и во втором. В отрывке из произведения

они (*герои*) рассказывают, как прекрасен этот мир, а в стихотворениях авторы рассказывают, как прекрасен этот мир» (Виктория А.).

– «В «Коновалове» ребенок хотел только смотреть на небо, а в «Небо и звезды» ребенок хочет занять место звезд» (Максим П.).

Невидимость же основной массы учащихся связи человека и природы часто приводила к объективации последней: упуская из виду лирического героя, многие учащиеся четырех классов считали, что произведения объединены лишь темой природы. Или, наоборот, ответы учащихся, которые ограничивались подобной фразой о том, что в произведениях «говорится о людях, которые восхищаются красотой неба и звезд», также указывали на осмысление учащимися содержания произведений на уровне пересказа, но, с другой стороны, на осознание ими формы на уровне художественной детали.

Вместе с тем стоит отметить единичные попытки учащихся из классов, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Я. Коровиной, описания состояния лирического героя (отношения автора) сравниваемых произведений, как раз вызванного восхищением красотой природы:

– «В стихотворениях, кроме описания природы, неба, звезд, есть и отношение автора к ним. В них описываются конкретные сложные чувства, а в отрывке одна фраза («Эх!.. *Хорошо!*») сказала все за себя» (Лидия С., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «В стихотворении Лермонтова о природе говорится мало, а больше про состояние героя» (Владислав П., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Природу носят все они в душе» (Дмитрий С., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «каждый хотел понять, для чего живет и к чему стремится», «оба героя испытывают легкость и свободу» (Виктория Б., Диана С., программа под ред. В.Я. Коровиной).

Отличительная же особенность ответов школьников, обучающихся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана, состоит в том, что, сравнивая отрывок из произведения М. Горького «Коновалов» с каждым из стихотворений, ребята в своих размышлениях пытались развивать мысль о связи человека с природой до уровня общения:

– «... слово очень сильно помогает понять смысл жизни, и если посмотреть в небо, то кажется, что все вокруг неважно... Рассказ Горького и стихотворение Лермонтова различаются тем, что у Горького герои любовались природой и хотели постигнуть смысл жизни...» (Гомана Н.).

– «И отрывок, и стихи о небе, вечности, свободе души...» (Никита К.).

– «Отрывок рассказа со стихотворениями заставляют нас задуматься о вечном...» (Дарья Л.).

– «В этом стихотворении Лермонтова и в рассказе герои хотят стать такими же чистыми, ясными, как небо и звезды, поэтому они так тянутся к ним» (Елизавета Б.).

– «Поэзия выше, чем профессия... ведь поэзия идет от всего чистого сердца!» (Юлия В., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ учащихся показал, что у значительного количества учащихся в целом точна эмоциональная реакция. В развитии воображения и способности к созданию интерпретации шестиклассники значительно уступают пятиклассникам. Школьники, обучающиеся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова, также уступили пятиклассникам и в осмыслении формы на уровне выделения ими художественных деталей, тогда как осмысление содержания произведения осталось на прежнем уровне. Таким образом, в целом качество чтения шестиклассников по сравнению с учащимися 5-х классов оказалось значительно ниже. Класс, обучающийся по программе под редакцией В.Я. Коровиной, также оказался среди 6-х классов самым слабым в отношении развития всех сфер читательского восприятия. Это особенно заметно на фоне превосходства других классов этой параллели даже перед пятиклассниками в обладании таких читательских качеств, как осмысление формы на уровне выделения ими художественных деталей (программа под ред. Г.И. Беленького); осмысление содержания на уровне анализа (программа под ред. А.Г. Кутузова), концепции (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Проверяя качество чтения в **7 классе**, мы еще более усложнили задание, предложив систему вопросов для сравнительного анализа стихотворений *А.А. Фета и Н.А. Заболоцкого* с одноименным названием «*Одинокий дуб*».

Спад эмоционального отклика в каждом классе объясняется тем, что не все учащиеся делились общим впечатлением. В целом же реакция учащихся на произведения поэтов носила «ровный» характер:

– «интересный захватывающий смысл», «уныние», «впечатление силы, а именно духовной силы дерева», «восхищение» (программа под ред. Г.И. Беленького);

– «мрачные, грустные», «небольшая печаль», «хорошие», «беззащитность», «тоскливые» (программа под ред. В.Я. Коровиной);

– «покой и свобода», «воинственность, мудрость, вечность», «красивые, душевные» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «впечатление спокойствия, даже какого-то одиночества...» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Однако в каждом классе находились ученики, ответы которых отличались разноплановостью в выражении эмоций (2 работы – по программе

под ред. В.Г. Маранцмана, 3 работы – по программе под ред. В.Я. Коровиной; 3 работы – по программе под ред. А.Г. Кутузова, 5 работ – по программе под ред. Г.И. Беленького):

– «В первом стихотворении и во втором появились разные впечатления, но мне они понравились.... В первом стихотворении я почувствовал жалость и беспомощность дуба, а во втором славу дуба, силу» (Вадим К., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Эти стихотворения производят положительное впечатление на читателя, но при этом в душе остается незримый, еле заметный осадок грусти и жалости» (Дарья Ч., по программе под ред. А.Г. Кутузова).

– «Эти стихотворения создают впечатление уныния. ... стихотворения навевают впечатление могучей силы, доблести и грозности» (Антон А., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Первый стих – восхищение, удивление, в конце – спокойствие. Второй стих – спокойствие, перетекающее в тревогу» (Анастасия Б., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Заметим, что эмоции учащихся, работающих по программе под редакцией В.Г. Маранцмана, способствовали видению и осмыслению «движения времени», побуждали к обращению к теме поиска смысла жизни:

– «Произвели впечатление, что время пролетает быстро» (Константин Л.).

– «Оба стихотворения «пропитаны» тоской, печалью. Через некоторые эпитеты мы можем уловить течение времени. Создается ощущение одиночества» (Елена З.).

– «Это необычный дуб, вокруг него стремительно проходит жизнь незримым ходом» (Яна С.).

– «Стихотворения навели на меня грусть, и почему-то сразу охота задуматься о смысле жизни» (Кристина П.).

– «... уважение к его мощи и какую-то странную надежду» (Юлия М.).

– «бывают такие стихи, когда прочитаешь, и жить хочется...» (Полина П.).

Авторское сравнение Одинокого дуба со «старым витязем» и «воином» было воспринято учащимися с воодушевлением, что нашло опору при воссоздании ими образа Одинокого дуба. Учащиеся наделяли его такими эпитетами, как «не мощный», «не оживленный», «никому не нужный», «усталый», но «терпеливый», «мудрый», «сильный», «свободный», «величественный», «мужественный», «не сломленный жизненными трудностями».

Таким образом, невидимый глазу образ внутренней красоты и силы Одинокого дуба раскрыт учащимися верно, но работа

творческого воображения оценивалась нами с позиции раскрытия в нем образа Человека:

– 7 учащихся (32 %) из 22 человек – по программе под ред. Г.И. Беленького;

– 3 учащихся (14 %) из 22 – по программе под ред. В.Я. Коровиной;

– 12 учащихся (46 %) из 26 – по программе под ред. А.Г. Кутузова;

– 9 человек (50 %) из 18 – по программе под ред. В.Г. Маранцмана.

Большинство школьников, обучающихся по различным программам, в целом продемонстрировали достаточно низкий уровень обобщения и соответственно понимания образа-символа Одинокого дуба. В их ответах присутствовали следующие ключевые выражения, характеризующие образ-символ Одинокого дуба: «бесправие природы», «никому не нужный», «упорная борьба со старостью» (программа под ред. Г.И. Беленького); «не может найти семью, друга», «затрудняюсь ответить», «воины и величавые деревья» (программа под ред. В.Я. Коровиной); «призыв избегать одиночества», «смысл войны», «дуб один может справиться со всем, что встретится в его жизни» (программа под ред. А.Г. Кутузова). Единицы уловили этот образ-символ:

– «Авторы использовали Одинокого дуба как образ-символ мужественности, мудрости, силы, величества»; «Образ Одинокого дуба несет в себе символ важности, спокойствия, могущества, терпимости, мужественности и гармонии»; «Дуб является символом мужественности, величества, мудрости» (Анна Е., Анастасия М., Любовь П., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Как символ России», «этот дуб настоящий символ России», «в России есть такие воины, как эти дубы» (Алексей К., Юлия А., Александр Ш., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Эти стихотворения произвели на меня большое впечатление. Они говорят о необыкновенной силе и отваге, важности и спокойствии, присущей России» (Александра Я., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Не дерево видели мы при чтении стихотворений, а олицетворение мудрости, вечности и бессмертности, красоты древности в природе в стихотворении Фета, и возросшую на дурной почве, с некоторой ущербностью и ветхостью, хищность в произведении Заболоцкого», «Дуб – это большое и сильное дерево. Возможно, поэтому авторы сделали в стихотворении образом силы, мужества и мудрости именно дуб» (Ксения Г., Антон Т., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Ответы учащихся на 5 вопрос «В чем вам видится связь этих стихотворений и отличие?» также указали на то, что затруднения у основной части учащихся проверяемых классов вызваны второй частью вопроса.

Все же отличие стихотворений при сравнении Одинокого дуба А.А. Фета и Н.А. Заболоцкого соответственно выделяется ими с позиции

– **возраста:** «старшего / старого дуба» («отживает свой век», «ожидание конца мучений») и «младшего / молодого» («первый дуб старый, а во втором дуб молодой», «дуб один хоть могуч, но стар, но другой дуб молод и силен», «дуб старый, а второй – молодой»);

– **темы «одиночества»** («в стихотворении А.А. Фета – это плохая сторона одиночества, а у Заболоцкого наоборот: он пытается доказать читателям, что и у одиночества есть плюсы, если не падать духом», «имеет правнуков, родных», «дед, рассказывающий внукам о жизни»);

– **судьбы** («разное прошлое», «боролись по-разному», «дуб Фета отстоял свое и хочет уйти на покой, а дуб Заболоцкого стоял и будет стоять», «дуб старый, вековой уже отвоевал свое, а второй дуб только вырос и ему еще предстоит познать все прелести боя», «один поведал многое, а другой только начал жить»);

– **внешнего облика** («практически погибшее чахлое дерево», «один дуб еще красив и широк, а другой ссохся, ветви скрутились, и он почти погиб», «в стихе Фета дуб стоит в окружении цветов и травы, а в стихе Заболоцкого дуб стоит на грубой почве»);

– **ассоциации дуба с «витязем» и «воином»;**

– **эмоциональной окраски** («У Фета стихотворение грустное, а у Заболоцкого нет», «в первом стихотворении к нему идет жалость, а во втором – хвала»);

– **автора** («разные поэты», «первое стихотворение написано раньше второго почти на 100 лет», «авторы представляют дуб по-разному», «в стихотворениях одинаковый образ и смысл, но поданы они по-разному»).

Как видим, некоторые из отличительных особенностей носят второстепенный, поверхностный характер.

Анализ работ показал, что значительное количество учащихся трех классов буквально «отождествляли» жизнь и характер Одинокого дуба и автора:

«автор видит себя семейным человеком», «автор воевал на войне», «характер автора совпадает со смыслом стихотворения», «у обоих нет надежды», «оба радуются жизни, не переживая из-за проблем», «он описал себя, он написал, что дуб кружит по рубежам родной земли, значит автор тоже», «автор тоже одинокий», «автор в какой-то степени описывает себя», «А.А. Фет соотносит себя уже как опытного витязя, а Заболоцкий как начинающий молодой воин», «Фет уже отстоял свое и хочет уйти на покой, а весь опыт отдает внукам», «А.А. Фет говорит этим стихотворением, что он еще полон сил, а Н.А. Заболоцкий пишет, что он уже совсем старый, отжил свой век и может со спокойной душой умереть».

Лишь некоторые ученики рассматривали связь Одинокого дуба с автором произведения с позиции высокой оценки А.А. Фетом и Н.А. Заболоцким внутренних качеств, которыми наделен образ-символ Одинокого дуба, менее – обращения авторов к Одинокому дубу (А.А. Фет: «Смотри, – синяя друг за другом...») или читателю (Н.А. Заболоцкий: «Вглядись в него: он важен и спокоен...»):

– «Автор наверняка ценит качества, описанные им в образе дуба»; «В стихотворениях показывается одновременно жалость автора и его восхищение одиноким дубом» (Анастасия М., Ян Л., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Авторы соотносятся, они видят в этих дубах настоящих отважников, символы России»; «По произведениям А. Фета можно понять, какие у него взгляды, интересы, хотя до этого я его даже не знал, так же как и Заболоцкого» (Юлия А., Раис К., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Фет относится к дубу с глубоким уважением и почтением, как к старику, а Заболоцкий относится к нему, как к славному воину»; «Авторы относятся к дубу с уважением, если представляют его в виде витязя или воина» (Александра Я., Григорий А., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «У Фета, он общается как с близким другом», «Фет призывает дуб посмотреть на своих внуков, разговаривая с ним, а Заболоцкий призывает нас взглянуть на него как бы со стороны» (Владислав М., Юлия М., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Расплывчатый и несколько наивный ответ на данный вопрос чаще встречается в работах школьников, обучающихся по программе под редакцией В.Я. Коровиной:

– «... оба автора уважают и любят природу своего родного края» (Марина Б.).

– «Мне кажется, что автор считал, что не только люди считаются одинокими, но и деревья, животные и растения тоже бывают одинокими» (Татьяна Р.).

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ учащихся показал, что у значительного количества учащихся четырех классов в целом точна эмоциональная реакция, верно направление мысли в восприятии и оценке стихотворений А.А. Фета и Н.А. Заболоцкого, в меньшей степени – в осознании авторской концепции. По-прежнему сохраняется высокий процент учащихся с воссоздающим воображением, несмотря на заметное повышение уровня развития творческого воображения семиклассников по сравнению с 6-ми классами. Односложные и необоснованные ответы на уровне пересказа также продолжают находить большее место в работах школьников четырех классов, несмотря

на положительный сдвиг в сторону осмысления содержания произведения на уровне анализа у школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, В.Г. Маранцмана. Работы учеников, обучающихся по программе под редакцией В.Я. Коровиной, продемонстрировали явное движение вперед и в осмыслении формы произведения на уровне выявления ими художественных деталей, что, однако, не способствовало качественному изменению уровня литературного развития школьников. Как и у шестиклассников, способность к созданию интерпретации развита лишь у единиц из классов, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана.

Восьмиклассникам для проверки качества чтения нами была предложена IV глава из произведения *М. Горького «Сказки об Италии»*. Учащиеся не скрывали, что пережили сильное эмоциональное впечатление, когда читали произведение. Большинству учащихся трогательным показались следующие сцены: разговор матери и сына, просьба матери прилечь сыну ей на грудь и вспомнить детство, совершение матерью убийства своего сына и себя самой.

Преимущество же оказавшихся в меньшинстве школьников, обучающихся по различным программам, в особенности – под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана, состояло в том, что трогательными для них сценами явились значительные художественные детали, раскрывающие внутреннее состояние матери:

– «Трогательным в этом рассказе был момент, когда мать изменника находилась в городе, как все ее отвергали, осуждали за сына» (Екатерина Ф., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Мне показалось трогательным то, что она скинула с себя капюшон и так грустно посмотрела на город...» (Кирилл К., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Мне показалось трогательным то, как Марианна вышла со своего города, кланялась погибшим, оборачивалась на свой город, где она родилась» (Екатерина К., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Самый трогательный для меня момент показался, когда мать обратилась с последними словами к городу», «Самым трогательным для меня показалось, когда Марианна пришла к защитникам города и сказала: «Или убейте меня за то, что мой сын стал врагом вашим, или откройте мне ворота, я уйду к нему...» (Равиль И., Алёна Г., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

2-й и 3-й вопросы «Какой вы представляете мать изменника?» и «Как характеризуют ответы сына в разговоре с матерью?» направлены

на выявление таких читательских качеств личности школьника, как воображение и осмысление содержания произведения.

Работы учеников, преимущественно обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана, отличались обоснованностью представления ими образа матери изменника:

– «Все ее беды и горести должны были отразиться на ее измученном лице»; «у нее было много морщин, потому что она плакала после того, что ее упрекали жители города»; «Никто ее горю не хотел внять, поэтому ее голова была всегда опущена» (Екатерина С., Дмитрий Л., Евгения Ш., программа под ред. Г.И. Беленького);

– «Она была некрасива из-за горя, выглядела как труп» (Владислав П., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Я представляю ее ходившей по городу в темном, мокром плаще. Она плачет, просит прощения за сына. На голове растрепанные волосы. На плаще и обуви чужая кровь» (Ксения В., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Мать изменника, в представлении незначительного количества учащихся двух классов, испытывала невыносимую боль и страдание, вызванные собственным ощущением ее вины за совершенную сыном измену Родине:

– «вина ее убивала», «поведение сына изводит ее», «она считает виноватой в том, что неправильно воспитала сына» (программа под ред. Г.И. Беленького);

– «она чувствует вину, что родила такого сына», «ей было обидно, что она воспитала такого бессердечного человека» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

Вместе с тем единицы обучающихся в трех классах прямолинейно, но без упрека высказались о том, что она справедливо считает «себя виновной в том, что он таков, каким стал» (М. Горький):

– «в том, что он стал таким, виновата и она сама, так как такое поведение ее сына могло быть вызвано только воспитанием с самого рождения» (программа под ред. Г.И. Беленького);

– «мать вырастила сына эгоистом» (программа под ред. В.Я. Коровиной);

– «именно она вырастила изменника» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

Отчасти мы считаем их правыми. Как пишет М. Горький, «она видела его много раз во сне – богатым, знаменитым и любимым». Но в то же время никто из учащихся не вспомнил о том, что сами жители города знали, что она «не могла внушить ему этот страшный грех». Не потому ли должна быть положительно воспринята и оценена читательская позиция, принадлежащая единственной ученице, в том, что «она (*мать*)

не виновата, что сын у нее такой» (программа под ред. В.Я. Коровиной). Восьмиклассница «защищает» свою позицию, ссылаясь на то, что каждому человеку предоставлено право на свободу выбора: «Он вправе выбирать, что ему делать, а мать должна только натолкнуть сына на верный путь, а дальше все будет зависеть от него: идти по выбранному пути матери или самому выбрать».

Единодушно учащиеся четырех классов охарактеризовали сына в разговоре с матерью как жестокого, злого, гордого, беспощадного, любящего только себя человека. Однако в сравнении распространенный ответ «красочнее» звучал в работах школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана:

– «не отличает героя от злодея», «он был ослеплен холодным блеском славы, убивающим сердце», «его сердце окаменело», «его холодное сердце была не в силах растопить мать», «для него даже слава дороже матери» (программа под ред. Г.И. Беленького).

– «грубый», «дерзкий» (программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «властолюбивый, продажный человек», «отрицал смысл ее жизни», «хладнокровный убийца», «черствый человек, лишенный чувств ради славы» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «ответы сына характеризуют как тирана, которого волнует только слава, а не судьба матери и других людей», «сын очень любит свою мать, но славу любит всё же больше», «жестокый по отношению к другим людям, считает себя героем, хотя на самом деле им не является», «не слушающий и не слушающий никого, даже свое сердце», «они разговаривали, как будто прощаются друг с другом» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Единицы уловили интонацию голоса как отражение внутреннего состояния сына Марианны:

– «отвечает на вопросы четко и сухо, совсем бесчувственно» (программа под ред. Г.И. Беленького);

– «все громче и целеустремленнее отвечал на каждое слово, приходившее ему от матери» (программа под ред. В.Я. Коровиной);

– «ответы бездушные», «безбоязно говорил» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «сын отвечал гордо и горделиво», «он был настойчив» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Как показал анализ, фраза матери («Ты красив, но бесплоден, как молния») воспринята учащимися четырех классов преимущественно в контексте «продолжения рода». Однако стоит отметить, что в более широком контексте – соотношения внешней красоты сына и окончательного омертвления его души – мыслили ребята, обучающиеся по

программам под редакцией В.Г. Маранцмана (11 из 23 чел. — 48%), Г.И. Беленького (11 из 25 чел. — 44%), А.Г. Кутузова (4 из 19 чел. — 21%), В.Я. Коровиной (1 из 24 чел. — 4%).

Сопоставление учащимися IV главы из произведения М. Горького «Сказки об Италии» и Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» имело целью вывить способность к их интерпретационной деятельности. Мнения учащихся четырех классов разделились: «мать изменника стояла перед выбором, перед каким оказался отец Андрия» / «мать изменника не стояла перед выбором, перед каким оказался отец Андрия». Обращает на себя внимание значительное количество школьников, обучающихся по программе под редакцией В.Я. Коровиной, которые не находили нужным обосновывать то и другое мнение, либо приводили несостоятельные аргументы («Нет, он не стоял, он со своей женой на всё был согласен»).

В ответах убедительными для нас представлялись и те доводы учащихся, придерживающихся второй точки зрения, которые касались разницы в степени решительности Тараса Бульбы и Марианны:

— «Я думаю, что в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» отец не стоял перед выбором, так как у него было правило, что изменников надо убивать, несмотря на то, кем он тебе приходится, даже если изменник — сын» (Дмитрий Л., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Но Тарас Бульба не мать. Как мать, никто не может любить. Ей было тяжелее сделать выбор» (Тимур У., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «А в повести Гоголя такой выбор не стоял. Там отец был уверен, что если его сын предал Родину, то ему нет смысла больше жить» (Яна Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

При этом стоит отметить, что несколько человек из каждого класса не ответили на вопрос: «Стоял ли перед таким выбором отец Андрия в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»? (17% — по программе под ред. В.Г. Маранцмана, 36% — по программе под ред. Г.И. Беленького, 42% — по программе под ред. А.Г. Кутузова, 54% — по программе под ред. В.Я. Коровиной).

В оценке же поступка матери большинство учащихся четырех классов не разошлись:

— «правильный, но жестокий», «правильный, мудрый», «мужественный», «героический», «честный», «великий поступок, заслуживающий уважение» (программа под ред. Г.И. Беленького);

— «ужасный, но правильный», «хороший и правильный», «достойный чести», «благородный», «вынужденный», «не очень хороший», «неверный», «неправильный» (программа под ред. В.Я. Коровиной);

– «правильный, но тяжелый», «хороший», «смелый», «справедливый», «благородный», «неправильный» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «смелый», «жестокий», «мужественный» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Однако часть учащихся дали необоснованный ответ: 14 из 25 чел. – по программе под ред. Г.И. Беленького, 10 из 24 чел. – по программе под ред. В.Я. Коровиной, 8 из 19 чел. – по программе под ред. А.Г. Кутузова, 9 из 23 чел. – по программе под ред. В.Г. Маранцмана.

Ребята не остались равнодушными к выполнению последнего задания «озаглавить рассказ», если не считать отсутствие 4-х ответов у школьников, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной (1 чел.) и А.Г. Кутузова (3 чел.). Его выполнение должно было показать уровень осознания учащимися идейно-тематического содержания прочитанного:

– «Поступок матери», «Спасение во имя жизни», «Трудное, но мудрое решение», «Матери», «Тяжелый выбор матери», «Доблестная мать», «Решающий поступок», «**Мать сына-изменника**», «Долг матери», «Гордый поступок матери», «Трагедия жизни», «Материнское сердце», «Изменник», «Любовь матери все простит», «Любовь матери безгранична», «Сказка о предателе и его матери», «Предавший Родину», «Сын – молния», «Любовь матерей и глупости детей», «Боль матери», «Родина или сын?», «Мать города», «Любовь и тщеславие воедино», «Материнская любовь», «Быть матерью или человеком?», «Жизнь» (программа под ред. Г.И. Беленького).

– «На смерть за город», «Страшный выбор», «Мать и сын», «Изменник», «Захват города», «Любовь к сыну», «**Мать изменника**», «Любимый город», «Мама хочет вернуться к сыну», «Мать, спасавшая город», «Поступок матери ради сына», «Поступок для Родины», «Выбор матери», «История одного города», «Рассказ о маме», «Любовь к Родине и сыну», «Мать», «Мать и дитя», «**Мать предателя**», «Страдания матери-изменника» (программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Тяжелый выбор», «**Мать изменника**», «Выбор матери», «Поступок матери изменника», «Сын или Родина?», «Итальянская сага о матерях», «Убийство ради Родины», «Убийство сына ради покоя целого города», «**Мать предателя**», «Верная Родине и любящая мать», «Изменник Родины», «Материнское сердце», «Мать и сын» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Любовь и преданность к Родине», «Боль Матери», «**Мать предателя**», «Отчаянная мать или отрекшийся сын», «Жизнь за город», «Выбор матери», «Сердце матери», «Предатель», «Поступок матери» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Выделенные нами образцы, предложенные школьниками, находят соответствие с авторским названием «Мать изменника». Оно уже несет в себе смысловую нагрузку таких слов, как «страдания», «выбор», «решение», «любовь», «поступок», и содержит идею о том, что безумная (не разумная) любовь матери к сыну, ставши источником эгоистических начал его личности, привела к ее страданиям, к осознанию своей вины, к выбору между ним и городом.

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ восьмиклассников показал, что при возросшем уровне эмоционального восприятия произведения работа творческого воображения школьников с меньшей количественной долей была продемонстрирована школьниками, обучающимися по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова, в том числе по сравнению с 7 классами.

Значительное продвижение в осмыслении содержания произведения на уровне анализа наблюдается у большинства учащихся четырех программ, что, однако, не способствовало приостановлению количественного роста учащихся по программе под редакцией В.Я. Коровиной в осмыслении произведения на уровне пересказа. Работы школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана, характеризуются повышенным вниманием к выявлению художественных деталей в произведении по сравнению с работами как ровесников, обучающихся по программе под редакцией В.Я. Коровиной, так и семиклассников. Осмысление же формы произведения на уровне композиции продемонстрировали только школьники, обучающиеся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана. Положительные сдвиги в развитии сфер читательского восприятия школьников благоприятным образом отразились на повышении общего среднего уровня способности учащихся каждого класса к интерпретационной деятельности. Высокий же уровень развития способности к созданию интерпретации отмечен лишь у школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана.

Для проверки качества чтения школьников **9-х классов** для сравнительного анализа нами были предложены произведения *И.В. Гёте «Фауст» (отрывок)*, *А.А. Блока «Две души»*, *В.С. Высоцкого «И вкусы и запросы мои – странны» (отрывок)*.

Выбор не случаен, учитывая возрастные особенности учащихся 9-х классов: произведения способствовали созданию соответствующего эмоционального настроения для обращения к собственному внутреннему миру:

– «После прочтения этих стихотворений задумываешься о себе. Задумываешься, есть ли у меня вторая душа. Если есть, то какая она.

И интересно узнать, какой я больше слушаюсь: первой или второй» (Юлия Е., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Прочитав эти произведения, я задумался о том, что во мне тоже есть два Я, одно хорошее, а другое плохое, и то, что следует не давать вырваться этому плохому наружу» (Артём Н., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Прочитав эти три отрывка, у меня появилось такое чувство, что во мне два «Я». Причем я понял это по настроению и ситуации», «Эти произведения заставили меня задуматься, какой я внутри» (Глеб Н., Александр А., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Прочитав эти стихотворения, вспоминаю себя в каких-то ситуациях. Рождается чувство ответственности за свое личное «я», «Произведения заставляют задуматься о своем жизненном пути, о том, кем ты в дальнейшем станешь», «Произведения заставляют задуматься, уйти в себя. Сравнить себя с героями произведений», «если задуматься, то такое, похоже, случается у каждого из нас» (Валерия У., Кирилл К., Дмитрий Б., Екатерина Ш., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Среди обучающихся по разным программам оказались те, чьи размышления о духовной стороне личности человека явились причиной переживания ими «грусти», «сожаления», «смятения», «неопределенности» или рождения у них «тревоги», «неуверенности в людях», ощущения «нестественности человека». Пессимистическое настроение в свою очередь также заставило одних задуматься о смысле жизни:

– «Они (стихотворения) заставляют задуматься о том, правильный ли путь мы выбрали» (Дарья З., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Эти произведения навели меня на мысль о будущем: куда пойду, чем займусь...» (Яна Ч., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Может быть, что такого типа стихотворения могут даже изменить жизнь и судьбу человека. Ведь человек, возможно, прочитав их, задумается и решит что-то кардинально изменить в себе» (Анастасия Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «У меня после прочтения этих стихотворений родилось чувство, что мне нужно измениться, я неправильно живу» (Евгений Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Самое главное чувство, вызванное во мне после прочтения, это беспокойство, так как я вспоминаю некоторые моменты из своей жизни и понимаю, что в разных ситуациях всплывают разные стороны меня самого. И эти отрывки в очередной раз заставили задуматься об этом, отсюда и беспокойство» (Лев М., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Других, обучающихся преимущественно по программе под редакцией А.Г. Кутузова, прийти, на наш взгляд, к ложному оправданию безволия человеческой личности:

– «... он (*человек*) хочет исключить все свои плохие стороны, но не может» (Константин Т., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Я задумываюсь о том, что действительно живут два разных «Я» – одно хорошее, другое – плохое. Они постоянно борются между собой, но никто не побеждает, они могут существовать только совместно. Ведь не бывает абсолютно идеальных или плохих, никуда не годных людей» (Дарья В., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «... но избавляться от одной из сторон нельзя, так как это часть нашей сущности, просто надо уметь контролировать свою плохую сторону» (Алиса Б., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Эти два «Я» противопоставлены друг другу, но они точно не смогут обойтись без второй половины» (Яна Ч., программа под ред. А.Г. Кутузова).

Даже если произведения и вызывали положительные эмоция («восторг», «приподнятое настроение», «удовлетворение»), то причиной тому служило, по словам ребят, открытие в себе «новых ощущений», «совести и двуличности», чего-то «таинственного».

Стоит отметить, что некоторых учащихся, проявивших противоположные эмоциональные состояния, объединяет попытка выхода на философский уровень размышления о проблеме познания человеком самого себя:

– «... человек ... всегда боится осознать, что он не такой, каким бы хотел себя видеть» (Елена Г., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Человек ищет себя, но никак не может себя найти, выбрать» (Константин Т., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Есть какая-то «тайная» сторона души, которая никому неизвестна и даже человек не может разобраться» (Наталья Г., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Человек не может определиться, кто он на самом деле, что собой представляет...» (Дарья Г., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Эта борьба происходит на протяжении всей жизни человека и оканчивается лишь с его смертью. Их можно поделить на добро и зло, мечты и реальность, печаль и радость. Они противоположны, но без них нет человека» (Владимир Т., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Вместе с тем следует отметить проявление школьниками «безразличия», «равнодушия» к стихотворениям (3 чел., программа под ред. А.Г. Кутузова.), уход от ответа или его отсутствие, либо ограниченность словом «понравились»: 4 человека (программа под ред. Г.И. Беленького),

7 человек (программа под ред. В.Я. Коровиной), 6 человек (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

3-й и 4-й вопросы «На какие мысли навевает писателя видение им двойственности души человеческой?» и «Как вы понимаете и оцениваете обращение к человеку «Раб, живи!» вызвали затруднения даже у тех учащихся четырех классов, кто имел интуитивное представление о природе человеческой души как «падшей», «больной» вследствие ее несвободы от пороков (греховных страстей), но способной к борьбе с ними:

– «Эти строки лишний раз доказывают, что внешний и внутренний мир человека могут быть кардинально различными. Для окружающих мы прячемся под множеством масок, скрывая свое истинное лицо» (Владимир Б., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «... внутренний «голос» обращается к своему «хозяину», человеку, внушает ему, обращается, советует, дело же остается за человеком» (Валерия У., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Многие учащиеся, воспринимая в наивной абстрактной форме борьбу между «двумя душами», теряли из виду человека, а значит, упускали мысль о том, что именно человек, желающий искренне обладать «живой верой» (А.А. Блок), стоит на пути мучительной борьбы с «вечной печалью» (А.А. Блок).

Поэтому вопросы о том, для чего эта борьба, каково ее значение для человека, в основной массе учащихся не поднимаются. Отсутствие открытия смысла «борьбы» (внутренней, а не внешней борьбы) соответственно отразилось на неверном толковании обращения «Раб, живи!», нисходящим до его прямого значения, что неудивительно породило у многих школьников свободные ассоциации на уровне земной любви (любви к природе, поэзии) и воли человека:

– «Мы рабы жизни, мы не в силах что-то изменить» (Елена З., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «... он является подчиненным в мире, даже если он что-то не хочет, он обязан подчиниться здешним правилам и обязанностям», «... то, что он будет свободен в жизни, а не закован в цепях, и не подчиняться приказам других» (Евгения З., Вячеслав Е., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Человек, который влюблен в кого-то, это раб. Он подчиняется не себе, а той (тому), в кого влюблен. «Раб, живи!» – дали ему свободу от этого чувства», «И даже раб – это такой же человек, и он имеет право, чтобы жить», «То есть здесь какой-то надзиратель или начальник даровал этому рабу жизнь» (Екатерина Х., Анастасия Д., Мария В., программа под ред. А.Г. Кутузова).

Таких свободных ассоциаций мы не находим в работах учащихся, обучающихся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана.

Однако единицы из каждого класса уловили глубокий смысл, заключенный в выражении «Раб, живи!»:

– «Но Бог дал человеку такое чувство, как любовь, и только тот раб выживет, который это чувство познает», «Все люди зависят от своих пороков, они делают нас своими рабами, человек всю жизнь пытается освободиться от их железных оков» (Екатерина М., Дарья В., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Я думаю, что слово «раб» здесь в смысле раб темной стороны личности, а призыв «жить» здесь, по моему мнению, – стремление быть добрым» (Никита Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Слово «раб» это переносное значение слова. Божественная душа обращается к человеку (раб божий)» (Анна П., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Вопрос «Какой мелодией вы сопровождали бы чтение одного из произведений?» помог выявить эмоциональную реакцию, степень ее адекватности состоянию автора. Учащиеся четырех классов в основном указали, что обратились бы к мелодии по характеру «спокойной», «душевной», «лирической», «нежной», «тихой», «грустной». По темпу мелодия характеризуется учащимися «напевной», «плавной», «медленной». Менее всего отмечали ее «переменной» («местами ускоренной», «с резкими переходами», «быстрой», «волнительной», «набирала бы темп», «достигает своего пика»): по 10 чел. – по программам под ред. Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана, по 2 чел. – под ред. А.Г. Кутузова и В.Я. Коровиной. Заметим, что учащиеся, проявившие к стихотворениям «равнодушие», «безразличие», привлекли бы к чтению произведений рэп и рок (2 чел., программа под ред. А.Г. Кутузова). Данный вопрос вызвал трудности у учащихся только двух классов: 3 человека (программа под ред. В.Я. Коровиной), 8 человек (программа под ред. А.Г. Кутузова). В целом же подобранные учащимися эпитеты к мелодии музыки отвечают эмоциональному состоянию как самих учащихся, так и автора.

Степень же адекватности отношения учащихся к авторской позиции преимущественно высока в немногочисленных работах школьников:

– «Они (*авторы*) понимают, что свои души нужно спасать от плохих качеств, и задумываются о том, как это сделать. Я поддерживаю их точку зрения, ведь тоже считаю, что душа человека должна быть чиста и светла» (Елена Г., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Общая авторская позиция заключается в том, что у людей есть две разные стороны личности. Я поддерживаю позицию авторов, потому что

порой иногда человек хороший, совершает добрые поступки, но через некоторое время он становится злым, черствым и проявляет безразличие ко всем своим близким» (Григорий Л., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Она выражается в том, что человек хоть и «раб» потребностей, но он должен бороться с ними духом и победить их, не идя на сделки с совестью. Если я правильно интерпретировал их мысли, то я согласен» (Никита Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Выражается в том, что люди не бывают только просто «хорошими» и просто «плохими». У каждого человека эти два качества. Но каждый сам выбирает, каким ему быть. И я с этим согласен» (Антон Ю., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Основная причина видится в том, что учащиеся не выражали общую авторскую позицию или свое к ней отношение (табл. 5).

Таблица 5

Понимание учащимися общей авторской позиции и выражение отношения к авторской позиции

Программа	Под ред. Бельенького	Под ред. Коровиной	Под ред. Кутузова	Под ред. Маранцмана
Отсутствие ответа на вопрос: «В чем выражается общая авторская позиция?»	7 (32 %) чел.	9 (45 %) чел.	18 (67 %) чел.	6 (33 %) чел.
Отсутствие выражения отношения учащихся к авторской позиции	8 (36 %) чел.	6 (30 %) чел.	3 (11 %) чел.	4 (22 %) чел.

В ответах девятиклассников на последний вопрос «В чем вам видится «странность» вкусов и запросов современного человека?» развернутые ответы в виде связанного текста с аргументацией своих доводов были представлены всего в работах 24 человек (28%), из которых 6 из 22 (27%) – по программе под ред. Г.И. Бельенького, 1 из 20 (5%) – под ред. В.Я. Коровиной, 8 из 27 (30%) – под ред. А.Г. Кутузова, 9 из 18 (50%) – под ред. В.Г. Маранцмана:

– «“Странность” вкусов, описываемая Высоцким, часто оказывает большое влияние на человека. И, когда человек подавляет в себе какие-то недостатки, он всегда сомневается: действительно ли он старается искоренить тот порок. Современный человек всегда испытывает борьбу. К сожалению, в нашей жизни встречаются люди, которые не хотят

бороться с самим собой. И наша жизнь позволяет делать выбор между плохим и хорошим. Но по какому пути пойти, должны решать только мы сами» (Екатерина В., программа под ред. Г.И. Беленького).

— «Я вижу «странность» вкусов и запросов современного человека в том, что некоторые люди хотят всего и сразу, ничего не делая. Стараются подстроиться под кого-то, а не быть собой. Современный человек все время в движении, достигая своей цели» (Наталья Г., программа под ред. В.Я. Коровиной).

— «В том, что в современном мире большинство людей «бегут» за материальными благами и не стремятся возвыситься духовно» (Никита Д., программа под ред. А.Г. Кутузова).

— «Странность вкусов современного человека видится мне в том, что он стремится к мирским богатствам, а не духовным, а также в том, что человек стремится удовлетворить запросы людей» (Владислав Б., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Однако не все ответы претендовали на высокий и средний уровень способности к созданию интерпретации. К тому же не только этот вопрос способствовал проявлению способности учащихся к интерпретации.

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ учащихся показал, что по сравнению с 8 классами существенных качественных сдвигов в развитии творческого воображения не произошло у учащихся четырех программ, тогда как в осмыслении содержания произведения только у школьников, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова. Более того, обучающиеся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова испытывали большие затруднения по сравнению с восьмиклассниками в осмыслении содержания произведения на уровне анализа и концепции в отличие от школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана. Среди девятиклассников только некоторые учащиеся из классов, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана, осмысливали содержание произведения в связи с его формой на уровне художественных деталей. Движение же вперед в интерпретационной деятельности продемонстрировали работы учеников, обучающихся по программам под редакцией И.Г. Беленького, В.Я. Коровиной, В.Г. Маранцмана (средней уровень способности к созданию интерпретации), Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана (высокий уровень способности к созданию интерпретации).

В 10 классе, проверяя качество чтения, мы предложили ученикам для сопоставления произведения *И.С. Тургенева «Христос»* и *Н.А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц»*.

Учащиеся с интересом читали оба произведения. Большинство учащихся испытали «радость», «восхищение», «восторг», «умиротворение», «чувство веры». У некоторых учащихся произведения вызвали «удивление», «непонятные чувства», «рассеянность», «трогательность» (программа под ред. Г.И. Беленького), «сострадание», «любопытство» (программа под ред. В.Я. Коровиной), «волнение» (программа под ред. А.Г. Кутузова), «трепет», «умиление», ощущение «тепла», «страх» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Все же снова эмоционально сдержанно проявили себя учащиеся класса, обучающегося по программе под редакцией В.Я. Коровиной. В этом же классе некоторые ученики отнеслись «равнодушно» или испытали «никаких чувств» (9 чел.).

Вместе с тем многие ученики ограничивались в выражении отношения к произведениям лаконичным словом «понравились». Однако единицам из классов, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова (по 1 чел.), стихотворение Н.А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц» «не понравилось».

Подавляющее большинство учащихся четырех классов проявили интерес к прочитанным произведениям. Трепетное отношение к произведениям выражалось особенно теми учащимися, кто «открыл для себя что-то новое» («открыли для меня что-то новое в литературном мире»), кому «пришло осознание многого» («заставили задуматься»), или у кого «появилась надежда на лучшее».

Большинство учащихся классов, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького и А.Г. Кутузова, склонны считать, что драматичным в передаче авторского чувства является стихотворение Н.А. Заболоцкого. Однако ответы школьников, обучающихся по программе под редакцией Г.И. Беленького, отличались количеством и качеством приводимых в них доводов:

– «Второе произведение драматичнее в передаче авторского чувства, потому что авторская мысль здесь взята шире, чем в первом. Автор рассматривает множество человеческих лиц» (Надежда М., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Драматичнее второе произведение, потому что эти лица могут что-нибудь совершить или, наоборот, сделать доброе. Здесь описан весь мир и его жизнь, и все это в лицах» (Елена Р., программа под ред. Г.И. Беленького).

Большой перевес ответов, утверждающих обратное, имеется в работах учеников, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и В.Г. Маранцмана. Наиболее убедительными мы находим доводы учеников, обучающихся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана:

– «На мой взгляд, это произведение Тургенева «Христос». В нем описаны моменты переживания героя», «Я считаю, что первое. Потому что в конце автор понимает простую истину, что лицо, похожее на все человеческие лица, – оно и есть лицо Христа», «Я считаю, что произведение про Христа, оно больше всего передает чувства автора» (Андрей Г., Елена Ш., Дмитрий Г., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Несмотря на то, что произведение Заболоцкого написано в стихотворной форме, я считаю, все же драматичнее в передаче авторского чувства является произведение Тургенева «Христос», потому что в нем перед читателями предстает образ юноши как главного героя, такого же простого и открытого как, возможно, сам читатель. Это заставляет пережить юноше (и самому читателю) чувства по-новому» (Лидия К., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

– «Я считаю, что драматичнее все-таки первое произведение. В нем присутствует что-то выше того, что мы встречаем каждый день. Я представляю, насколько мальчик был взволнован, какие чувства, какой страх он испытывал...» (Анастасия Г., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

– «Я считаю, что произведение «Христос» драматичнее в передаче авторского чувства, потому что герой описывает те чувства, эмоции, которые он испытал: «умиление, любопытство, страх разом овладели мною». Он рассказывает о том, что пережил. А в произведении «О красоте человеческих лиц» используется более возвышенный язык, в нем автор рассуждает о людях в общем» (Денис С., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Анализ ответов учащихся четырех классов на вопрос «Как связан финал произведений И.С. Тургенева и Н.А. Заболоцкого?» в целом указывает на понимание ими общей авторской позиции, состоящей в том, что лицо человека способно отражать духовное состояние его личности. Однако количество примитивных ответов на данный вопрос все же преобладает в классах, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и А.Г. Кутузова.

Разница в названиях произведений И.С. Тургенева и Н.А. Заболоцкого больше всех видится учащимся в классе, обучающемся по программе под редакцией В.Я. Коровиной. Не так утвердительно звучат ответы в других анализируемых нами классах. Более того, они звучат с меньшей долей категоричности: «разница есть, но смысл текстов один и тот же», «небольшое различие», «огромной разницы нет», «не столько заметно, ведь смысл один и тот же».

Гораздо ближе к авторской позиции оказались ученики, обучающиеся по программам под редакцией Г.И. Беленького и В.Г. Маранцмана:

– «есть красота наружная, а есть внутренняя, т.е. душевная» (Татьяна В., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «слово «красота» подразумевает собой простоту, доброту, а не буквальную красоту» (Александр Ф., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ учащихся показал, что качественные сдвиги в развитии творческого воображения, в осмыслении содержания произведения на уровне анализа и концепции произошли у школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана, по сравнению с девятиклассниками. В ответах десятиклассников также наблюдалось заметное повышение уровня осмысления формы на уровне художественных деталей. Некоторые из учащихся, занимающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана, к завершению 10 класса смогли показать высокий уровень способности к созданию интерпретации. Значительная же часть учащихся, изучающих литературу по программе под редакцией В.Я. Коровиной, не испытывала такой потребности, несмотря на то, что в отдельных работах учеников были представлены достаточно развернутые ответы с аргументацией их мнения.

Учащимся **11 классов** для осмысления были предложены стихотворения **М.Ю. Лермонтова «Предсказание»** и **А.А. Блока «Все ли спокойно в народе?..»**.

Стихотворения поэтов никого из одиннадцатиклассников не оставили равнодушным, за исключением учеников, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной (2 чел.) и А.Г. Кутузова (1 чел.). Более того, стихотворения произвели на них «угнетающее» впечатление, потому как они испытали «ужас», «страх, испуг, неготовность к будущему», «шок, неуверенность», «тревогу», «душевные терзания», «смятение», «страдание, гнев». У единиц из классов, обучающихся по программам под редакцией В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана, стихотворения вызвали «сочувствие», «сострадание», «жалость», ощущение «безысходности, каких-то скитаний и поиска». На одну ученицу класса, обучающуюся по программе под редакцией В.Я. Коровиной, стихотворения произвели «впечатление того, что Лермонтов и Блок хотели напугать, придать страх народу».

Комментарий школьников к картинам, описанным авторами стихотворений, был неоднозначен уже потому, что опирался на уровень знания истории России и на сформировавшиеся к тому времени убеждения и взгляды каждого из них.

Учащиеся четырех проверяемых классов в основном старались мыслить в тех пространственных и временных координатах, в которых были заключены картины описанного в произведениях М.Ю. Лермонтова и А.А. Блока:

– «... оба автора пишут о последствиях революции, которая произойдет», «состояние России после упадка царской власти» (Андрей Б., Ксения П., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «В стихотворении А.А. Блока показывается время после свержения царской власти, послереволюционный период» (Любовь Ш., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Кризис 30-х годов, переход полностью на колхозные работы, послевоенное время – эти стихи лишь подтверждали несправедливость власти» (Александра Я., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Для Лермонтова свержение царской власти означало «черный год», так как он уже в то время, за век до революции, понимал, что перестройка в обществе приведет к войне, голоду, эпидемии. Народ в то время не был готов к революции, но в XIX – начале XX веков уже она назревала, народ уже был подготовлен и проагитирован, он ждал, когда тот «кто-то» погонит их на совершение дел кровавых» (Андрей Ф., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Однако отдельные ученики явно использовали неточные сведения исторического характера, путались в хронологии:

– «Стихотворения М.Ю. Лермонтова «Предсказание» и А.А. Блока «Все ли спокойно в народе?...» были написаны во время гражданской войны» (Екатерина Г., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Лермонтов писал, что в 1830 году для России был черный год, потому что царей сгоняли с власти, и они никого не щадили» (Елена Д., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Стихотворение Лермонтова «Предсказание» показывает «холерный бунт», который начался в России в 1830 году и закончился в 1831 году» (Юлия Е., Елена Ф., программа под ред. А.Г. Кутузова).

Вместе с тем анализ ответов свидетельствует о том, что учащиеся четырех классов в целом мыслят в плоскости внешних обстоятельств, сложившихся к определенному моменту в истории государства и оказавших влияние на события грядущего в масштабе Российской империи. Под внешними обстоятельствами мы имеем в виду видимые исторические события, происходящие в XIX – начале XX веках, с их причинами и следствиями, приведшими к гибели Российской империи:

– «В народе были постоянные недовольства народа, непонимание между собой и со стороны правительства», «это время характеризуется

многочисленными войнами, а также частой смены власти», «внутренние стачки граждан привели к ужасным последствиям – смерти миролюбивых, ни в чем не повинных граждан» (Сергей У., Татьяна Б., Елена Д., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Лермонтов в своем стихотворении предполагает, что может случиться с Россией, если император не даст «послабление» народу, не отменит крепостное право», «Два данных стихотворения характеризуют духовно-нравственное состояние общества XIX – начала XX веков как общество с различными философскими идеями, с поиском личности самого себя» (Денис Р., Ксения Х., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «совершалось много покушений на жизнь императоров, возникло много революционных партий», «смутное время» (Олеся Л., Галина Е., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Народные волнения, новые революционные движения, жажда перемен, сводящая с ума миллионы людей» (Виктор З., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Как видим, ответы упираются в описание или перечисление событий, происходящих во внешней и внутренней политике государства, в констатации возникновения «философских», либо «революционных» объединений (течений, кружков).

С этой позиции вполне объяснимо проявление некоторыми учащимися сложившего у них негативного отношения к разного рода «изменениям» («изменения в России губительны для многих людей»), недоверия к правителям. Объяснимо также признание единицами «давно известного факта: люди недовольны властью; нет власти – народ в панике».

Однако в ответах учащихся мы не находим ни слова о глубоких причинах возникновения описанных ими событий, коренящихся в духовно-нравственном состоянии общества XIX – начала XX веков. Отсюда общие фразы школьников не о духовно-нравственном состоянии общества XIX – начала XX веков, а о настроении людей (народа) того времени, оказавшихся в гуще этих событий:

– «Все существовали в постоянном беспокойстве, расстройстве, непонимании и страхе. Люди мало доверяли друг другу, находясь в постоянном напряжении», «Страна на грани революции, люди не знают, что делать, куда идти», «в народе царила атмосфера страха и неуверенности в будущем», «многие люди озлобились либо из-за войны, либо из-за того, что потеряли любимых людей» (Юлия Е., Юрий З., Кристина Ф., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Повсюду царила злость и ненависть», «беззащитность народа», «у народа началась паника», «общество XIX – начала XX веков запугано,

боится новой власти», «люди устали от власти», «люди ждут свержения власти», «люди были жестокими и безнравственными», «общество, чтобы выжить, не задумывалось о духовно-нравственном состоянии», «показывается несчастная жизнь народа, то к чему они пришли сами, и сами виноваты» (Анна Б., Алексей Г., Екатерина Д., Екатерина Н., Денис Е., Мария Г., Владимир К., Анна Б., Елена Ф., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «люди были растеряны, они не знали, чего им ожидать», «боялись будущего, и поэтому готовились к худшему», «люди были подавлены в то время: голод, болезни, войны – все это источники стресса, неуверенности в завтрашнем дне», «народ хочет свободы, освобождения от крепостного гнета» (Елена И., Ирина К., Константин С., Павел С., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Чувствуется все более накаляющаяся обстановка в народных слоях, особенно среди «просвещенной» молодежи» (Олег П., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Исключение, пожалуй, составляют некоторые работы обучающихся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана:

– «Люди всегда хотят избежать «Суда» и «смерти»; подвергаясь панике и злобе, общество превращается в стадо, у которого нет разума, и оно может сделать самое страшное и для себя, и для других» (Мария Т.).

– «Характеризуются тем, что духовно-нравственные отношения, ценности падают, люди утопают в смертных грехах: убийство, жадность, похоть – все это затмило их умы, вместо того, чтобы отдать и посвятить себя духовному совершенству, служению Богу, встать на путь истинный. Но всему этому придет конец, какой конец? Тот, каким его изобразили поэты» (Ержан Н.).

– «духовно-нравственное состояние общества, приближающее его к «концу света»» (Дарья Д.).

Однако почему народ устал и ощущал себя беззащитным или растерянным? Отчего у народа несчастная жизнь и в чем конкретно заключается его вина? Что мешало задуматься обществу (а не народу) о духовно-нравственном состоянии? Что это за философские течения, революционные партии, каковы их идеи и цели? и др. Некоторые из этих вопросов способны натолкнуть учащихся на глубокие размышления, и тогда вторичное не выдавалось бы за первичное. Именно последнее способствовало искажению учащимися идеи произведений поэтов. Ученики, обучающиеся по программе под редакцией Г.И. Беленького, склонны считать, что М.Ю. Лермонтов написал стихотворение с целью «отразить обстановку и положение», «проблемы страны» своего времени, а также «донести ужас возможных перемен», «подсказать, что делать,

когда настанет черный год». Ответы учеников классов, обучающихся по другим программам, существенно не отличались:

– «автор показывает жизнь того времени, в котором царит дух зла и ненависти», «недовольство народом властью», «предсказывает страдания народа» (программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «что происходит в стране во время эпидемий, нашествий и отсутствия власти», «настанут тяжелые времена», «предсказывает то, что произойдет» (программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Поэт выражает переживания людей», «хотел показать этим, что лучше найти компромисс мирным путем, нежели доводить дело до оружия...», «показать, какими страшными бывают беды: голод, болезни, убийства» (программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Как видим, такие учащиеся не улавливали цель самого «предсказания» Лермонтовым той судьбы, которая ожидает Россию. Лишь немногими была выражена авторская идея, заключающаяся в «предостережении» общества от самоуничтожения и «предупреждении» средств к нему приводящих:

– «Автор пытается донести до нас, что если люди не прекратят делать что-то плохое, совершать нехорошие поступки, то в скором времени наступит то, что описано в данном стихотворении» (Асем Т., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Поэтическая идея каждого из этих стихотворений состоит в том, чтобы показать, а точнее, не допустить в России таких ситуаций, которые описываются в этих стихотворениях» (Ксения Х., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «По моему мнению, М.Ю. Лермонтов хотел предостеречь нас, чтобы люди задумались над своими деяниями, и предотвратить это ужасное предсказание» (Кристина Л., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Они пытались донести до нас это, чтобы мы впредь не допустили такой ситуации, не делали те же самые ошибки, чтобы мы направили народ на путь истинный, дабы сохранить наше будущее», «авторы передают неведение и непонимание народом грядущих последствий» (Никита Ш., Владлена М., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Идея А.А. Блока всеми учащимися четырех классов воспринята с той позиции, что автор стремился отразить в своем стихотворении предвосхищающее им настроение общества и народа в революционный период: «тяжело расстаться со старым», «страдания», «страх», «паника», «усталость от власти», «смятение», «близость революции», «желание свободы, «наивное, доверчивое, а главное, трусливое общество», «сопротивление власти». Однако работы учеников, обучающихся по

программе под редакцией В.Г. Маранцмана, преимущественно отличаются попытками размышления на уровне обобщения авторской идеи А.А. Блока («автор показывает нам, как все относительно: то, что на первый взгляд кажется правильным или единственно верным, не так...»).

В выражении же учащимися четырех классов отношения к поэтической идее каждого из произведения активность проявил класс, обучающийся по программе под редакцией В.Г. Маранцмана:

- 15 чел. из 21 (71 %) – по программе под ред. В.Г. Маранцмана;
- 9 чел. из 23 (39 %) – по программе под ред. Г.И. Беленького;
- 8 чел. из 28 (29 %) – по программе под ред. В.Я. Коровиной;
- 6 чел. из 23 (26 %) – по программе под ред. А.Г. Кутузова.

Помимо выражения собственного отношения к поэтической идее каждого из произведений, некоторые из учащихся признавались в том, что стихотворения значительно расширили их представление об истории России, что поэты удивили предвидением ее переломных моментов:

– «Мое отношение к этим стихотворениям положительное. После прочтения стихотворений понимаешь историческую обстановку в стране и в обществе» (Ольга И., программа под ред. Г.И. Беленького).

– «Я считаю, что данные стихотворения на века, ведь в таком небольшом отрывке умещается то, что описано в увесистых учебниках по истории, и из такого небольшого произведения можно понять гораздо больше, чем из учебника истории», (Алёна Г., программа под ред. В.Я. Коровиной).

– «Они удивили меня тем, что писатели, не являясь свидетелями октябрьской революции, описывают ее задолго до начала» (Жолбай К., программа под ред. А.Г. Кутузова).

– «Эти произведения помогают понять историю нашего государства глубже», «Меня поразило то, что эти стихотворения очень точно описывают события революционной России, особенно предсказание Лермонтова, написавшего стихотворение задолго до гражданской войны» (Никита Ш., Виталия Т., программа под ред. В.Г. Маранцмана).

Второй вопрос «Какие изобразительно-выразительные средства языка использует каждый автор?» не вызвал затруднений, кроме отдельных учащихся, к числу которых мы относим и ученика, указавшего стиль речи и тип текста: «М.Ю. Лермонтов – публицистический, А.А. Блок – рассуждение» (программа под ред. В.Я. Коровиной): не ответили 7 человек – программа под ред. В.Я. Коровиной, 1 человек – программа под ред. А.Г. Кутузова, 1 человек – программа под ред. В.Г. Маранцмана.

Среди выразительных средств языка, используемых М.Ю. Лермонтовым, всеми учащимися названы метафора, эпитет, олицетворение,

сравнение, восклицательные предложения, гипербола. Учащиеся, работающие по программе под редакцией А.Г. Кутузова, обратили внимание на применение автором оксюморона. Ученики, обучающиеся по программе под редакцией Г.И. Беленького, значительно расширили ряд выявленных всеми выразительных средств языка, используемых поэтом, называя синтаксический повтор, цветопись, метонимию, синтаксический параллелизм, градацию, историзмы, эпифору, парцелляцию. Классы, обучающиеся по программам под редакцией В.Я. Коровиной и В.Г. Маранцмана, в отличие от других, также не назвали использование М.Ю. Лермонтовым инверсии, анафоры, архаизмов. Отдельные же ученики, обучающиеся по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной и В.Г. Маранцмана, отнесли к выразительным средствам однородные члены предложения, лексический повтор.

Качество знаний изобразительно-выразительных средств языка в стихотворении А.А. Блока было также заметно выше в классах, работающих по программам под редакцией Г.И. Беленького и А.Г. Кутузова. Учащиеся отметили архаизмы, многоточие (программа под ред. Г.И. Беленького), «неполные предложения», «умолчание» (программа под ред. А.Г. Кутузова). При этом школьники четырех классов единодушно определили применение поэтом только вопросно-ответной формы, восклицательных предложений. Однако только учащиеся классов, обучающиеся по программам под редакцией А.Г. Кутузова и В.Я. Коровиной, посчитали выражение «Когда чума от смрадных, мертвых тел» градацией.

По количеству обоснованных ответов на данный второй вопрос все же значительно превосходят классы, работающие по программам под редакцией Г.И. Беленького и А.Г. Кутузова.

Таким образом, сравнительный анализ самостоятельных работ показал, что к завершению средней школы качество чтения и уровень развития способности создания интерпретации у школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана, в целом оказался ниже по сравнению с десятиклассниками. Произведения являлись для многих учащихся поводом для пересказа описываемых поэтами картин и перечисления не связанных друг с другом исторических фактов и событий, что указывало на низкий уровень овладения учащимися аналитическими умениями. Выделение учащимися изобразительно-выразительных средств языка способствовало во многом осмыслению формы произведения на уровне художественных деталей, но не всегда становилось инструментом анализа у школьников, обучающихся по программам под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, А.Г. Кутузова и В.Г. Маранцмана.

К главным объективным причинам заметного снижения качества чтения одиннадцатиклассников и уровня развития способности создания интерпретации (шире — уровня литературного развития) мы относим отсутствие ЕГЭ по литературе как обязательного для всех выпускников, а также подготовку к ЕГЭ по русскому языку за счет часов, отводимых на уроки литературы. Вместе с тем на фоне всеобщего спада качества чтения школьников и уровня развития способности к созданию интерпретации (шире — уровня литературного развития учащихся) лидирующие позиции в развитии разных сфер читательского восприятия одиннадцатиклассников и способности их к созданию интерпретации сохранили классы, обучающиеся по программам под редакцией В.Г. Маранцмана и Г.И. Беленького.

В целом сводная таблица 6 отражает результаты выявления качества чтения школьников (результаты проверки разных сфер читательского восприятия школьников: эмоциональной реакции, работы воображения, осмысления содержания и осознания художественной формы произведения) и уровней развития способности к созданию интерпретации.

В совокупности же результаты выявления качества чтения школьников 5–11 классов и уровней развития способности к созданию интерпретации представлены в табл. 7, 8, 9, 10.

Наглядно представим результаты выявления качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации как показателя степени результативности реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников, заложенной в каждой из современных программ и УМК по литературе (табл. 11).

В результате стало возможным проранжировать результаты выявления качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации (табл. 12).

Как видим, качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК по литературе под редакцией В.Г. Маранцмана, выступают более надежным показателем степени *результативности реализации* заложенной в данной программе вариативной модели методической системы литературного развития школьников.

Определим характер соотношения степени *действенности* и степени *результативности реализации* каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в программах и УМК по литературе (табл. 13).

Как видим, программа и УМК по литературе занимают то же положение при ранжировании, что и качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников (обучающихся по этой же программе).

Таблица 6
 Результаты выявления качества чтения школьников и уровней развития способности
 к созданию интерпретации 5—11 классов

Кл.	Кол-во чел.	Программа и УМК под редакцией	Эмоц. реакция, %	Работа вооб-ражения, %			Осмысление содержания, %				Осознание формы, %			Уровень развития способности создания интерпретации, %			
				вос-созд.	творч.	пере-сказ	ана-лиз	кон-цепция	худ. деталь	ком-позил.	низ-кий	сред-ний	высо-кий				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
5	20	Г.И. Беленького	90	65	35	65	15	30	20	5	55	35	10				
5	19	В.Я. Коровиной	95	84	16	95	5	0	32	0	68	21	11				
5	24	А.Г. Кутузова	87	75	25	71	13	25	33	0	54	33	13				
5	24	В.Г. Маранцмана	96	63	37	63	25	25	33	4	46	42	13				
6	25	Г.И. Беленького	100	96	4	76	12	24	52	0	84	12	4				
6	15	В.Я. Коровиной	93	100	0	93	0	7	27	0	100	0	0				
6	21	А.Г. Кутузова	100	90	10	71	29	24	29	0	86	10	4				
6	24	В.Г. Маранцмана	100	62	38	54	25	29	21	0	71	13	17				
7	22	Г.И. Беленького	95	68	32	64	18	14	32	0	82	14	5				
7	22	В.Я. Коровиной	82	86	14	77	9	14	36	0	100	0	0				
7	26	А.Г. Кутузова	73	54	46	81	8	15	27	0	88	8	4				
7	18	В.Г. Маранцмана	100	50	50	50	28	28	28	11	50	33	17				
8	25	Г.И. Беленького	100	56	44	52	48	12	44	8	68	28	4				
8	24	В.Я. Коровиной	96	88	12	79	21	4	17	0	88	12	0				
8	19	А.Г. Кутузова	100	79	21	63	32	16	37	0	74	26	0				
8	23	В.Г. Маранцмана	100	48	52	43	57	26	35	9	48	43	9				

Окончание табл. 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
9	22	Г.И. Беленького	91	50	50	36	55	18	9	0	50	36	14
9	20	В.Я. Коровиной	70	90	10	75	10	0	0	0	85	15	0
9	27	А.Г. Кутузова	81	74	26	63	15	4	0	0	89	7	4
9	18	В.Г. Маранцмана	100	44	56	39	56	27	22	0	44	44	11
10	17	Г.И. Беленького	94	47	53	35	57	17	35	0	58	35	6
10	21	В.Я. Коровиной	57	76	24	76	24	5	14	0	86	14	0
10	18	А.Г. Кутузова	100	72	28	61	39	17	28	0	61	33	6
10	21	В.Г. Маранцмана	100	38	62	33	62	33	71	14	19	57	24
11	23	Г.И. Беленького	100	57	43	70	30	9	83	0	92	4	4
11	28	В.Я. Коровиной	93	86	14	89	7	0	21	0	96	4	0
11	23	А.Г. Кутузова	96	91	9	91	9	0	48	0	100	0	0
11	21	В.Г. Маранцмана	100	57	43	62	33	10	81	0	76	14	10

Таблица 7
 Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации (программа и УМК под ред. Г.И. Беленького)

	Классы										
	5	6	7	8	9	10	11	5–11*			
Качество чтения школьников и уровни развития способности создания интерпретации, %	30	8	14	24	36	12	–	18			
Высокий	40	40	36	32	27	29	30	33			
Средний	30	52	50	44	36	59	70	49			
Низкий											

Примечание. * – среднее арифметическое.

Таблица 8

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации (программа и УМК под ред. В.Я. Коровиной)

Качество чтения школьников и уровни развития способности создания интерпретации, %	Классы							
	5	6	7	8	9	10	11	5–11*
Высокий	–	–	5	4	–	10	–	3
Средний	21	7	18	8	5	14	7	11
Низкий	79	93	77	88	95	76	93	86

Примечание. * – среднее арифметическое.

Таблица 9

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации (программа и УМК под ред. А.Г. Кутузова)

Качество чтения школьников и уровни развития способности создания интерпретации, %	Классы							
	5	6	7	8	9	10	11	5–11*
Высокий	13	5	8	16	4	17	–	9
Средний	38	19	27	11	7	22	9	19
Низкий	50	76	65	74	89	61	91	72

Примечание. * – среднее арифметическое.

Таблица 10

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации (программа и УМК под ред. В.Г. Маранцмана)

Качество чтения школьников и уровни развития способности создания интерпретации, %	Классы							
	5	6	7	8	9	10	11	5–11*
Высокий	33	29	22	30	28	29	14	26
Средний	42	42	50	43	50	52	38	45
Низкий	25	29	28	26	22	19	48	28

Примечание. * – среднее арифметическое.

Таблица 11

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации

Качество чтения школьников и уровни развития способности к созданию интерпретации, %	5–11 классы*			
	Программа и УМК под редакцией			
	Г.И. Бельского	В.Я. Коровиной	А.Г. Кутузова	В.Г. Маранцмана
Высокий	18	3	9	26
Средний	33	11	19	45
Низкий	49	86	72	28

Примечание. * – среднее арифметическое.

Таблица 12

Ранжирование результатов выявления качества чтения школьников и уровней развития способности к созданию интерпретации

$n = 4$	Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации как показатель степени результативности реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников
1	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК по литературе под ред. В.Г. Маранцмана
2	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК по литературе под ред. Г.И. Бельского
3	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК по литературе под ред. А.Г. Кутузова
4	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК по литературе под ред. В.Я. Коровиной

Характер соотношения степени действенности и степени результативности реализации каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников

$n = 4$	Программа и УМК по литературе как показатель степени действенности вариативной модели методической системы литературного развития школьников	↔	$n = 4$	Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации как показатель степени результативности реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников
1	Программа и УМК по литературе под ред. В.Г. Маранцмана	↔	1	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК под ред. В.Г. Маранцмана
2	Программа и УМК по литературе под ред. Г.И. Беленького	↔	2	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК под ред. Г.И. Беленького
3	Программа и УМК по литературе под ред. А.Г. Кутузова	↔	3	Качество чтения и уровень развития способности создания интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК под ред. А.Г. Кутузова
4	Программа и УМК по литературе под ред. В.Я. Коровиной	↔	4	Качество чтения и уровень развития способности к созданию интерпретации школьников, обучающихся по программе и УМК под ред. В.Я. Коровиной

Данный вывод явился основанием для установления закономерности в соотношении степени *действенности* и степени *результативности реализации* каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в современных программах и УМК по литературе. Закономерность состоит в том, что качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации зависят от степени действенности заложенной в программе и УМК по литературе вариативной модели системы литературного развития школьников.

Несколько наиболее выстроенных и завершенных работ учащихся 5–11 классов приведены нами в приложении 2.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В процессе становления и формирования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–2000-х годов просматриваются следующие этапы:

– этап постановки проблемы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1840–1950-х годов завершается выявлением в совокупности ключевых составляющих проблемы литературного развития школьников и условий для ее решения в методике преподавания литературы;

– этап становления системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1960–1970-х годов характеризуется возникновением структурных ее составляющих;

– этапы эволюции и совершенствования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы 1980–2000-х годов характеризуются качественными изменениями прежних структурных составляющих данной системы, а также количественными изменениями в результате становления новых структурных составляющих.

2. Система литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов представляет собой совокупность структурных составляющих процесса литературного развития школьников и условий для его успешного протекания:

1) *к структурным составляющим процесса литературного развития школьников* относятся структурные составляющие методической системы литературного развития школьников, наличие которых является показателем степени *результативности реализации* данной системы:

- система развития читательского восприятия школьников;
- система развития мышления школьников;
- система развития воображения школьников;
- система развития речи школьников;
- система формирования теоретико-литературных понятий школьников;
- система развития литературных способностей школьников;
- система развития читательских интересов школьников;
- система развития читательской самостоятельности школьников;
- система эмоционального развития школьников;
- система развития читательской культуры школьников;
- система развития читательской активности школьников;

- система развития читательского сознания и самосознания школьников;
 - система формирования мировоззрения школьников;
 - система развития ценностно-смысловой сферы личности школьников;
- 2) к *структурным составляющим условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников* относятся структурные составляющие методической системы литературного развития школьников, наличие которых является показателем степени *действенности* данной системы:
- система связи классных и внеклассных занятий по литературе;
 - система использования форм классной и внеклассной работы по литературе;
 - система формирования читательских умений школьников;
 - система методов и приемов литературного развития школьников;
 - преемственность этапов литературного развития школьников;
 - система школьного анализа литературного произведения;
 - система реализации межпредметных связей на уроках литературы;
 - система творческих работ, заданий и упражнений по литературе;
 - система критериев литературного развития школьников;
 - система методов исследования литературного развития школьников;
 - система реализации связи литературы с другими видами искусств;
 - система реализации интеграционных связей на уроках литературы;
 - система реализации внутрипредметных связей на уроках литературы.

3. Система литературного развития школьников в методике преподавания литературы 2000-х годов представлена в виде концептуальной модели, которая сконструирована с позиции:

- количества структурных составляющих системы литературного развития школьников;
- порядка расположения структурных составляющих системы литературного развития школьников (по мере их обоснования в контексте системного подхода);
- характера отношений между структурными составляющими системы литературного развития школьников (отношение «равноправности», отношение «взаимосвязи»).

4. Сущность понятий «концептуальная модель системы литературного развития школьников» и «вариативная модель системы литературного развития школьников» состоит в том, что «концептуальная модель» отражает исторический опыт решения проблемы литературного развития школьников; «вариативные модели» отражают (личностный) «локальный» опыт авторов-исследователей.

5. Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации зависят от степени действенности заложенной

в программе и УМК по литературе вариативной модели методической системы литературного развития школьников. Различие в степени действенности каждой из вариативных моделей методической системы литературного развития школьников, заложенных в программах и УМК по литературе, состоит в наличии полностью или частично представленных вариативных моделей формирования структурных составляющих условий для успешного протекания процесса литературного развития школьников.

6. Перспективные направления в дальнейшем изучении процесса становления и формирования системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы на современном этапе возможны в рамках:

1) историографических исследований: каждая из выявленных нами структурных составляющих методической системы литературного развития школьников как объект исследования и др.;

2) экспериментальных исследований: технологии реализации вариативных моделей методической системы литературного развития школьников; подготовка учителей начальных классов и учителей русского языка и литературы к разработке и реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников; литературное развитие школьников в процессе интерпретационной деятельности и др.

**Самостоятельные работы школьников
по литературе. 5–11 классы**

**Самостоятельная работа по литературе
5 класс**

I. Круг чтения.

Приведите примеры, раскрывающие следующие линии связей:

- 1) автор – книги;
- 2) автор – темы;
- 3) автор – жанры;
- 4) тема – книги;
- 5) жанр – книги.

II. Качество чтения.

Прочитайте произведение А.И. Куприна «В ЗВЕРИНЦЕ».

Вопросы и задания:

- 1) Какие чувства вызвал у вас этот рассказ и почему?
- 2) О чем этот рассказ?
- 3) Опишите одну из картин, которая возникает в воображении при чтении рассказа.
- 4) Ощущали ли вы жалость при виде диких зверей в неволе (зоопарке, цирке)?

III. Теоретико-литературные знания.

Две Бочки ехали: одна с вином,
Другая
Пустая.
Вот первая себе без шуму и шажком
Плетется,
Другая вскачь несется;
От ней по мостовой и стукотня, и гром,
И пыль столбом;
Прохожий к стороне скорей от страху жметя,
Ее слышавши издалека
Но как та Бочка ни громка,
А польза в ней не так, как в первой, велика.

Кто про свои дела кричит всем без умолку,
В том, верно, мало толку.
Кто делов⁴ истинно, — тих часто на словах.
Великий человек лишь громок на делах,
И думает свою он крепку думу
Без шуму.

(1819)

Вопросы:

- 1) К какому жанру относится произведение? (басня)
- 2) Можете ли указать его название и автора? (И.А. Крылов «ДВЕ БОЧКИ»)
- 3) Какой художественный прием использовал писатель при создании образа того, «кто про свои дела кричит всем без умолку», и того, кто думает свою «крепку думу без шуму»? (аллегория)

IV. Литературное творчество.

Придумай и напиши продолжение рассказа В.А. Сухомлинского «СТАРЫЙ ПЁС»:

В.А. Сухомлинский

СТАРЫЙ ПЁС

Был у Человека верный друг — Пес. Много лет сторожил он хозяйство Человека. Шли годы. Пес постарел, стал плохо видеть. Однажды в ясный летний день он не узнал своего хозяина. Когда хозяин возвратился с поля, он выбежал из своей будки, залаял, как на чужого. Хозяин удивился и спросил:

— Значит, ты уже не узнаешь меня?

Пес виновато вилял хвостом. Он ткнулся в ногу и нежно заскулил. Ему хотелось сказать: прости меня, и сам не знаю, как это получилось, что не узнал тебя!

Через несколько дней ...

Самостоятельная работа по литературе 6 класс

I. Круг чтения.

1) Озаглавьте книжную выставку. Какими книгами-произведениями ее можно дополнить?

4 Делов — деловой, трудолюбивый.

а) В. Распутин «Уроки французского», Ф. Искандер «Тринадцатый подвиг Геракла», А. Астафьев «Фотография, на которой меня нет», ... (О роли учителя в формировании характера ребенка);

б) Э. Сетон-Томпсон «Снап», К.Г. Паустовский «Теплый хлеб», Л.Н. Андреев «Кусака», ... (Отношение к животным как мерилу духовно-нравственного состояния личности человека)

в) *приведите свой пример*

2) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке «Памятник литературному герою»?

3) Ответьте на вопросы:

а) В каком произведении русского писателя XIX века нашла художественное отражение притча о блудном сыне? (А.С. Пушкин «Станционный смотритель»)

б) Первым читателям этой книги Н.В. Гоголя – наборщикам в типографии – она очень понравилась. Писатель как-то зашёл в типографию, только заглянул в дверь, а наборщики «давай каждый фыркать и прыскать себе в руку, отворотившись к стенке». Писатель очень удивился, и когда спросил, в чём дело, ему ответили, что очень уж забавны «штучки», которые он изволил прислать из Павловска для печатания. О какой книге Н.В. Гоголя идёт речь? («Вечера на хуторе близ Диканьки»)

II. Качество чтения.

Прочитайте отрывок из произведения М. Горького «КОНОВАЛОВ»:

... – Максим! Давай в небо смотреть!

Мы ложились на спины и смотрели в голубую бездну над нами. Сначала мы слышали и шелест листвы вокруг, и всплески воды в озере, чувствовали под собою землю... Потом постепенно голубое небо как бы притягивало нас к себе, мы утрачивали чувство бытия и, как бы отрываясь от земли, точно плавали в пустыне небес в полудремотном, созерцательном состоянии и стараясь не разрушать его ни словом, ни движением.

Так лежали мы по несколько часов кряду и возвращались домой к работе, духовно и телесно обновленные и освеженные.

Коновалов любил природу глубокой, бессловесной любовью, и всегда, в поле или на реке, весь проникался каким-то миролюбиво-ласковым настроением, еще более увеличившим его сходство с ребенком. Изредка он с глубоким вздохом говорил, глядя в небо:

– Эх!.. Хорошо!

И в этом восклицании всегда было более смысла и чувства, чем в риторических фигурах многих поэтов, восхищающихся скорее ради

поддержания своей репутации людей с тонким чутьем прекрасного, чем из действительного преклонения перед невыразимо ласковой красотой природы...

Как все – и поэзия теряет свою святую простоту, когда из поэзии делают профессию...

Вопросы:

1) Какое чувство вы испытали, когда читали этот отрывок из рассказа?

2) Когда и почему у героев рассказа возникает ощущение утраты чувства бытия?

3) В чем заключается авторское понимание «святой простоты» в выражении чувств любви и восхищения красотой природы?

4) Сравните отрывок рассказа со стихотворениями М.Ю. Лермонтова «НЕБО И ЗВЕЗДЫ» и И.А. Бунина «НЕБО»:

М.Ю. Лермонтов

НЕБО И ЗВЕЗДЫ

Чисто вечернее небо,
Ясны далёкие звёзды,
Ясны, как счастье ребёнка;
О! для чего мне нельзя и подумать:
Звёзды, вы ясны, как счастье моё!

Чем ты несчастлив? –
Скажут мне люди.
Тем я несчастлив,
Добрые люди, что звёзды и небо –
Звёзды и небо! – а я человек!...

Люди друг к другу
Зависть питают,
Я же, напротив,
Только завидую звёздам прекрасным,
Только их место занять бы желал.
(1831)

НЕБО

В деревне капали капли,
Был тёплый солнечный апрель.
Блестели вывески и стёкла,
И празднично белел отель.

А над деревней, над горами,
Раскрыты были небеса,
И по горам, к вершинам белым,
Шли темно-синие леса.

И от вершин, как мрамор чистых,
От изумрудных ледников
И от небес зеленоватых
Тянуло свежестью снегов.

И я ушел к зиме, на север.
И целый день бродил в лесах,
Душой теряясь в необъятных
Зеленоватых небесах.

И, радуясь, душа стремилась
Решить одно: зачем живу?
Зачем хочу сказать кому-то,
Что тянет в эту синеву,

Что прелесть этих чистых красок
Словами выразить нет сил,
Что только небо — только радость
Я целый век в душе носил?

(1903-1905)

III. Теоретико-литературные знания.

По какому жанровому признаку объединены произведения:

а) А.С. Пушкин «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», Н.В. Гоголь «Вечера на хуторе близ Диканьки», Р. Погодин «Кирпичные острова», Ф. Искандер «Детство Чика», И.С. Тургенев «Записки охотника» — ... (эпический цикл художественных произведений);

-
- б) А. Платонов «Неизвестный цветок», М. Пришвин «Кладовая солнца» – ... (сказка-быль);
в) Л. Пантелеев «Две лягушки», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» – ... (сказка-притча);
г) *приведите свой пример.*

IV. Литературное творчество.

Прочитайте отрывок из рассказа Константина Паустовского «СКАЗОЧНИК»

К. Паустовский

СКАЗОЧНИК

Мне было всего семь лет, когда я познакомился с писателем Христианом Андерсеном.

Случилось это в зимний вечер, всего за несколько часов до наступления двадцатого столетия. Веселый датский сказочник встретил меня на пороге нового века.

Он долго рассматривал меня, прищулив один глаз и посмеиваясь, потом достал из кармана белоснежный душистый платок, встряхнул им, и из платка вдруг выпала большая белая роза. Сразу же вся комната наполнилась ее серебряным светом и непонятным медленным звоном. Оказалось, что это звенят лепестки розы, ударившись о кирпичный пол подвала, где жила тогда наша семья.

Случай с Андерсеном был тем явлением, которое старомодные писатели называли «сном наяву». Просто это мне, должно быть, привиделось.

В тот зимний вечер, о котором я рассказываю, у нас в семье украшали елку. По этому случаю взрослые отправили меня на улицу, чтобы я раньше времени не радовался елке.

Я никак не мог понять, почему нельзя радоваться раньше какого-то твердого срока. По-моему, радость была не такая частая гостья в нашей семье, чтобы заставлять нас, детей, томиться, дожидаясь ее прихода.

Но как бы там ни было, меня услали на улицу. Наступило то время сумерек, когда фонари еще не горели, но могли вот-вот зажечься. И от этого «вот-вот», от ожидания внезапно вспыхивающих фонарей у меня замирало сердце. Я хорошо знал, что в зеленоватом газовом свете тотчас появятся в глубине зеркальных магазинных витрин разные волшебные вещи: коньки «Снегурка», витые свечи всех цветов радуги, маски клоунов в маленьких белых цилиндрах, оловянные кавалеристы на горячих гнедых лошадях, хлопушки и золотые бумажные цепи. Непонятно почему, но от этих вещей сильно пахло клейстером и скипидаром.

Я знал со слов взрослых, что этот вечер был совершенно особенный. Чтобы дожидаться такого же вечера, нужно было прожить еще сто лет. А это, конечно, почти никому не удастся.

Я спросил у отца, что значит «особенный вечер». Отец объяснил мне, что этот вечер называется так потому, что он не похож на все остальные.

Действительно, тот зимний вечер в последний день девятнадцатого века не был похож на все остальные. Снег падал медленно и очень важно, и хлопья его были такие большие, что, казалось, с неба слетают на город легкие белые цветы. И по всем улицам слышался глухой перезвон извозчичьих бубенцов.

Когда я вернулся домой, елку тотчас зажгли и в комнате началось такое веселое потрескивание свечей, будто вокруг беспрерывно лопались сухие стручки акации.

Около елки лежала толстая книга – подарок от мамы. Это были сказки Христиана Андерсена.

Я сел под елкой и раскрыл книгу. В ней было много цветных картинок, прикрытых папиросной бумагой. Приходилось осторожно отдувать эту бумагу, чтобы рассмотреть эти картинки, липкие от краски.

Там сверкали бенгальским огнем стены снежных дворцов, дикие лебеди летели над морем, в котором отражались розовые облака, и оловянные солдатики стояли на часах на одной ноге, сжимая длинные ружья.

Я начал читать и зачитался так, что, к огорчению взрослых, почти не обратил внимания на нарядную елку.

Прежде всего я прочел сказку о стойком оловянном солдатике и маленькой прелестной плясунье, потом – сказку о снежной королеве. Удивительная и, как мне показалось, душистая, подобно дыханию цветов, человеческая доброта исходила от страниц этой книги с золотым обрезом.

Потом я задремал под елкой от усталости и жара свечей и сквозь эту дремоту увидел Андерсена, когда он обронил белую розу. С тех пор мое представление о нем всегда было связано с этим приятным сном.

Тогда я еще не знал, конечно, двойного смысла андерсеновских сказок. Я не знал, что в каждой детской сказке заключена вторая, которую в полной мере могут понять только взрослые.

Это я понял гораздо позже. Понял, что мне просто повезло, когда в канун трудного и великого двадцатого века мне встретился милый чужак и поэт Андерсен и научил меня вере в победу солнца над мраком и доброго человеческого сердца над злом. Тогда я уже знал пушкинские слова «Да здравствует солнце, да скроется тьма!» и был почему-то уверен, что Пушкин и Андерсен были закадычными друзьями и, встречаясь, долго хлопали друг друга по плечу и хохотали.

Биографию Андерсена я узнал значительно позже. С тех пор она всегда представлялась мне в виде интересных картин, похожих на рисунки к его рассказам...

Вопросы и задания:

- 1) Какие чувства у вас вызывает этот отрывок из рассказа?
- 2) Расскажите, как произошла ваша первая встреча с Христианом Андерсеном или другим сказочником (писателем, поэтом), оказавшая на вас сильное впечатление? Насколько вы знакомы с жизнью и творчеством любимого вами сказочника (писателя, поэта)?

Самостоятельная работа по литературе

7 класс

I. Круг чтения.

1) Озаглавьте книжную выставку. Какими книгами-произведениями ее можно дополнить?

а) А.С. Пушкин «Желание славы», «Выстрел», «Моцарт и Сальери», ... – (О гордыни и ее последствиях)

б) *приведите свой пример*

2) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке «Книга и фильм», «Тема защиты природы в литературе», «Пора детства в произведениях русской литературы» (по выбору)?

3) Портреты каких героев представлены следующими описаниями?

№ 1. ... В эпоху, нами описываемую, ей было семнадцать лет, и красота ее была в полном цвете. Отец любил ее до безумия, но обходился с нею со свойственным ему своеобразием, то стараясь угождать малейшим ее прихотям, то пугая ее суровым, а иногда и жестоким обращением. Уверенный в ее привязанности, никогда не мог он добиться ее доверенности. Она привыкла скрывать от него свои чувства и мысли, ибо никогда не могла знать наверно, каким образом будут они приняты. Она не имела подруг и выросла в уединении...

(Марья Кириловна из произведения А.С. Пушкина «ДУБРОВСКИЙ»)

№ 2. ... Она вынула из-под платка корнет, сделанный из красной бумаги, в котором были две карамельки и одна винная ягода, и дрожащей рукой подала его мне. У меня не доставало сил взглянуть в лицо доброй старушки; я, отвернувшись, принял подарок, и слезы потекли еще обильнее, но уже не от злости, а от любви и стыда...

(Наталья Савишна из произведения Л.Н. Толстого «ДЕТСТВО»)

4) Назовите произведение, из которого взят отрывок, и его автора:

№ 1. ... Они шли вовсе не в Киев, а к Мценску, к уездному городу Орловской губернии, в котором стоит древняя «камнесеченная» икона св. Николая; приплывшая сюда в самые древние времена на большом каменном же кресте по реке Зуше. Икона эта вида «грозного и пристрашного» – святитель Мир-Ликийских изображен на ней «в рост», весь одет в сребропозлащенной одеждой, а лицом темен и на одной руке держит храм, а в другой меч – «военное одоление». Вот в этом «одолении» и заключался смысл вещи: св. Николай вообще покровитель торгового и военного дела, а «мценский Никола» в особенности, и ему-то туляки и пошли поклониться. Отслужили они молебен у самой иконы, потом у каменного креста и, наконец, возвратились домой «ночью» и, ничего никому не рассказывая, принялись за дело в ужасном секрете...

(Николай Лесков «ЛЕВША»)

№ 2.

...Не разогнул свою спину горбатую
Он и теперь еще: тупо молчит
И механически ржавой лопатой
Мерзлую землю долбит!
Эту привычку к труду благородную
Нам бы не худо с тобой перенять...
Благослови же работу народную
И научись мужика уважать...

(1864)

(Н.А. Некрасов «ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА»)

II. Качество чтения.

Прочитайте одноименные произведения А.А. Фета и Н.А. Заболоцкого:

А.А. Фет

ОДИНОКИЙ ДУБ

Смотри, – синяя друг за другом,
Каким широким полукругом
Уходят правнуки твои!
Зачем же тенью благотворной
Всё кружишь ты, старик упорный,
По рубежам родной земли?

Когда ж неведомым страданиям,
Когда жестоким испытаньям
Придёт медлительный конец?
Иль вечно понапрасну годы
Рукой суровой непогоды
Упрямо щиплют твой венец?
И под изрытою корою
Ты полон силы молодою.
Так старый витязь, сверстник твой,
Не остывал душой с годами
Под иззубрённою мечами,
Давно заржавленной бронёй.

Всё дальше, дальше с каждым годом
Вокруг тебя незримым ходом
Ползёт простор твоих корней,
И в их кривые промежутки
Гнездясь, с пригорка забывдки
Глядят смелее в даль степей.

Когда же, вод взломав оковы,
Весенний ветер несёт в дубровы
Твои поблеклые листья,
С ним вести на простор широкий,
Что жив их прашур одинокий,
Ко внукам посылаешь ты.

(1856)

Н.А. Заболоцкий

ОДИНОКИЙ ДУБ

Дурная почва: слишком узловат
И этот дуб, и нет великолепя
В его ветвях. Какие-то отресья
Торчат на нем и глухо шелестят.

Но скрученные намертво суставы
Он так развил, что, кажется, ударь —

И запоет он колоколом славы,
И из ствола закапает янтарь.

Вглядись в него: он важен и спокоен
Среди своих безжизненных равнин.
Кто говорит, что в поле он не воин?
Он воин в поле, даже и один.

(1957)

Вопросы:

- 1) Какое впечатление произвели на вас эти стихотворения?
- 2) Почему А.А. Фет сравнивает дуба со «старым витязем», а Н.А. Заболоцкий называет его «воином»?
- 3) Какой образ возникает при чтении каждого стихотворения?
- 4) Какой смысл несет в себе образ-символ Одинокого дуба?
- 5) В чем вам видится связь этих стихотворений и отличие?
- 6) Как соотносятся Одинокий дуб с автором произведения?

III. Теоретико-литературные знания.

1) Художественный прием, который использует Салтыков-Щедрин в сказке «Дикий помещик»:

... Сморгаться уж он давно перестал, ходил же все больше на четвереньках и даже удивлялся, как он прежде не замечал, что такой способ прогулки есть самый приличный и самый удобный... (гротеск)

2) По какому жанровому признаку объединены произведения:

а) Ж.-Б. Мольер «Мещанин во дворянстве», Д.И. Фонвизин «Недоросль», Н.В. Гоголь «Ревизор» — ... (комедия как жанр драматического произведения)

б) М.Е. Салтыков-Щедрин «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Премудрый пескарь», К.Г. Паустовский «Теплый хлеб» — ... (авторские сказки)

в) *приведите свой пример*

IV. Литературное творчество.

Напишите небольшой рассказ «Случай в поезде», «Случай на природе», «Случай из жизни» (по выбору), а потом сделайте из него сценку с репликами героев и ремарками.

Самостоятельная работа по литературе
8 класс

1. Круг чтения.

1) Озаглавьте книжную выставку. Какими книгами-произведениями ее можно дополнить?

а) А.С. Пушкин «Анчар», М. Горький «Старуха Изергиль», Ч. Айтматов «Белый пароход», Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате» (перевод И.А. Бунина) – ... (Сюжет легенды и его место в художественном произведении)

б) Ермолай Еразм «Повесть о Петре и Февронии Муромских», В.А. Жуковский «Кто истинно добрый и счастливый человек?», А.И. Куприн «Куст сирени» (О согласии и взаимопонимании, любви и счастье в семье)

в) *приведите свой пример*

2) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке: «Слава армии родной», «Писатели и художники в одном лице» (по выбору)?

3) Портреты каких героев представлены следующими описаниями?

№ 1. ... Он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В чёрной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волоса были обстрижены в кружок; на нём был оборванный армяк и татарские шаровары...

(Пугачев из повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»)

№ 2. ... Молодой человек лет двадцати трёх, тоненький, худенький; несколько приглуповат и, как говорят, без царя в голове, – один из тех людей, которых в канцеляриях называют пустейшими. Говорит и действует без всякого соображения. Он не в состоянии остановить постоянного внимания на какой-нибудь мысли. Речь его отрывиста, и слова вылетают из уст его совершенно неожиданно...

(Хлестаков из комедии Н.В. Гоголя «Ревизор»)

4) Назовите произведение, из которого взят отрывок, и его автора:

№ 1.

...Таков цветок
Темничный: вырос одинок
И бледен он меж плит сырых
И долго листьев молодых
Не распускал, все ждал лучей
Живительных. И много дней
Прошло, и добрая рука
Печалью тронулась цветка,

И был он в сад перенесен,
В соседство роз. Со всех сторон
Дышала сладость бытия...
Но что ж? Едва взошла заря,
Палящий луч ее обжег
В тюрьме воспитанный цветок...

(М.Ю. Лермонтов «Мцыри»)

№ 2. ...Было же тогда чудо дивное и памяти достойное. Когда было положено святое тело его в гробницу, тогда Севастьян-эконом и Кирилл-митрополит хотели разжать его руку, чтобы вложить грамоту духовную. Он же, будто живой, простер руку свою и принял грамоту из руки митрополита. И смятение охватило их, и едва отступили они от гробницы его. Об этом возвестили всем митрополит и эконом Севастьян. Кто не удивится тому чуду, ведь тело его было мертво и везли его из дальних краев в зимнее время...

(Сказание о житии Александра Невского)

II. Качество чтения.

Прочитайте IV главу из произведения М. Горького «СКАЗКИ ОБ ИТАЛИИ».

Вопросы:

- 1) Какое впечатление произвел на вас этот рассказ? Что вам показалось в нем трогательным?
- 2) Какой вы представляете мать изменника?
- 3) Как характеризуют ответы сына в разговоре с матерью?
- 4) Какой смысл вкладывает мать в слова «Ты красив, но бесплоден, как молния»?
- 5) Что повлияло на ее выбор между городом и сыном? Стоял ли перед таким выбором отец Андрия в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»?
- 6) Как вы оцениваете поступок матери?
- 7) Как вы озаглавили бы этот рассказ?

III. Теоретико-литературные знания.

- 1) По какому жанровому признаку объединены произведения:
 - а) Ф. Шиллер «Перчатка», В.А. Жуковский «Узник», А.С. Пушкин «Песнь о вещем Олеге» – ... (баллада)
 - б) М. де Сервантес Сааведра «Дон Кихот», Вальтер Скотт «Айвенго» – ... (роман)
 - в) *приведите свой пример*
- 2) К какому жанру относится произведение И.С. Тургенева «Воробей»? Какие черты лирики и эпоса оно содержит? Аргументируйте свой ответ.

IV. Литературное творчество.

Прочитайте главу XV «Детство» из повести Л.Н. Толстого «ДЕТСТВО».

Вопрос: Если бы вы решились написать книгу о своем детстве, какие воспоминания о нем вошли бы в одноименную главу «Детство»?

Самостоятельная работа по литературе

9 класс

I. Круг чтения.

1) Ответьте письменно: Какие стороны жизни открыла вам литература? Что помогла увидеть в себе? Какие вопросы поставила перед вами и какие помогла разрешить? Можете обратиться к конкретному произведению.

2) Назовите известных поэтов, чьи стихи переложены на музыку и стали песнями и романсами:

№ 1.

Мне нравится, что вы больны не мной,
Мне нравится, что я больна не вами,
Что никогда тяжелый шар земной
Не уплывет под нашими ногами.
Мне нравится, что можно быть смешной -
Распушенной — и не играть словами,
И не краснеть удушливой волной,
Слегка соприкоснувшись рукавами...

(М. Цветаева)

№ 2.

Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали
Лучи у наших ног в гостиной без огней.
Рояль был весь раскрыт, и струны в нем дрожали,
Как и сердца у нас за песнею твоей.
Ты пела до зари, в слезах изнемогая,
Что ты одна — любовь, что нет любви иной,
И так хотелось жить, чтоб, звука не роняя,
Тебя любить, обнять и плакать над тобой.....

(А.А. Фет)

№ 3.

Не жалею, не зову, не плачу,
Все пройдет, как с белых яблонь дым.
Увяданья золотом охваченный,
Я не буду больше молодым...

(С.А. Есенин)

№ 4.

Моей душе покоя нет.
Весь день я жду кого-то.
Без сна встречаю я рассвет –
И все из-за кого-то.

Со мною нет кого-то.
Ах, где найти кого-то!
Могу весь мир я обойти,
Чтобы найти кого-то...

(Р. Бернс)

№ 5.

Со мною вот что происходит:
Ко мне МОЙ старый друг не ходит,
А ходят в праздной суете
Разнообразные не те.
И он не с теми ходит где-то,
И тоже понимает это,
И наш раздор необъясним,
Мы оба мучаемся с ним...

(Е. Евтушенко)

№ 6.

Ты меня на рассвете разбудишь,
Проводить необутая выйдешь.
Ты меня никогда не забудешь,
Ты меня никогда не увидишь...

(А. Вознесенский)

№ 7.

Очарована, околдована,
С ветром в поле когда-то обвенчана,
Вся ты словно в оковы закована,
Драгоценная ты моя женщина!

(Н. Заболоцкий)

№ 8.

Я буду долго гнать велосипед.
В глухих лугах его остановлю.
Нарву цветов. И подарю букет
Той девушке, которую люблю...

(Н. Рубцов)

Я встретил вас — и все былое
В отжившем сердце ожило;
Я вспомнил время золотое —
И сердцу стало так тепло...

(Ф. Тютчев)

3) Озаглавьте книжную выставку. Какими книгами-произведениями ее можно дополнить?

а) русская народная сказка «Финист — Ясен сокол», Сказание о Евфросинье Рязанской, Н.А. Некрасов «Русские женщины», А.С. Пушкин «Евгений Онегин», «Дубровский», И.С. Тургенев «Ася» — (Женские образы в фольклоре, древнерусской и классической литературе как выражение важнейших черт русского национального характера)

б) *приведите свой пример*

4) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке: «Поворотные события русской истории и их отражение в русской литературе», «Трагические события эпохи и их отражение в русской литературе», «Годы военных испытаний и их отражение в русской литературе» (по выбору)?

5) Портреты каких героев представлены следующими описаниями?

№ 1. ...Старая графиня*** сидела в своей уборной перед зеркалом. Три девушки окружали ее. Одна держала банку румян, другая коробку со шпильками, третья высокий чепец с лентами огненного цвета. Графиня не имела ни малейшего притязания на красоту, давно увядшую, но сохраняла все привычки своей молодости, строго следовала модам семидесятых годов и одевалась так же долго, так же старательно, как шестьдесят лет тому назад...

(А.С. Пушкин «ПИКОВАЯ ДАМА»)

№ 2. ... Она была прелестная: высокая, стройная, грациозная и величественная. Держалась необыкновенно прямо — как будто не могла иначе, — откинув немного назад голову, и это давало ей, с её красотой и высоким ростом...какой-то царственный вид, который отпугивал бы от неё, если бы не ласковая, всегда весёлая улыбка и рта, и прелестных, блестящих глаз, и всего её милого, молодого существа...

(Варенька из рассказа Л.Н. Толстого «ПОСЛЕ БАЛА»)

б) Определите автора, из произведения которого взят отрывок:

№ 1. ... «... Шестой десяток доживаю на свете, а все еще не могу наглядеться на дела господни, не могу наглядеться на чистое небо, похожее на высокий шатер, и на землю, которая всякий год новою травой и новыми цветами покрывается. Надобно, чтобы царь небесный очень любил человека, когда он так хорошо убрал для него здешний свет. <...> Кто бы захотел умереть, если бы иногда не было нам горя?.. Видно, так

надобно. Может быть, мы забыли бы душу свою, если бы из глаз наших никогда слезы не капали»...

(Н.М. Карамзин «БЕДНАЯ ЛИЗА»)

№ 2. ... «Вошел в военную службу, познакомился я с молодым графом, которого имени я и вспомнить не хочу. Он был по службе меня моложе, сын случайного отца*, воспитан в большом свете и имел особый случай научиться тому, что в наше воспитание еще и не входило. Я все силы употребил снискать его дружбу, чтоб всегдашним с ним обхождением наградить недостатки моего воспитания. В самое то время, когда взаимная наша дружба утверждалась, услышали мы нечаянно, что объявлена война. Я бросился обнимать его с радостью. «Любезный граф! вот случай нам отличить себя. Пойдем тотчас в армию и сделаемся достойными звания дворянина, которое нам дала порода». Друг мой граф сильно наморщился и, обняв меня, сухо: «Счастливый тебе путь, — сказал мне: — а я ласкаюсь, что батюшка не захочет со мною расстаться». Ни с чем нельзя сравнить презрения, которое ощутил я к нему в ту же минуту. Тут увидел я, что между людьми случайными и людьми почтенными бывает иногда неизмеримая разница...»...

Случайными людьми* в XVIII веке называли людей, пользовавшихся особыми милостями царей и цариц.

(Д.И. Фонвизин «НЕДОРΟΣЛЬ»)

II. Качество чтения.

Прочитайте произведения И.В. Гёте «ФАУСТ» (отрывок), А.А. Блока «ДВЕ ДУШИ» и В.С. Высоцкого «И ВКУСЫ И ЗАПРОСЫ МОИ — СТРАННЫ» (отрывок):

И.В. Гёте

«ФАУСТ» (отрывок)

... Две души живут во мне,
И обе не в ладах друг с другом.
Одна, как страсть любви, пылка
И жадно льнет к земле всецело,
Другая вся за облака
Так и рванулась бы из тела...

(1831)

ДВЕ ДУШИ

...Напомнив призраки былого,
Она дала мне зреть сама
Изгибы сердца молодого,
Изгибы юного ума...

И эти нежные аккорды,
На вид слабее тростника,
Закалены, как сталь, и тверды, —
Сковала их небес рука...

Простря волшебную десницу,
Она сказала: «Раб, живи!»
И бьюсь, как пойманная птица,
В тенетах гения любви...

Мы, вместе далеки и близки,
Стоим, гордясь своей красотой,
Как вековые обелиски,
Осеребренные луной...

Всё та же гордость без примера,
И только разное смотрим вдаль:
Одна душа — живая вера,
Другая — вечная печаль.

(1899)

В.С. Высоцкий

И ВКУСЫ И ЗАПРОСЫ МОИ — СТРАННЫ (отрывок)

И вкусы и запросы мои — странны, —
Я экзотичен, мягко говоря:
Могу одновременно грызть стаканы —
И Шиллера читать без словаря.

Во мне два Я — два полюса планеты,
Два разных человека, два врага:

Когда один стремится на балеты –
Другой стремится прямо на бега.

Я лишнего и в мыслях не позволю,
Когда живу от первого лица, –
Но часто вырывается на волю
Второе Я в обличье подлеца.

И я боюсь, давлю в себе мерзавца, –
О, участь беспокойная моя! –
Боюсь ошибки: может оказаться,
Что я давлю не то второе Я...

(1969)

Вопросы:

- 1) Какие чувства рождают в вас эти стихотворения?
- 2) О чем вы задумались, прочитав их?
- 3) На какие мысли навевает писателя видение им двойственности души человеческой?
- 4) Как вы понимаете и оцениваете обращение к человеку: «Раб, живи!»?
- 5) Какой мелодией вы сопровождали бы чтение одного из произведений?
- 6) В чем выражается общая авторская позиция? Выразите к ней свое отношение.
- 7) В чем вам видится «странность» вкусов и запросов современного человека?

III. Теоретико-литературные знания.

- 1) Каким художественным приемом воспользовался Н.В. Гоголь, назвав свою поэму «Мертвые души»? (оксюморон)
- 2) По какому жанровому признаку объединены произведения:
 - а) А.С. Пушкин «Цыганы», М.Ю. Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова», «Мцыри», А.Т. Твардовский «Василий Теркин» – ... (поэма)
 - б) *приведите свой пример*

IV. Литературное творчество.

Напиши эссе на тему «Вкусы и запросы современного читателя».

Самостоятельная работа по литературе
10 класс

I. Круг чтения.

1) Кто из писателей, включенных в программу, стал вам близок и почему?

2) Назовите имена и произведения писателей, не вошедших в школьную программу, которые вы читали охотно и с пользой для себя.

3) Озаглавьте книжную выставку. Какими книгами-произведениями ее можно дополнить?

а) А.П. Чехов «Дама с собачкой», А.Н. Островский «Гроза», Л.Н. Толстой «Анна Каренина» (Тема супружеской верности женщины в русской литературе)

б) *приведите свой пример*

4) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке: «Песни и романсы на стихи русских поэтов XIX–XX веков», «Образ Петербурга в русской литературе», «Образ «маленького человека» в русской литературе», «Образ «лишнего человека» в русской литературе», «Тема греха, возмездия и покаяния» (по выбору)?

5) Портреты каких героев представлены следующими описаниями?

№ 1. На кожаном диване полулежала дама, еще молодая, белокурая, несколько растрепанная, в шелковом, не совсем опрятном, платье, с крупными браслетами на коротеньких руках и кружевной косынкой на голове. Она встала с дивана и, небрежно натягивая себе на плечи бархатную шубку на пожелтелом горностаевом меху, лениво промолвила: «Здравствуйте, Victor» – ...

(Авдотья Никитишна (или Евдоксия) Кукшина из романа
И.С. Тургенева «ОТЦЫ И ДЕТИ»)

№ 2. ... Ждали ..., прозванную в обществе le terrible dragon⁵, даму знаменитую не богатством, не почестями, но прямою ума и откровенною простотою обращения. ... знала царская фамилия, знала вся Москва и весь Петербург, и оба города, удивляясь ей, втихомолку посмеивались над ее грубостью, рассказывали про нее анекдоты; тем не менее все без исключения уважали и боялись ее...

(Марья Дмитриевна Ахросимова из романа-эпопеи
Л.Н. Толстого «ВОЙНА И МИР»)

6) Назовите произведение, из которого взят отрывок, и его автора:

№ 1. ... было мне в Москве видение некоторое. Иду я рано поутру, еще чуть брезжится, и вижу, на высоком-превысоком доме, на крыше,

⁵ le terrible dragon – драгуном.

стоит кто-то, лицом черен⁶. Уж сами понимаете кто. И делает он руками, как будто сыплет что, а ничего не сыпется. Тут я догадалась, что это он плевелы⁷ сыплет, а народ днем в суете-то своей невидимо и подберет. Оттого-то они так и бегают, оттого и женщины-то у них все такие худые, тела-то никак не нагуляют, да как будто они что потеряли либо чего ищут: в лице печаль, даже жалко...

(А.Н. Островский «ГРОЗА»)

№ 2. ... Они хотели было говорить, но не могли. Слезы стояли в их глазах. Они оба были бледны и худы; но в этих больных и бледных лицах уже сияла заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь. Их воскресила любовь, сердце одного заключало бесконечные источники жизни для сердца другого...

(Ф.М. Достоевский «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

II. Качество чтения.

Прочитайте произведения И.С. Тургенева «ХРИСТОС» и Н.А. Заболоцкого «О КРАСОТЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЛИЦ».

И.С. Тургенев

ХРИСТОС

Я видел себя юношей, почти мальчиком в низкой деревенской церкви. Красными пятнышками теплились перед старинными образами восковые тонкие свечи.

Радужный венчик окружал каждое маленькое пламя. Темно и тускло было в церкви... Но народу стояло передо мною много.

Всё русые, крестьянские головы. От времени до времени они начинали колыхаться, падать, подниматься снова, словно зрелые колосья, когда по ним медленной волной пробегает летний ветер.

Вдруг какой-то человек подошел сзади и стал со мною рядом.

Я не обернулся к нему — но тотчас почувствовал, что этот человек — Христос.

Умиление, любопытство, страх разом овладели мною. Я сделал над собою усилие... и посмотрел на своего соседа.

Лицо, как у всех, — лицо, похожее на все человеческие лица. Глаза глядят немного ввысь, внимательно и тихо. Губы закрыты, но не сжаты:

⁶ Стоит кто-то, лицом черен. — ... принимает трубочиста за «нечистого», дьявола.

⁷ Плевелы — сорная трава, растущая в хлебах: по религиозным сказаниям, плевелы сеял дьявол, то есть разбрасывал среди людей разные соблазны, грехи, преступления и т. д.

верхняя губа как бы покоится на нижней. Небольшая борода раздвоена. Руки сложены и не шевелятся. И одежда на нем как на всех.

«Какой же это Христос! – подумалось мне. – Такой простой, простой человек! Быть не может!»

Я отвернулся прочь. Но не успел я отвести взор от того простого человека, как мне опять почудилось, что это именно Христос стоит со мной рядом.

Я опять сделал над собою усилие... И опять увидел то же лицо, похожее на все человеческие лица, те же обычные, хоть и незнакомые черты.

И мне вдруг стало жутко – и я пришел в себя. Только тогда я понял, что именно такое лицо – лицо, похожее на все человеческие лица, – оно и есть лицо Христа.

Н.А. Заболоцкий

О КРАСОТЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЛИЦ

Есть лица, подобные пышным порталам,
Где всюду великое чудится в малом.
Есть лица – подобия жалких лачуг,
Где варится печень и мокнет сычуг.
Иные холодные, мертвые лица
Закрыты решетками, словно темница.
Другие – как башни, в которых давно
Никто не живет и не смотрит в окно.
Но малую хижинку знал я когда-то,
Была неказиста она, небогата,
Зато из окошка ее на меня
Струилось дыханье весеннего дня.
Поистине мир и велик и чудесен!
Есть лица – подобья ликующих песен.
Из этих, как солнце, сияющих нот
Составлена песня небесных высот.

(1955)

Вопросы:

- 1) Какие чувства вызывают в вас эти произведения?
- 2) Какое из этих произведений драматичнее в передаче авторского чувства?
- 3) Как связан финал произведений И.С. Тургенева и Н.А. Заболоцкого?
- 4) Видится ли вам разница в названиях произведений И.С. Тургенева и Н.А. Заболоцкого?

- 5) Какова авторская позиция?
- 6) Выразите свое отношение к прочитанным произведениям.

III. Теория и история литературы.

1) По какому признаку объединены произведения:

а) А.П. Чехова «Вишневый сад», И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» и И.А. Бунина «Антоновские яблоки»? (тематический признак: Оскудение и разрушение «дворянских гнезд»)

б) У. Шекспир «Ромео и Джульетта», И.В. Гёте «Фауст», А.С. Пушкин «Борис Годунов», «Маленькие трагедии», А.Н. Островский «Гроза» — ... (жанровый признак: трагедия как жанр драматического произведения)

в) *приведите свой пример*

2) Вопросы:

а) Кто из русских писателей XIX века открыл жанры «романа в стихах», «стихотворений в прозе», «автобиографической повести», «романа-эпопеи»?

б) Известно, что А.С. Пушкин подсказал Н.В. Гоголю сюжеты для двух произведений. Для каких?

(«РЕВИЗОР», «МЕРТВЫЕ ДУШИ»)

в) Кого называл Гоголь единственным положительным лицом в комедии «РЕВИЗОР»?

(смех)

3) Назовите имена писателей-участников Великой Отечественной войны.

4) Назовите имена писателей, лауреатов Нобелевской премии по литературе.

5) Назовите имена писателей-художников, писателей-режиссеров в русской и зарубежной литературе?

IV. Литературное творчество.

Прочтите эпиграф Н.И. Пирогова к книге «Вопросы жизни»:

— К чему вы готовите вашего сына? — кто-то спросил меня.

— Быть человеком, — ответил я.

— Разве вы не знаете, — сказал спросивший, — что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Вопросы:

- 1) Как русская литература отвечает на этот вопрос?
- 2) Как вы ответили бы на этот вопрос?

Самостоятельная работа по литературе

11 класс

I. Круг чтения.

1) В каких вершинных творениях русской литературы нижеследующие явления общественной жизни, рожденные в лоне западноевропейской культуры, ярко представлены как угрозы духовности русского человека:

– нигилизм – мировоззренческая позиция, выражающаяся в отрицании осмысленности человеческого существования, значимости общепринятых нравственных и культурных ценностей; непризнание любых авторитетов

(И.С. Тургенев «ОТЦЫ И ДЕТИ» и др.)

– масонство – движение, возникшее в XVIII веке в виде закрытой организации с ритуалами и символикой, включающее в себя внешние элементы как христианства, так и других религий, главная цель которой заключается в разрешении христианской культуры и замены ее масонским миром в виде сверх-государства, основанного на атеизме и материализме

(Л.Н. Толстой «ВОЙНА И МИР»)

– фатализм – вера в неотвратимость судьбы, в то, что все в мире заранее предопределено таинственной силой, роком

(М.Ю. Лермонтов «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»)

– нищезанятие (идея о «сверхчеловеке») – «... презрение к слабому и большому человечеству, языческий взгляд на силу и красоту, присвоенные себе заранее какого-то исключительного сверхчеловеческого значения...» (Вл. Соловьёв)

(М.Ф. Достоевский «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

2) Кого из современных российских и зарубежных писателей вы выдвинули бы на Нобелевскую премию? Свой ответ аргументируйте.

3) В каких произведениях русской литературы для вас наиболее ярко воссоздан образ любящего отца (матери)? Назовите эти образы.

4) Назовите произведение, из которого взят отрывок, и его автора:

Счастлив писатель, который мимо характеров скучных, противных, поражающих печальною своею действительностью, приближается к характерам, являющим высокое достоинство человека, который из великого омута ежедневно вращающихся образов избрал одни немногие

исключения, который не изменял ни разу возвышенного строя своей души и не ниспускался с вершины своей к бедным, ничтожным своим собратьям, и, не касаясь земли, весь повергался в свои далеко отторгнутые от нее и возвеличенные образы. Вдвойне завиден прекрасный удел его: он среди их, как в родной семье; а между тем далеко и громко разносится его слава. Он окурил упоительным куревом людские очи; он чудно польстил им, сокрыв печальное в жизни, показав им прекрасного человека. Все, рукоплеща, несется за ним и мчится вслед за торжественной его колесницей. Великим всемирным поэтом именуют его, парящим высоко над всеми другими гениями мира, как парит орел над другими высоко летающими. При одном имени его уже объемлются трепетом молодые пылкие сердца, ответные слезы ему блещут во всех очах... Нет равного ему в силе — он бог! Но не таков удел, и другая судьба писателя, дерзнувшего вызвать наружу все, что ежеминутно пред очами и чего не зрят равнодушные очи, — всю страшную, потрясающую тину мелочей, опутавших нашу жизнь, всю глубину холодных, раздробленных, повседневных характеров, которыми кишит наша земная, подчас горькая и скучная дорога, и крепкою силою неумолимого резца, дерзнувшего выставить их выпукло и ярко на всенародные очи!

Ему не собрать народных рукоплесканий, ему не зреть признательных слез и единодушного восторга взволнованных им душ; к нему не полетит навстречу шестнадцатилетняя девушка с закружившеюся головою и геройским увлечением; ему не позабыться в сладком обаянье им же исторгнутых звуков; ему не избежать, наконец, от современного суда, лицемерно-бесчувственного современного суда, который назовет ничтожными и низкими им лелеянные создания, отведет ему презренный угол в ряду писателей, оскорбляющих человечество, придаст ему качества им же изображенных героев, отнимет от него и сердце, и душу, и божественное пламя таланта. Ибо не признаёт современный суд, что равно чудны стекла, озирающие солнцы и передающие движенья незамеченных насекомых; ибо не признаёт современный суд, что много нужно глубины душевной, дабы озарить картину, взятую из презренной жизни, и возвести ее в перл создания; ибо не признаёт современный суд, что высокий восторженный смех достоин стать рядом с высоким лирическим движеньем и что целая пропасть между ним и кривляньем балаганного скомороха! Не признаёт сего современный суд и все обратит в упрек и поношение непризнанному писателю; без разделенья, без ответа, без участия, как бессемейный путник, останется он один посреди дороги. Сурово его поприще, и горько почувствует он свое одиночество...

(Н.В. Гоголь «МЕРТВЫЕ ДУШИ»)

5) Какие книги-произведения займут место в вашей выставке: «Сон» в произведениях русской литературы», «Библейские мотивы в произведениях русской литературы», «Тема греха и покаяния в русской литературе» (по выбору)?

II. Качество чтения.

Прочитайте произведения М.Ю. Лермонтова «ПРЕДСКАЗАНИЕ» и А.А. Блока «ВСЁ ЛИ СПОКОЙНО В НАРОДЕ?..»

М.Ю. Лермонтов

ПРЕДСКАЗАНИЕ

Настанет год, России черный год,
Когда царей корона упадет;
Забудет чернь к ним прежнюю любовь,
И пища многих будет смерть и кровь;
Когда детей, когда невинных жен
Низвергнутый не защитит закон;
Когда чума от смрадных, мертвых тел
Начнет бродить среди печальных сел,
Чтобы платком из хижин вызывать,
И станет глад сей бедный край терзать;
И зарево окрасит волны рек:
В тот день явится мощный человек,
И ты его узнаешь — и поймешь,
Зачем в руке его булатный нож;
И горе для тебя! — твой плач, твой стон
Ему тогда покажется смешон;
И будет все ужасно, мрачно в нем,
Как плащ его с возвышенным челом.
(1830)

А.А. Блок

* * *

— Всё ли спокойно в народе?
— Нет. Император убит.
Кто-то о новой свободе
На площадях говорит.

– Все ли готовы подняться?

– Нет. Каменеют и ждут.

Кто-то велел дожидаться:

Бродят и песни поют.

– Кто же поставлен у власти?

– Власти не хочет народ.

Дремлют гражданские страсти:

Слышно, что кто-то идет.

– Кто ж он, народный смиритель?

– Темен, и зол, и свиреп:

Инок у входа в обитель

Видел его – и ослеп.

Он к неизведанным безднам

Гонит людей, как стада...

Посохом гонит железным...

– Боже! Бежим от Суда! (1903)

Вопросы:

1) Какое впечатление произвели на вас эти стихотворения?

2) Какие изобразительно-выразительные средства языка использует каждый из поэтов?

3) Как эти стихотворения характеризуют духовно-нравственное состояние общества XIX – начала XX веков?

4) Попробуйте сформулировать поэтическую идею каждого стихотворения, выразить свое отношение к ним.

III. Теория и история литературы.

1) Когда произошла отмена крепостного права, император Александр II, прозванный «Освободителем», просил передать автору, что рассказы из этого сборника сыграли большую роль в его решении освободить крестьян

(И.С. Тургенев «ЗАПИСКИ ОХОТНИКА»)

2) Назовите направления в русской литературе XIX–XX веков и их представителей.

3) Назовите имена писателей-участников Великой Отечественной войны.

4) Назовите имена писателей «второй волны», «третьей волны» русской литературной эмиграции.

5) Назовите имена писателей, лауреатов Нобелевской премии по литературе.

6) Назовите имена писателей-художников, писателей-режиссеров, писателей-музыкантов в русской и зарубежной литературе?

IV. Литературное творчество.

Прочитайте стихотворение современного литературоведа В.Ю. Троицкого:

Так больно мне,
когда поэт иной,
Редчайшей рифмой щеголяя,
Пытается подняться над собой,
Слова по-чужеродному сплетая;
И не щадя для броского словца
Поэзии высокое призванье,
В угоду модным «поискам лица»
Родную речь влачит на поруганье,
Когда в потоке образов пустых,
Мысль бедную упрятав в мутной дымке,
Поэт-шуткарь в лихих стихах своих
Не вымолвит ни слова без ужимки.
Родной язык, ты вечно будешь жить!
И будет жить, тобой благословенный,
Лишь тот, кто смог поэзии служить
Благоговейно, честно, сокровенно.

Задание: напишите сочинение-размышление на одну из тем: «Подводные камни культуры», «Культура и образование», «Русский язык и массовая культура», «Каковы параметры истинной литературы?», «Где литературные бриллианты, а где подделки?», «В чем разница между писателем и графоманом?», «Кто авторы и герои гламурной литературы?», «Куда ведет гламурная культура?»

**Качество чтения школьников и уровень развития
способности к созданию интерпретации.
Ученические работы. 5–11 классы**

В приложении размещены наиболее выстроенные и завершённые работы учащихся 5–11 классов.

5 класс

А.И. Куприн «В ЗВЕРИНЦЕ»

Анастасия А., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

Мне стало очень грустно, стало очень жалко Цезаря и его львицу. Стало очень жалко тех животных в зверинце, ведь они мечтали о воле. Даже Цезарю снилось, будто он на воле в пустыне... В начале рассказа описывались те моменты, те, от которых становится очень жалко. Как там животные забились в угол, боялись людей оттого, что они их лишили воли.

Это рассказ о том, что нельзя так ужасно относиться к животным, ведь они же тоже живые, они чувствуют, понимают, а люди их используют, как вещь, ради забавы.

Возникает картина людей смеющихся, радостных, а животные, грустные, зажавшиеся в углах своих клеток, все-таки ждут чего-то хорошего от людей. И вскоре их мысли совершенно не оправдались, а даже наоборот ухудшились после того, что случилось с Цезарем и его львицей.

Да. Мы были и в зоопарке, и в цирке, и там все просто показывают на зверей, смеются, а ведь звери... А как же они? Почему люди к ним так относятся? Держат в клетках, не пускают на волю, и поэтому животные так к людям относятся. У льва есть инстинкт, он бросается на свою добычу, и в качестве добычи в неволе выходит дрессировщик.

Юлия М., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Этот рассказ вызывает страх, грусть, ужас, печаль, потому что животных держат в неволе.

Этот рассказ о разных животных, которые живут в неволе, и про льва, который хочет, чтобы его выпустили на волю.

У меня возникает в воображении картина, где Карл Миллер готовится к выступлению, когда он подошел к клетке, едва он взялся за ручку клетки, как Цезарь оказался возле двери, налег на нее головой, обдавая дыханием.

Я ощущала жалость при виде животных в зоопарке, потому что я видела в них жалость.

Екатерина М., школа № 14 г. Новотроицка, программа под ред. А.Г. Кутузова

Этот рассказ вызвал у меня жалость к животным. Я увидела в этом рассказе, как животные хотят на волю и что в цирке могут так жестоко обращаться с невинными животными.

Этот рассказ о том, как обращаются с животными, как трудно и грустно им в клетках, как им хочется на волю, как злы и обижены они на людей, которые их приковали к клеткам. И, наверное, никогда животные не попадут на волю.

Одна из картин, которая возникла у меня в воображении, это та, как лев Цезарь во сне в родном краю охотился за буйволами, как тихо лежал он за камнем и как бросился на спину одному молодому буйволу, прогрыз ему на спине позвоночник, как повалил его на песок.

Я ощущала жалость, когда пришла в цирк и села в первом ряду. Когда вышли львы со своими укротителями, и началось представление, когда укротитель приказал льву прыгнуть через огненное кольцо, а лев смотрел на него такими грустными, бессильными и очень маленькими глазами, я поняла, что звери — это те животные, на которых нужно смотреть только в природе и нигде больше. Только там можно понять, какие они храбрые, сильные и бесстрашные.

Ольга Д., школа № 2 г. Орска, программа под ред. В.Г. Маранцмана

Этот рассказ у меня вызвал очень грустные чувства, особенно жалость к Цезарю. Мне очень не понравилось, что Карл избивал невинного льва из-за того, то он не отошел от дверцы клетки. Мне было не только жалко льва, но и остальных животных, они бедные сидели, как в тюрьме, в маленьких, замкнутых, темных пространствах. Это было душераздирающе. Наверное, у всех присутствующих, как и у меня, в сердце трепетала тревога, и они переживали за льва, как за брата.

Рассказ о бедных животных, измученных неволей и голодом. Как безжалостный Карл избивал бедных животных, использовал их только для представлений, лишь бы побольше заработать денег для своей семьи. Карл, не заботясь о животных, использовал их как игрушки.

У меня в воображении при чтении рассказа возникает картина, когда Карл избивает льва. Эта картина у меня вызвала такую жалость, что нельзя словами это все написать. Бедный Цезарь был очень голодный, его даже никто не покормил. После сна, который ему приснился, у него

даже остался на языке привкус горячей крови. У меня эта картина очень хорошо запомнилась в голове, и, думаю, навсегда останется в памяти.

Когда я прочитала этот рассказ, я ощущала горькую жалость к животным, которые были в неволе. Эти животные не могли без природы жить, но мне кажется, они думали, что наступит день, когда вся семья этого Карла откроет клетки и отпустят их на волю, и они очень этого ждали. Хоть бы этот день случился!

6 класс

М. Горький «КОНОВАЛОВ», М.Ю. Лермонтов «НЕБО И ЗВЕЗДЫ», И.А. Бунин «НЕБО»

Данил П., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

При чтении я испытывал чувство восхищения природой, чувство вдохновения, а самое главное, чувство спокойствия.

У героев рассказа возникает чувство ощущения утраты бытия потому, что они чувствовали себя спокойно и восхищались красотой природы, потому, что у героев было чувство любви к родной природе.

Я думаю, стихотворение Лермонтова более красивое. В стихотворении Лермонтов больше восхищается красотой неба и звезд, чем Бунин. В стихотворении больше вослицательных знаков, значит, Лермонтов больше говорит с гордостью.

Просто природа была для автора превыше всего, поэтому природа святая.

Владислав Б., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Я испытал чувство большой любви к природе. По этому рассказу можно сказать, что автор любил любоваться природой.

Они теряли чувство бытия, когда всматривались глубоко в небо, они забывали обо всем и как бы отрывались от земли.

Автор хочет сказать, что не надо из искусства делать профессию, надо просто наслаждаться им и не использовать его как для получения денег, славы.

Всех этих писателей связывает большое чувство любви. Некоторые любят смотреть на небо, другие просто любят любоваться природой и ее обитателями. Из этого можно сделать вывод, что писатели любят свою Родину и ее природу.

*Владислав Л., школа № 14 г. Новотроицка, программа
под ред. А.Г. Кутузова*

Я испытывал то же самое, что и Коновалов. Ведь на свете мало людей, кто не любит восхищаться природой, лежать на траве и разглядывать облака и просто рассматривать природный пейзаж.

Они утрачивали чувство бытия тогда, когда полчаса, час, два лежали и смотрели в небо. Оно словно притягивало их, они точно плавали в нем в полудремотном, созерцательном состоянии.

Коновалов восхищается природой «по-настоящему», не для того, чтобы про него говорили, что он такой тонкий ценитель природы, а для себя, для своего собственного удовлетворения, для того, чтобы самому ощутить единение с природой, почувствовать ее могучую силу.

И в рассказе, и в стихотворениях говорится о небе. Во всех трех произведениях поэты восхищаются небом. Но Лермонтов больше разглядывает и завидует звездам, нежели небу. В тексте Горького герои разглядывают небо, просто лежа на спине. А Бунин ходит по лесу, разглядывает каждый кусочек неба в мельчайших подробностях. У Горького герои просто созерцали небо, а Бунин и Лермонтов задумываются над вечными вопросами: Лермонтов задумывается о том, что хочет занять место звезд, а Бунин размышляет: зачем он живет?

Писатель хочет сказать, что многие поэты восхищаются природой, и свое восхищение изливают в стихи не для себя, не для того, чтобы люди увидели, что он по-настоящему любит природу, а так «скорее ради поддержки своей репутации», и уже чувствуется фальшь, что что-то в стихотворении не так, не хватает какой-то одухотворенности.

Наталья М., школа № 2 г. Орска, программа под ред. В.Г. Мараницмана

Когда я прочитала отрывок из рассказа М. Горького «Коновалов», я почувствовала отреченность от мира, «увидела» великолепное голубое небо, оно «притягивало» меня и уносило куда-то вдаль.

У героев рассказа возникает чувство утраты бытия, когда, лежа на спине, они уплывали куда-то далеко от своих проблем и мыслей, а голубое небо притягивало их к себе и вводило в другую, покрытый синевой мир.

Коновалов не был по профессии поэтом, которому часто приходилось выдумывать выражения, подчеркивающие красоту природы часто лишь для репутации, он был простым человеком, который истинно восхищался небом и мог часами смотреть на него, стараясь не нарушать блаженство и спокойствие природы. Я думаю, в этом и заключается авторское понимание «святой простоты».

Эти стихи и, конечно, отрывок из рассказа заставляют задуматься, понять, что для выражения красоты природы, душевной красоты нет подходящих слов, фраз, выражений, и как бы ни был душевен стих, как бы он не переносил вас в реальность голубого неба, прелесть чистых красок, всё, что описывается, нужно увидеть самим. Эти стихи и рассказы,

отрывки помогают нам отстраниться от проблем, отдохнуть от тяжелых мыслей и погрузиться в вечность.

Описания в стихах Бунина заставляет почувствовать счастье, увидеть прекрасные, яркие звезды на ночном небе.

7 класс

А.А. Фет «ОДИНОКИЙ ДУБ», Н.А. Заболоцкий «ОДИНОКИЙ ДУБ»

Арина Б., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

А.А. Фет и Н.А. Заболоцкий оба превозносят дуб, как вековое, столетнее, могучее и не бессловесное дерево.

А.А. Фет называет дуб «старым витязем», потому что считает его воином, который уже не те молодые, оживленные. Он могуч. Фет представляет дуб, как богатырь, старым, но не потерявшим свою мудрость и силу.

Н.А. Заболоцкий называет дуб «воином», потому что он считает, что дуб, даже если и один, все равно воин. Его могущество и сила остались на долгие века. Он сохранил их в намертво сросшихся ветвях своих. Фет, хотя и написал, что «... и нет великолепья в его ветвях...», но «... скрученные намертво суставы он так развил...», хочет передать силу и могущество дуба.

Возникает образ могущественного воина, мудрого и старого деда посреди поля. Он один. Но его величество наполняет картину.

Могущество, сила, мудрость, благоговение, какое-то напряжение и покорность.

Их связь в том, что дуб-воин, уже давно не бравший в руку копье, щит или меч, он богатырь. Их различие в том, что Фет представляет его, как умного, мудрого деда, рассказывающего своим внукам о жизни. А Заболоцкий считает, что он богатырь, ушедший в поле на покой и отдых, но все же сохранивший свою силу и мудрость.

Мы видим трепещущие отношения между автором и дубом. Он как будто благоговел, но в то же время считал его героем, дедушкой.

Марина Б., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Эти стихотворения произвели на меня положительное впечатление. Особенно первое, потому что я вспомнила, как в детстве мы выезжали на природу и остановились под таким же одиноким дубом.

А.А. Фет называет дуб «старым витязем», потому что он старый и могучий, он повидал уже все: и снег, и дождь, и сильный ветер, грозу, и молнию.

Он выдержал все испытания, которые ему повстречались на жизненном пути. Так же и у Заболоцкого. Создается такое впечатление, что они писали про один и тот же дуб, только в разное время...

У меня возникает образ старого мудрого человека. Он столкнулся с многими трудностями в жизни, но не «сломался», не опустил руки, а пошел дальше по жизни...

Как я уже писала, мне кажется, что оба автора писали про один и тот же дуб. Различие между ними в том, что первое стихотворение было написано раньше второго почти на 100 лет.

Прочитав эти стихотворения, можно сказать, что оба автора уважают и любят природу своего родного края.

Ксения Ф., школа № 14 г. Новотроицка, программа под ред. А.Г. Кутузова

Оба стиха вызывают в воображении картину могучего дуба, стоящего в поле. Но если, читая произведение Фета, я представляю могучий, но уже старый дуб, чем-то напоминающий старика-отшельника или витязя, ушедшего на покой, то у Заболоцкого дуб мощен, величав и опытен, совсем как какой-нибудь воевода.

У Фета дуб назван «старым витязем» возможно потому, что его герой уже успокоился и не бунтует. Он охраняет тех, кто просит его помощи – незабудок. Но если дуб как бы отошел от дел и живет своей жизнью. А вот у Заболоцкого дуб еще «воин». Он горд, велик, спокоен и невозмутим. Но, в отличие от дуба Фета, он не создает впечатления старика, который уже успокоен и ничего не хочет от жизни.

У Фета дуб – это символ отшельничества, старости, смирения. У Заболоцкого же – гордости, силы, величия.

Эти стихотворения похожи лишь названиями. Смысл же, описанный мною ранее, абсолютно различен, и даже противоположен. На примере этих произведений мы можем видеть, что разные характеры в одинаковой ситуации будут вести себя различно. Возможно, в каких-то чертах характеры дубов повторяют характеры авторов.

Чувства, которые, как мне кажется, показали авторы, близки. Фет одобряет поведение своего героя. А Заболоцкий своим персонажем гордится.

Ксения Г., школа № 2 г. Орск, программа под ред. В.Г. Маранцимана

Запахло смолой, сошлась с небом крона, заскрипели, затрещали ветки. Образ дуба в обоих стихотворениях нарисован крайне точно. Но произведение Заболоцкого меня впечатлило больше: своим ритмом, связью с русской поговоркой и раскрытием ее, некоторым даже переиначиванием ее смысла.

Дуб Фета – старый витязь – повидал немало разных земных веков, мудр, целостен; по-прежнему силен, готов к бою, но ему мешают временные оковы, кольца лет на его массивном могучем стволе.

Авторитетный и величественный, он дал Русской Земле много потомков – юных дубят.

Дуб Заболоцкого сразил меня в самое сердце. Внешне непримечателен ничем, он – боец, воин, как называет его сам автор. В его нутре таится сила, которая с некоторым надрывом выявляется. Она не может быть неприметной, все же узловатость ветвей, не идеальность кроны, пассивность, но на самом деле спокойствие... Какая-то внутренняя – да и внешняя – натянутость, как готовность к прыжку притаившейся в кустах при охоте на добычу дикой кошки.

Не дерево видели мы при чтении стихотворений, а олицетворенные мудрости, вечности и бессмертности, красоты древности в природе в стихотворении Фета, и возросшую на дурной почве, с некоторой ущербностью и ветхостью, хищность в произведении Заболоцкого.

Смысл Непокколебимости и Стойкости, при внешней неидеальности, внутренней силы и молодости, Беспрекословной готовности к бою.

Используя образ Дуба, авторы передают свое отношение скорее к людям типа, склада характера, схожим с этим деревом. У каждого Дуб свой, но, несомненно, они похожи по природе своей и отчасти даже внешне.

Фет обращается к своему Дубу, общается непосредственно с ним. Задает ему вопросы, указывает на что-то. Выражает свое почтение и уважение.

Заболоцкий, будто стесняясь за несовершенный вид своего дуба, оправдывается перед ним, собой и читателями – дурная почва, одиночество. Но в его строках чувствуется несомненная любовь и восхищение этим воином Природы.

8 класс

IV глава из произведения М. Горького «СКАЗКИ ОБ ИТАЛИИ»

Александра И., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

Этот рассказ очень трогательный и интересный. В нем ярко описывается история матери и ее сына-предателя. Рассказ грустный, но заставляет задуматься. Я считаю, что в произведении самое трогательное – момент, когда мать просит сына лечь ей на грудь, отдохнуть. Она задает ему вопросы, будто уже знает, что собирается убить сына. Трогательна любовь матери к сыну-изменнику и родине.

Мать изменника мне представляется невысокой женщиной, изможденной, усталой. Недаром ее М. Горький в своем произведении сравнивает с тенью, трупом. Взгляд ее должен быть глубоким, но очень несчастным. Ей тяжело мириться с тем, что сын у нее предатель, ведь она горячо любит свою родину и всех жителей города, с которыми жили она

и ее сын. Я считаю ее мудрой, патриотичной женщиной, потому что она для того, чтобы уберечь город и его жителей, убила собственного сына. Матери любят своих детей таких, какие они есть. Но Марианна уберегла родину от жестокости сына.

Ответы сына очень жестокие и гордые. Он мне представляется человеком железным, ведь знал зло, разрушил города и даже решился уничтожить свой собственный город ради наживы и славы. Побуждения его были меркантильные. Ради денег он решил уничтожить тысячи людей, с которыми жил и рос. Когда он сказал, что любит, то вначале он произнес, что любит славу, а только потом, что мать. Я думаю, что слава для этого человека была превыше всего. Семьи он не хотел. Жил только для себя. По его ответам можно характеризовать его, как злого, меркантильного, жестокого, тщеславного человека.

Я думаю, что под красивой внешностью скрывалась ужасная личность. В тексте отмечалось, что молодой человек красив. Бесплоден он, потому что детей он не хотел, и не было у него ничего человеческого. Молния способна убить, также и он мог легко и просто убить. Молния красива, но смертельно опасна. Молодой человек, сын Марианны, тоже внешне был красивым, но в душе жестоким человеком.

Я думаю, что повлияло ее впечатление, разговор с сыном. Когда она шла к лагерю сына, она думала, что может ошибаться. Когда Марианна увидела его в шелках и золоте, его внешность ослепила ее. Она думала, что такого она себе его и представляла. Но услышав лицемерные, ужасные речи, она была расстроена, что ее сын и есть такой, каким его описывали в городе все люди. А выслушав ответы на свои вопросы, Марианна была уверена, что сын ее – плохой и ужасный человек. Она не могла позволить, чтобы он просто так убил много человек.

В произведении «Тарас Бульба», я думаю, что Тарас стоял перед таким выбором. Его сын тоже предал родину, но не из таких корыстных побуждений, как сын Марианны.

Я оцениваю ее поступок как правильный, мудрый, ведь она убила самого близкого для себя человека, чтобы спасти много жизней.

«Поступок матери».

Марина Х., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Этот рассказ произвел на меня «неожиданное» впечатление. Я считаю, что мать любила сына, но и родину она любила тоже. В рассказе ее роль ужасна, но своим поступком она спасла много человеческих жизней, но и сам город.

Его мать можно представить как угодно. Она может быть черственной и ужасной, а можно, заботливой и доброй. Я ее представляю больше заботливой. Конечно, ее поступок – убить сына – заставляет ужаснуться, но, наверное, так было бы лучше – умереть самим и дать остаться другим в живых. И это решение правильное.

В разговоре с матерью сын показался мне самовлюбленным, желающим только славы и побед, вовсе не щадя людей, которые когда-то очень сильно любили его.

Смысл слов дает знать читающим, что сын, словно молния, которая только разрушает и ничего не плодит.

Конечно же, повлияли сами слова сына о том, что ему нужна только слава, а дети вовсе не нужны, он не любит город, в котором вырос, убил немало людей. Сама мать не хочет продолжать чувствовать эту боль в сердце и решила на этот поступок самоубийства и убийство сына. Отец Андрия в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» не стоял перед таким выбором.

Поступок матери и ужасный, но и правильный. Своим поступком она спасла свой город и жителей этого города.

Озаглавить рассказ можно по-разному, но меня затронул поступок матери, и я его бы озаглавила «На смерть за город».

Владислав М., школа № 14 г. Новотроицка, программа под ред. А.Г. Кутузова

Этот рассказ произвел на меня впечатление внутренней борьбы матери изменника между родиной и сыном, в которой она решила оставить и родину, и сына рядом с собой, встречей матери изменника и матери убитого.

Убитая горем женщина с сильными внутренними качествами, которая любит своего сына и свою родину. Решительная, смелая, заботливая.

Они его характеризуют как эгоиста, который ради славы и власти готов пойти на всё. Властолюбивый, продажный человек.

Эти слова имеют смысл в том, что он не может сделать ничего хорошего для родины, людей, матери, что пользы от своих действий он никому не даст, кроме себя.

На нее повлияла любовь к родине, память своих предков, которые строили этот город. Горе людей, у которых погибли родственники, дети, мужья из-за ее сына. Чувство вины за своего сына, принесшего много горя своей родине и изменившего ей ради славы, богатства, любви людей.

Я считаю, что Тарас Бульба стоял перед таким выбором между родиной и сыном, но любовь к родине была сильнее, чем к сыну, присягнувшему полякам ради любви.

Мать поступила так из-за любви к родине и любви к сыну. Ее поступок, возможно, повлиял на ход истории этого рассказа. Своим поступком она спасла людей, город, который строился ее предками.

«Мать изменника».

Юлия К., школа № 2 г. Орска, программа под ред. В.Г. Маранцимана

Этот рассказ произвел на меня очень необычное впечатление, которое не производили на меня другие рассказы. Мне захотелось прочитать это произведение полностью. Очень трогательным мне показался поступок матери, не каждая мать смогла бы так поступить.

Я представляю мать изменника слабой, доброй женщиной с бледной кожей. Несмотря на то, что ее родной сын изменник, она продолжала любить его и считала себя виновной в том, что он погубил много жизней.

Ответы сына характеризуют его как смелого, безжалостного юношу. Он ценил, уважал и любил свою мать, но, не подозревал, что сделает ей больно, потому что предал родину.

Произнося эти слова, мать сравнивала его с молнией. Ее сын был бесстрашен, красив, но он не оставит после себя ничего, словно молния. Ему не нужны были дети, потому что он бы не смог отомстить за них. Он никогда не почувствует себя ответственным за что-то.

На ее выбор между городом и сыном повлиял разговор с женщиной, которая молилась над трупом. Ей было тяжело пребывать в том городе, который предал ее родной сын.

Отец Андрия в повести «Тарас Бульба» тоже стоял перед выбором, но он, в отличие от героини этого произведения, был решительнее и тверже.

Я считаю поступок матери очень смелым и трогательным. Читая рассказ, я не ожидала прочесть такой конец и была удивлена. Она поступила так, как считала нужным, и это ее выбор.

Я бы озаглавила этот рассказ так: «Если сердце болит, в него легко попасть».

9 класс

И.В. Гёте «ФАУСТ» (отрывок), А.А. Блок «ДВЕ ДУШИ» и В.С. Высоцкий «И ВКУСЫ И ЗАПРОСЫ МОИ – СТРАННЫ» (отрывок)

Елена Г., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

Прочитав эти произведения, тыловишь себя на мысли о своей личности. Каждый человек иногда задумывается о том, какой он: плохой или хороший, и так боится осознать, что он не такой, каким бы хотел себя видеть.

Чувство неопределенности – вот то чувство, что сейчас испытываю я. Меня беспокоит двойственность моей души, также беспокоит она и авторов этих произведений. Писатели думают о том, что как погубить в себе ненужное им Я, но в то же время переживают за то, смогут ли избавиться от действительно мешающего.

В стихотворении А.А. Блока встречалось обращение «Раб, живи!»... В человеке есть как бы две души: одна – добрая, нежная, любящая и, самое главное, свободная; а другая – завистливая, злая, черствая. Так вот, в этой фразе «Раб, живи!» нам и показываются две эти души. Раб – это вторая душа, не имеющая возможности освободиться от своей злобы и зависти. И ей первая душа приказывает жить...

Мелодия к стихотворению В.С. Высоцкого мне представляется напряженной, волнительной, шумной и не очень быстрой.

Авторы всех трех произведений поднимают вопрос о двойственности души человека. Они понимают, что свои души нужно спасать от плохих качеств, и задумываются о том, как это сделать. Я поддерживаю их точку зрения, ведь тоже считаю, что душа человека должна быть чиста и светла.

Мне кажется, что современные люди мало задумываются о таких вещах. Они более приземленные, много думают о бытовых проблемах и повседневной суете. В этом и заключается «странность» вкусов и запросов современного человека. Он не то чтобы не хочет решать проблему своей двойственности, он даже не хочет о ней задумываться.

Наталья Г., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Эти произведения рождают во мне восторженные эмоции. Мне очень понравились эти стихотворения.

Прочитав эти произведения, я задумалась о том, что у человека есть второе Я, есть какая-то «тайная» сторона души, которая никому неизвестна, и даже сам человек не может разобраться.

Мне кажется, что писатель пишет с грустью. В этих произведениях нет особой радости. Возможно, авторов этих произведений огорчало то, что у них появилась мысль о двойственности их души.

Я думаю, что такое обращение немного грубовато. Обращение «раб» показывает, что человек зависим от чего-то или кого-то. Мне кажется, что не каждому бы понравилось такое обращение.

Я бы сопровождала чтение произведения грустной, спокойной, лирической мелодией.

Общая авторская позиция выражается во мнении о том, что их души разделены на две части, противоречащие друг другу. Мне не очень нравится такая позиция.

Я вижу «странность» вкусов и запросов современного человека в том, что некоторые люди хотят всего и сразу, ничего не делая. Стараются подстроиться под кого-то, а не быть собой. Современный человек все время в движении, достигая своей цели.

*Александра О., школа № 14 г. Новотроицка, программа
под ред. А.Г. Кутузова*

Эти произведения рождают во мне чувство жалости, тревоги.

Когда я читала произведения, я задумывалась о том, что в каждом человеке есть хорошие и плохие стороны, и когда мы хотим как-то поступить, нужно задумываться о последствиях.

Я не могу сказать точно, на какие мысли навевают писателей видение им двойственности души человеческой, но мое мнение, что они хотят сказать о том, что человек «поглощает себя во тьму», т.е. человек меньше делает хороших поступков, заменяя их на отрицательные. И что человек выбирает неправильную дорогу, дав зло поселиться в нем.

Автор хочет сказать, что человек может исправиться, дать волю добру, побороть зло.

Владимир Т., школа № 2 г. Орска, программа под ред. В.Г. Маранцимана

Эти три произведения рождают некую грусть, печаль своей правдивостью. Человеку сложно найти нечто среднее между двумя думами, и он страдает от этого.

У человека есть две природы, и они противоположны. Каждая из них борется с другой. Эта борьба происходит на протяжении всей жизни человека и оканчивается лишь с его смертью. Их можно поделить на добро и зло, мечты и реальность, печаль и радость. Они противоположны, но без них нет человека...

Писатель видит двойственность человеческой души, первая из которых настоящая, его мысли, чувства, переживания, а вторая – маска, то, каким он хочет, чтобы его видели другие люди.

Человек раб своих плохих желаний и мыслей, потому «раб» наиболее правильная оценка человека.

К каждому произведению подойдут грустные, нежные аккорды.

Авторская позиция заключается в том, что у каждого человека есть две души, две природы. Одну он скрывает, она его истинная сущность. А вторая та, которую он показывает абсолютному большинству людей, тем, кому предпочел не показывать себя, не открываться им.

Человеку с каждым днем, с каждым годом требуется все больше, и запросы его становятся все более поражающими воображение.

10 класс

**И.С. Тургенев «ХРИСТОС», Н.А. Заболоцкий
«О КРАСОТЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЛИЦ»**

Екатерина Г., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

Произведение Тургенева «Христос» вызывает только положительные чувства, ощущается духовный настрой и состояние автора. Стихотворение Заболоцкого оставило за собой желание сравнить написанное автором с действительностью. И, сравнивая, можно увидеть, что стихотворение действительно отражает наш мир и людей в нем.

Произведение Тургенева более драматично в передаче авторского чувства, потому что в нем затронуты вера и представления человека.

В этих двух произведениях финал говорит о том, что приятнее видеть и ощущать возле себя простого человека, без лишних амбиций с добрым человеческим лицом.

Названия несколько различны, так как их можно рассмотреть в разных пониманиях. Но основной смысл и идея их тесно переплетаются между собой.

Тургенев видит то, что высшие силы близки человеку именно той простотой и красотой, о которой он говорит.

Заболоцкий рассказывает о множестве человеческих лиц и о том, что скрывается внутри человека за его лицом. И в итоге из массы он выделяет добродушного и простого на первый взгляд человека, который приятен, который несет в себе что-то светлое.

Оба произведения мне понравились. И я согласна с их авторами в идеях этих произведений.

Андрей Г., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Заставили задуматься над тем, что в каждом человеческом лице можно увидеть душу человека.

На мой взгляд, это произведение Тургенева «Христос». В нем описаны моменты переживания героя.

В простых лицах скрыты полные великих начинаний души.

Да.

*Екатерина Ж., школа № 14 г. Новотроицка, программа
под ред. А.Г. Кутузова*

Эти произведения вызывают у меня восторг, эмоциональный подъем и восхищение окружающей действительностью.

Стихотворение Заболоцкого более драматично в передаче авторского чувства, так как он патетичнее Тургенева раскрывает тему, использует эпитеты, противопоставления.

В финале каждого из произведений авторами делается вывод, что человеческое, обычное, ничем не выдающееся, доброе – и есть лицо чего-то возвышенного, неземного.

В названиях разница имеется, во втором произведении дано название более мирское, земное.

Автор восхищается именно простыми, светлыми лицами.

Произведения мне понравились, ведь они заставляют задуматься об окружающих нас людях, раскрывают перед читателем мир таинственно-го и приоткрывают завесу над душами людей.

Ксения Н., школа № 2 г. Орск, программа под ред. В.Г. Маранцмана

Данные произведения вызывают чувство восхищения красотой и таинственностью человеческих лиц. Авторы настолько четко описывают образ идеального человека, что читатель задумывается о том, существуют ли на самом деле такие люди? Ведь все человеческие лица похожи, но лишь в немногих можно увидеть что-то светлое, сияющее, дарящее тепло. И.С. Тургенев более драматично передает авторское чувство, чем Н.А. Заболоцкий. Произведение «Христос» основано на воспоминаниях, это значит, что лирический герой описывает свои личные чувства, мысли, переживания. «Умиление, любопытство, страх...» – все эти эмоции охватили самого юноши, он продолжал думать о том, правдивы ли его мысли, доказывал себе что-то и в конце убедился, что лицо – «оно и есть лицо Христа».

Финалы обоих произведений связаны тем, что Тургенев и Заболоцкий приходят к выводу, что истинные лица, сияющие, дающие теплоту, добро, и есть идеал души человека, и есть что-то возвышенное, не похожее на других.

Я считаю, что разница в названиях произведений не столь значительна, так как в них описывается идеал человеческого лица (души).

Авторская позиция И.С. Тургенева состоит в том, что даже в самом простом человеке можно найти необычное, светлое, отличающее его от других. Заболоцкий считает, что красота человеческих лиц бывает разной, каждое лицо есть что-то свое прекрасное, но все же «есть лица», из которых «составлена песня небесных высот».

По моему мнению, данные произведения раскрывают все многообразие, всю полноту красоты человеческих лиц. Каждый автор по-своему выразил свое отношение к человеческой душе. Ведь, как известно, глаза, как и все лицо человека, раскрывают всю полноту человеческой души.

11 класс

**М.Ю. Лермонтов «ПРЕДСКАЗАНИЕ», А.А. Блок
«ВСЁ ЛИ СПОКОЙНО В НАРОДЕ?..»**

Ксения П., школа № 27 г. Орска, программа под ред. Г.И. Беленького

Данные стихотворения очень мрачно описывают состояние России после упадка царской власти. Только первое – это своего рода предсказание того, что случится, а второе – то, что уже сбылось. Стихотворения создают довольно гнетущую атмосферу, вселяют чувство тревожности. Лермонтов описывает будущее России страшно, даже ужасно, создается ощущение неизбежности. У Блока все не так пугающе, но строгий лаконичный слог тоже говорит о всей серьезности положения.

Авторы используют множество самых разных средств выразительности. Например, у Лермонтова: олицетворение («царей корона упадет», «чума начнет бродить»), сравнение («как плащ его»), анафора (и станет глад...»; и зарево окрасит ...»; «когда детей...», «когда чума...»), архаизмы («глад», «смердных»).

У Блока: анафора («Всё ли ...», «Все ли ...»; «Кто же ...», «Кто ж он...»), сравнения («гонит людей, как стада»), эпитет («неизведанным безднам»), риторическое восклицание («Боже! Бежим от Суда»), вопросно-ответная форма изложения:

- Все ли спокойно в народе?..
- Нет. Император убит...

В XIX веке началось зарождение революционных течений в обществе. Появляются декабристы, различные политические группировки. В Россию приходит дух мятежа. Стихотворение Лермонтова написано в 1830 году, т.е. через 5 лет после восстания декабристов. «Предсказание» показывает состояние общества в те годы: люди напуганы и ждут чего-то ужасного.

В начале XX века революционные настроения достигают пика. В России начинаются народные волнения, а большевистские настроения охватывают все больше людей. Читая стихотворение Блока, читатель находится в ожидании этого самого народного зрителя, словно уже слышны его шаги. Это стихотворение тоже предсказание – революции 1917 года.

Поэтическая идея «Предсказания» заключается в самом предсказании грядущих событий. Автор так мрачно описывает будущее, чтобы его современники были осторожнее в своих намерениях и планах.

Блок описывает события суровым слогом, как бы говоря, что это все не шутка, что, мол, доигрались...

Алёна Г., школа № 38 г. Орска, программа под ред. В.Я. Коровиной

Меня очень взволновали данные стихотворения. С чувством глубокой горечи я вчитывалась в эти строки — строки, в которых показаны страдания и лишения русского народа. Данные произведения не могут оставить равнодушными никого, так как в них показаны все злоключения простого народа.

В стихотворении Блока используется вопросно-ответная форма изложения, олицетворение («дремлют гражданские страсти»), эпитеты.

В стихотворении Лермонтова — олицетворение («заревое окрасит волны рек»), восклицания, эпитеты («среди печальных сел»).

В данных стихотворениях показаны метания русского народа. Русский народ забыл прежнюю любовь к царю, государственному строю, длившемуся многие века, и сменил это на неопределенность, когда к власти приходили все новые и новые люди, неспособные, однако, изменить что-либо в лучшую сторону. Русский народ охватил страх и ужас, ведь те, кто пришел к власти, не жалели ровным счетом никого.

Поэтическая идея — показать судьбу русского народа после свержения монарха, показать ситуацию в стране, когда на ее улицах творится произвол и убийства. Мое отношение к этим стихотворениям — я считаю, что данные произведения являются культурным наследием нашей страны. Именно они показывают истинную жизнь российского общества в тот период, являются историческими произведениями. Я считаю, что данные стихотворения на века, ведь в таком небольшом отрывке умещается то, что описано в увесистых учебниках, и из такого небольшого произведения можно понять гораздо больше, чем из учебника по истории.

Олеся Л., школа № 14 г. Новотроицка, программа под ред. А.Г. Кутузова

Оба стихотворения на меня произвели впечатление страха перед будущим («Настанет год, России черный год»), перед будущим, когда не будет закона, никакой власти и никто не защитит людей. Люди боятся неопределенности, неясного будущего, смены властей и «мощного человека», который «гонит людей, как стада...».

Восклицательные предложения («И горе для тебя!»), архаизмы («чернь»), олицетворение (когда чума ... начнет бродить...), параллелизм конструкций, однородные члены предложения (ужасно, мрачно), эпитеты («печальные села», «мощный человек») — в первом стихотворении.

А.А. Блок использует вопросительные предложения («Все ли спокойно в народе?»), диалог, инверсии («власти не хочет народ»), эпитеты («народный смиритель»), градацию («темен, и зол, и свиреп»), неполные предложения, восклицательные предложения («Боже! Бежим от суда!»), сравнения (гонит людей, как стада).

Духовно-нравственное состояние общества XIX – начала XX веков было достаточно нестабильным: совершалось много покушений на жизнь императоров, возникало много революционных партий («Народная воля», позже социал-демократы, либералы ...), в которых люди думали, размышляли и готовились к свержению власти, например, 1825 г. – восстание на Сенатской площади, когда собралось значительное количество людей, не присягнувших Николаю I (Муравьев – Апостол, Пестель...); убийство Александра I. Также большое число крестьян были не удовлетворены своими правами, положением в стране. Это состояние в обществе и отражает состояние других людей, поэтов.

I стихотворение: печальная участь невинных людей, власти и появление нового «страшного» и «мощного» человека. Это стихотворение пронизано угнетением, скорбью перед будущей участью России.

II стихотворение: боязнь перемен и опять появление темного, злого и свирепого «народного смирителя». Это стихотворение означает неопределенность перед будущим.

Татьяна К., школа № 2 г. Орска, программа под ред. В.Г. Маранцимана

Стихотворения М.Ю. Лермонтова и А.А. Блока произвели на меня не очень хорошие впечатления. В стихотворениях чувствуется (ощущается) печаль, тревога, суета людей, волнения за Россию, за ее народ.

В стихотворениях поэты используют такие изобразительно-выразительные средства языка, как: метафора (пища многих будет смерть и кровь), антонимы (твой плач, твой стон ему покажется смешон), сравнение (гонит людей, как стада), олицетворение (станет глад сей бедный край терзать).

В стихотворениях М.Ю. Лермонтова и А.А. Блока хорошо прослеживается духовно-нравственное состояние общества XIX – начала XX веков. Общество всегда было недовольно своими правителями, но когда тот или иной правитель оказывался свергнутым, то люди не знают, что делать со своей свободой, они привыкли подчиняться, привыкли работать. Но в каждом обществе найдется человек, который сможет управлять народом и, как правило, это корыстные люди, которых заботит только свой бюджет, но никак жизнь народа. И люди (общество) выберут его, ведь они привыкли, что ими помыкают. Выберут и опять начнут жаловаться на свою судьбу, на то, что правители плохие.

Поэтической идеей стихотворения М.Ю. Лермонтова было донесение до народа того, что нужно остановиться, задуматься над своей жизнью, исправить то, что еще не поздно.

А.А. Блок выразил в стихотворении ту же самую идею.

Общество в стихотворениях показано, как «стадо», которое подчиняется одному человеку, более умному, более хитрому. Может, хватит? Не пора ли начать думать самим, самим решать, что желать и как жить дальше?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулхаликова А.Г. Сопоставительное изучение произведений русской и татарской литературы в средней школе с русским (неродным) языком обучения (Этнологический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Абдулхаликова. – Самара, 2003. – 21 с.

2. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Р.И. Альбеткова, С.Г. Герке, Л.П. Гладкая и др.; Сост. Р.И. Альбеткова. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.

3. Алферов А.Д. Родной язык в школе: опыт методики / А.Д. Алферов. – М.: Сотрудник школ, 1911. – 511 с.

4. Алферова А.А. Интеграция литературы и фольклора на уроках литературы в школе с этнокультурным компонентом образования (5–9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Алферова. – М., 2009. – 26 с.

5. Анненский И.Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании / И.Ф. Анненский // Русская школа. – 1892. – № 11. – С. 65–86.

6. Анненский И.Ф. Образовательное значение родного языка / И.Ф. Анненский // Русская школа. – 1890. – № 1. – С. 21–44.

7. Аничкина Н.В. Развитие самостоятельности старшеклассников на уроках углубленной работы над текстом художественного произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Аничкина. – М., 1997. – 16 с.

8. Асмус В. Чтение как труд и творчество / В. Асмус // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 36–46.

9. Ачкасова Г.Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Л. Ачкасова. – СПб., 2000. – 367 с.

10. Балталон Ц.П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц.П. Балталон // Педагогический сборник. – 1898. – № 1. – С. 1–17.

11. Балталон Ц.П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц.П. Балталон // Педагогический сборник. – 1898. – № 2. – С. 131–149.

12. Балталон Ц.П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц.П. Балталон // Педагогический сборник. – 1898. – № 4. – С. 382–397.

13. Балталон Ц.П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц.П. Балталон // Педагогический сборник. – 1898. – № 5. – С. 486–502.

14. Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц.П. Балталон. 5-е изд. – М.: Тип. т-ва А.И. Мамонтова, 1904. – XIV+ 201 с.

15. Балталон Ц.П. Экспериментальное исследование классного чтения // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической

психологии в Санкт-Петербурге в 1909 (1-5 июня) / Сост. М.И. Коноров. – СПб.: Тип. П.П. Сойкина. – 1910. – С. 321–334.

16. Балталон Ц.П. Эстетическое чувство / Ц.П. Балталон // Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в СПб в 1906 году (31 мая – 4 июня) / Сост. М.И. Коноров. – СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1906. – С. 60–76.

17. Барановская И.Р. Освоение понятия «художественный образ» как основа формирования теоретико-литературных знаний и интеграции с предметами эстетического цикла в V–VIII классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Р. Барановская. – М., 2002. – 27 с.

18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: сб. изб. тр. / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

19. Беленький Г.И. «Информпробежка» или изучение? / Г.И. Беленький // Литература в школе. – 2003. – № 9. – С. 26–29.

20. Беленький Г.И. Интеграция? / Г.И. Беленький // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 86–90.

21. Беленький Г.И. Некоторые теоретические аспекты межпредметных связей / Г.И. Беленький // Взаимосвязи предметов гуманитарного цикла. Сборник научных трудов / сост. Н.Ф. Пияшев / ред. Г.И. Беленький. – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1979. – С. 3–16.

22. Беленький Г.И. О «зловредных» методистах и курсе литературы в средней школе / Г.И. Беленький // Литература. – 2002. – № 04 (427). – С. 13.

23. Беленький Г.И. Пафос социалистической направленности (XXVII съезд КПСС и вопросы преподавания литературы) / Г.И. Беленький // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1986. – № 8 (76). – С. 3–14.

24. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: (Раздумья о преподавании литературы в школе) / Г.И. Беленький. – М.: Просвещение 1990. – 192 с.

25. Беленький Г.И. Теория литературы в средней школе (VII–X классы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Беленький. – М., 1973. – 58 с.

26. Беленький Г.И., Снежная М.А. Изучение теории литературы в средней школе (IV–X классы). Пособие для учителя / Г.И. Беленький, М.А. Снежная. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

27. Белов А.М. Изучение литературно-художественного произведения в единстве эмоционального восприятия и логического осмысления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Белов. – М., 1969. – 21 с.

28. Белова О.И. Игра на уроках литературы как средство развития творческой активности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Белова. – Л, 1984. – 18 с.

-
29. Беляева Н.В. Дифференциация обучения как средство повышения литературного развития учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Беляева. – М., 2004. – 40 с.
30. Беляева Н.В. Формирование читательского восприятия при изучении лирики в школе: теоретические основы и практика: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Беляева. – М., 1997. – 20 с.
31. Беньковская Т.Е. Литература в условиях интеграции / Т.Е. Беньковская. – Литература. – 2010. – N07 (694). – С. 22–23.
32. Беньковская Т.Е. Направление, школа, система в методике преподавания литературы: Монография / Т.Е. Беньковская / Под ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 155 с.
33. Беньковская Т.Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Беньковская. – СПб., 2007. – 526 с.
34. Беньковская Т.Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Беньковская. – СПб., 2007. – 47 с.
35. Беньковская Т.Е. Русский язык и литература: межпредметные связи или интеграция? / Т.Е. Беньковская // Русская словесность. – 2002. – № 3. – С. 75–78.
36. Берхин Н.Б. Эмоциональное развитие школьников на уроках литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Б. Берхин. – М., 1993. – 40 с.
37. Берченко Т.В. Формирование целостного мировоззрения студентов педагогического колледжа в системе их литературного развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Берченко. – Мурманск, 2004. – 21 с.
38. Бессонов Л. П. Литературные кружки и литературно-музыкальные вечера в средней школе / Л. П. Бессонов. – Л.: Учпедгиз. Ленингр. отделение, 1960. – 199 с.
39. Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Ю. Богданова. – М., 1980. – 28 с.
40. Бодрова Н.А. Методика организации и проведения уроков внеклассного чтения по литературе в старших классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Бодрова. – Куйбышев, 1967. – 22 с.
41. Бородина И.Ф. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся старших классов в процессе преподавания литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ф. Бородина. – Чебоксары, 2004. – 18 с.
42. Бороздунова Л.В. Формирование понятия «Тема художественного произведения» в 5-8 классах: На материале рассказов А.П. Чехова: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Бороздунова. – Якутск, 2005. – 23 с.

43. Борщевская М.Ю. Взаимосвязь интерпретаций литературных и музыкальных произведений на уроке в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ю. Борщевская. — Нижний Новгород, 2003. — 24 с.
44. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе / Т.Г. Браже // Литература в школе. — 1996. — № 5. — С. 150–154.
45. Браже Т.Г. Методика целостного изучения большого прозаического произведения («Отцы и дети» и «Война и мир»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Браже. — М., 1962. — 20 с.
46. Бражкина Н.А. Формирование понятия о мифе в 5–6 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Бражкина. — Самара, 2002. — 23 с.
47. Брандесов Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы. Учебное пособие. Часть I. / Р.Ф. Брандесов. — Челябинск: ЧГПИ, 1978. — 72 с.
48. Брандесов Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы. Учебное пособие. Часть II. / Р.Ф. Брандесов. — Челябинск: ЧГПИ, 1979. — 85 с.
49. Брандесов Р.Ф. Самостоятельный анализ художественного текста учащимися старших классов на уроках литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.Ф. Брандесов. — Л., 1967. — 23 с.
50. Брякова И.Е. Методика развития творческих способностей учащихся (спецсеминар-практикум): учебно-методическое пособие / И.Е. Брякова. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. — 128 с.
51. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Ф.И. Буслаев. — М.: Просвещение, 1992. — 511 с.
52. Бучугина Т.Г. Формирование теоретико-литературных понятий в системе «трех кругов чтения». Народная и литературная сказка в пятом классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Бучугина. — Самара, 2000. — 21 с.
53. Вершинина Е.И. Стимулирование читательской активности школьников в процессе изучения литературного произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Вершинина. — Л., 1985. — 16 с.
54. Вершинина Е.И. Характер читательской активности подростков в процессе чтения и изучения литературного произведения / Е.И. Вершинина. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1998. — 70 с.
55. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе. Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. О.Ю. Богданова. — М.: МГПИ им. Ленина, 1984. — 111 с.
56. Воловникова Г.М. Литературные интересы и способности / Г.М. Воловникова // Советская педагогика. — 1976. — № 5. — С. 97–105.

-
57. Воловникова Г.М. Формы учебного процесса на факультативных занятиях по литературе / Г.М. Воловникова // Урок литературы: Пособие для учителя / Сост. Т.С. Зепалова, Н.Я. Мешерякова. – М.: Просвещение, 1983. – С. 138–157.
58. Володина И.В. Синхронное изучение литературы и искусства на уроках и факультативных занятиях как средство литературного и эстетического развития учащихся (VIII класс общеобразовательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Володина. – Л., 1972. – 17 с.
59. Вопросы методики литературы. Труды института методов обучения / Отв. ред. Н.И. Кудряшев. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 207 с.
60. Воюшина М.П. Формирование умения анализировать художественное произведение как средство литературного развития младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.П. Воюшина. – Л., 1989. – 20 с.
61. Выготский Л.С. Психология искусства. (Анализ эстетической реакции) / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
62. Генералова Н.С. Сравнительный анализ произведений разных жанров на уроках литературы в старших классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Генералова. – М., 2006. – 26 с.
63. Глазкова Р.М. Литературное развитие учащихся в процессе экскурсий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Глазкова. – Л., 1970. – 17 с.
64. Глинтерщик Р.В. Формирование образного видения и мышления учащихся на уроках литературы в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.В. Глинтерщик. – Л., 1967. – 20 с.
65. Глинтерщик Р.В. Некоторые аспекты восприятия школьниками урока литературы и учет их в организации процесса преподавания / Р.В. Глинтерщик // Восприятие литературного произведения и методика школьного анализа / Науч. ред. А.М. Докусов. – Л., 1972. – С. 27–55. (Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. 509).
66. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие для высш. учеб. заведений / В.В. Голубков. – М.: Госучпедиздат, 1938. – 287 с.
67. Голубков В. Новый путь: пособие для литературных бесед и письменных работ / В. Голубков. – М., 1914. – 200 с.
68. Голубков В.В. Проблема психологического обоснования изучения литературы в школе / В.В. Голубков // Литература в новой школе: Ученые записки. – Киев, 1963. – Т. XXIV.
69. Гордиенко Л.Л. Сближение эстетического языка писателя и читателя при изучении творчества Б.Л. Пастернака: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Гордиенко. – СПб., 1998. – 25 с.

70. Гороховская Л.Н. Изучение творчества А.А. Блока в аспекте внутрипредметных связей на уроках литературы в 11 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Гороховская. — М., 2008. — 20 с.

71. Гречинская В.С. Наглядность на уроках литературы: Пособие для учителя / В.С. Гречинская. — Киев: Рад. школа, 1983. — 152с.

72. Гринцевич Н.В. Литературное развитие студентов / Н.В. Гринцевич // Специалист. — 2008. — № 5. — С. 22—23.

73. Гришина Л.Я. Развитие воссоздающего воображения на начальном этапе литературного образования (IV класс): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Я. Гришина. — М., 1972. — 22 с.

74. Грыу М.М., Жукова В.Н. Сотрудничество педагогического вуза и школы в становлении литературного развития личности / М.М. Грыу, В.Н. Жукова // Взаимодействие школы и вуза в гуманитарном образовании учащихся и студентов: материалы сес. науч. совета / под общ. ред.: Р.М. Роговой, Н.Н. Казначеевой; ред. Р.М. Рогова. — М.: НИИ семьи и воспитания, 2006. — С. 23—26.

75. Гуйс И.Н. Стимулирование и объективация читательских интерпретаций: (5–6 кл.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Гуйс. — СПб., 1992. — 21 с.

76. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике) / Г.А. Гуковский. — М.-Л.: Просвещение, 1966. — 266 с.

77. Гуковский Г.А. К вопросу о преподавании литературы в школе / Г.А. Гуковский, С.В. Клитин. — Л., 1941. — 124 с.

78. Данилов В.В. Литература как предмет преподавания / В.В. Данилов. — М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1917. — 176 с.

79. Дановский А.В. Системно-функциональный подход к формированию теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Дановский. — М., 1993. — 32 с.

80. Дановский А.В. Целенаправленно формировать читательские умения / А.В. Дановский // Литература в школе. — 1977. — № 3. — С. 52—56.

81. Декушева Р.А. Оптимизация процесса развития культуры чтения учащихся карачаевских школ в системе факультатива и внеклассных занятий русской литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Декушева. — М., 1981. — 22 с.

82. Денёва И.С. Проблема литературного развития учащихся в трудах выдающихся русских методистов / И.С. Денёва // Преподавание литературы в школе. Опыт работы по новым программам. Сборник трудов. Выпуск II. / Отв. ред. В.В. Трофимова. — М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1977. — С. 5—18.

-
83. Дмитриенко О.А. Преодоление содержательных и стилистических барьеров при изучении творчества В. Набокова в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Дмитриенко. – СПб., 1997. – 22 с.
84. Долецкая И.И. Воспитание художественного вкуса учащихся старших классов при изучении советской поэзии в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Долецкая. – М., 1966. – 17 с.
85. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе / В.А. Доманский. – Томск: ТГУ, 2000. – 472 с.
86. Доманский В.А. Чтобы не работать вслепую (Знания об уровнях читательского восприятия старшеклассников как фактор их дальнейшего развития) / В.А. Доманский // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. – 1992. – № 1 (141). – С. 20–23.
87. Дорофеева М.П. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.П. Дорофеева. – СПб., 2000. – 21 с.
88. Емельянов М.С. Роль интеграции литературы и истории в школьном преподавании: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Емельянов. – Самара, 2003. – 20 с.
89. Ершова А.П., Леваньшина Т.В., Никольский Л.А. Театрально-творческие методы работы на уроках литературы как средство развития зрительской и читательской культуры. Методические рекомендации в помощь лекторам и методистам институтов усовершенствования учителей. Ч. II. / А.П. Ершова, Т.В. Леваньшина, Л.А. Никольский. – М.: МП СССР, 1983. – 36 с.
90. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев: Штиинца, 1974. – 133 с.
91. Жук С.В. Литературное развитие младших школьников при изучении эпического цикла: на материале произведений Р. Погодина: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Жук. – СПб., 2005. – 24 с.
92. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд., дополн. / Л.В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
93. Збарский И.С. Комплексный подход к руководству чтением учащихся / И.С. Збарский // Проблемы преподавания литературы в школе. Пособие для учителя / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
94. Збарский И.С. Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы: теоретические основы и практика: автореф. дис. д-ра пед. наук в форме научного доклада / И.С. Збарский. – М., 1993. – 56 с.
95. Збарский И.С. Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4-8 классов (на материале уроков

внеклассного чтения): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Збарский. – М., 1973. – 22 с.

96. Збарский И.С., Полухина В.П. Внеклассная работа по литературе (IV-VIII кл.). Пособие для учителя / И.С. Збарский, В.П. Полухина. – М.: Просвещение, 1975. – 192 с.

97. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Зинин. – М., 2004. – 43 с.

98. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С.А. Зинин. – 2-е изд., испр. – М.: ООО «ГИД «Русское слово – РС», 2006. – 240 с.

99. Зинин С.А. Методика проблемно-сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании изучения курса литературы в XI классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Зинин. – М., 1993. – 16 с.

100. Изучение литературы в школе. Сборник методических статей и примерных уроков / Под ред. А.М. Лебедева. – М.; Пг.: ГИЗ, 1923. – 192 с.

101. Изучение учащихся в процессе преподавания литературы (из опыта работы). Сборник статей / Под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 159 с.

102. Изучение художественного текста в VIII-X классов школы (из опыта работы учителей). Сборник статей / Под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 204 с.

103. Изучение языка художественных произведений в школе (из опыта работы). Сборник статей / Под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 180 с.

104. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов. Учебное пособие / Под общей ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: САГА, 2007. – 138 с.

105. Иншакова О.А. Развитие читательской самостоятельности учащихся в процессе изучения русской литературы в 5-9 классов средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Иншакова. – М., 2001. – 16 с.

106. Исаева Е.А. Формирование мировоззрения старшеклассников при изучении художественного произведения: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Исаева. – К., 1996. – 160 с.

107. Исаченкова Н.В. Влияние сравнительного анализа художественного произведения на творческую деятельность читателя-школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Исаченкова. – СПб., 2007. – 38 с.

108. Искусство анализа художественного произведения. Пособие для учителей / Сост. Т.Г. Браже. – М.: Просвещение, 1971. – 240 с.

-
109. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.У. Фохт-Бабушкина и Е.К. Чухман. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. — 122 с.
110. Кабачек О.Л. К проблеме взаимосвязи литературного и личностного развития дошкольников / О.Л. Кабачек // Дети и их чтение как духовный ресурс региональной культуры: материалы межрегиональной конференции работников детских библиотек Восточной Сибири, Забайкалья 4–7 июня 2002 года / отв. ред. Т.Т. Фомина. — Иркутск, 2002. — С. 34–48.
111. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. — 384 с.
112. Казимирская И.И. Факультативные курсы по литературе и их роль в формировании художественного вкуса учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Казимирская. — Минск, 1972. — 24 с.
113. Казначеева Н.Н. Развитие гуманистического мировоззрения старшеклассников средствами русской классической литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Казначеева. — М., 2000. — 20 с.
114. Калинин Е.А. Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Калинин. — М., 2003. — 223 с.
115. Калинина М.Ф. «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ф. Калинина. — Л., 1976. — 21 с.
116. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
117. Карсалова Е.В. Методические основы руководства читательской деятельностью школьников на уроках литературы в средних и старших классах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Карсалова. — М., 1991. — 41 с.
118. Каткова И.Г. Самодетельные журналы как средство развития литературно-творческих способностей подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Каткова. — Оренбург, 2001. — 22 с.
119. Качурин М.Г. О соответствии школьного курса литературы природе словесного искусства / М.Г. Качурин // Проблема личности автора в процессе изучения литературы в школе. Межвузовский сборник научных трудов / Ред. И.В. Володина. — Вологда: ВГПИ, 1984. — С. 3–20.
120. Качурин М.Г. Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Г. Качурин. — Л., 1976. — 40 с.

121. Колокольцев Е.Н. Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Колокольцев. — М., 1993. — 39 с.

122. Колокольцев Н.В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения / Н.В. Колокольцев. — М.: Учпедгиз, 1952. — 89 с.

123. Колокольцев Н.В. Основы содержания и системы работы по развитию речи в процессе изучения литературы в школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Колокольцев. — М., 1973. — 56 с.

124. Коновалова Л.И. Развитие воображения читателя-школьника в процессе изучения литературного произведения (4 класс): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Коновалова. — Л., 1981. — 23 с.

125. Коновалова Л.И. Развитие читательского воображения школьников (5–8 кл.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.И. Коновалова. — М., 1994. — 36 с.

126. Кононенко А.И., Удалова Е.Д. Литературно-тематические вечера в школе: из опыта работы / А.И. Кононенко, Е.Д. Удалова. — Киев: Радянська школа, 1966. — 98 с.

127. Копчук А.Н. Формирование и развитие литературно-творческих способностей старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Копчук. — М., 1973. — 27 с.

128. Коровина В.Я. Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе: дис. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук / В.Я. Коровина. — М., 1994. — 75 с.

129. Коровина В.Я. Развитие устной и письменной речи учащихся на уроках литературы в 5–8 классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Я. Коровина. — М., 1967. — 18 с.

130. Коростилева Е.И. Категории художественного времени и пространства в школьном изучении литературного произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Коростилева. — М., 2002. — 18 с.

131. Корсунский Е.А. Психолого-педагогические условия формирования литературных способностей учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Е.А. Корсунский. — Л., 1968. — 22 с.

132. Корсунский Е.А. Развитие литературных способностей школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.А. Корсунский. — М., 1993. — 32 с.

133. Костина И.Б. Инсценирование и драматизация на уроках литературы в 5–8 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Костина. — СПб., 1998. — 20 с.

134. Кочетова Е.В. Образные обобщения как основа методики изучения творчества Ю. Трифонова в 10–11 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кочетова. — СПб., 2009. — 22 с.

-
135. Крайванова А.Р. Формирование у школьников читательской восприимчивости к сатире при изучении литературного произведения (8–9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Р. Крайванова. – Л., 1977. – 23 с.
136. Крупник Е.П. Психологический анализ содержания и структуры интересов учащихся к произведениям художественной литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Е.П. Крупник. – М., 1967. – 19 с.
137. Кубышина Н.Н. Роль проблемного обучения в развитии литературных способностей старшеклассников при изучении лирики А.С. Пушкина в гуманитарных классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Кубышина. – М., 1990. – 15 с.
138. Кудрявцева С.П. Развитие литературно-творческой активности учащихся в процессе эстетического воспитания (по материалам работы на уроках литературы и литературно-творческом кружке в старших классах средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.П. Кудрявцева. – Л., 1964. – 19 с.
139. Кудряшев Н.И. Изучение лирики в школе / Н.И. Кудряшев // Литература в школе. – 1938. – № 1. – С. 74–87.
140. Кудряшев Н.И. О межпредметных связях литературы с другими гуманитарными предметами / Н.И. Кудряшев // Совершенствование гуманитарного образования в средней школе. – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1978. – С. 23–34.
141. Кудряшев Н.И. О некоторых актуальных задачах методики литературы / Н.И. Кудряшев // Литература в школе. – 1948. – № 1. – С. 55–63.
142. Кудряшев Н.И. О типах и видах уроков литературы (К постановке вопроса) / Н.И. Кудряшев // Литература в школе. – 1974. – № 5. – С. 19–30.
143. Кудряшев Н.И. Обучение и развитие / Н.И. Кудряшев // Литература в школе. – 1964. – № 2. – С. 3–9.
144. Кудряшев Н.И. Теоретические основы методики литературы (Методика как наука. Курс литературы в средней школе. Методы обучения): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Кудряшев. – М., 1970. – 57 с.
145. Кузнецова Н.А. Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Кузнецова. – СПб., 1998. – 17 с.
146. Кузьмина Л.Я. Формирование читательских интересов учащихся 5–6 классов якутской школы в процессе изучения русской литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Я. Кузьмина. – М., 2000. – 26 с.
147. Кутейникова Н.Е. Работа над устным и письменным отзывом как средство совершенствования речи учащихся на уроках литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Кутейникова. – М., 1991. – 16 с.

148. Кучина Т.И. Развитие художественного мышления подростков средствами литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Кучина. – М., 1993. – 18 с.

149. Лавлинский С.П. Учебный диалог и проблемы литературного образования / С.П. Лавлинский // Литература в гуманитарных школах и классах / Редкол.: З.И. Иванова (отв. ред.) и др. – М.: НИИТиИП, 1992. – С. 27–54.

150. Ладанова О.Ю. Совершенствование речевых умений учащихся 9 класса в процессе изучения литературы в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Ладанова. – М., 2004. – 22 с.

151. Ладыженская Т.А. Развитие речи учащихся как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера / Т.А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 75–80.

152. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Ладыженская. – М., 1972. – 44 с.

153. Ланин Б.А. Уроки Модеста Людвиговича Гофмана (1887-1959) / Б.А. Ланин // Литература. – 2001. – № 32 (407). – С. 5–12.

154. Левидов А.М. Автор – образ – читатель / А.М. Левидов. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1977. – 360 с.

155. Левицкая Г.Н. Развитие умения учащихся самостоятельно анализировать прочитанное произведение (на материале изучения советской литературы в старших классах): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Левицкая. – М., 1964. – 22 с.

156. Лейбсон В.И. Уровни эстетического развития и вопрос о замерах литературно-творческих способностей школьников / В.И. Лейбсон // Теория эстетического восприятия. Сборник научных трудов / под ред. Н.А. Кушаева, В.И. Лейбсона. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1977. – С. 23–35.

157. Леонов С.А. Интегрированный урок литературы: Книга для учителей и учащихся / С.А. Леонов. – М.: МПГУ, 1999. – 170 с.

158. Леонов С.А. Литература: Интегрированные уроки. 8–9 классы: Пособие для учителя / С. А. Леонов. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 176 с.

159. Леонов С.А. Речевая деятельность учащихся IX–XI классов в процессе изучения литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Леонов. – М., 1994. – 32 с.

160. Литературное и речевое развитие школьников: межвузовский сб. науч. тр. / отв. ред. В.Г. Маранцман. – СПб.: Образование, 1992. – 138 с.

161. Лола В.М. Связь факультативных занятий с изучением основного курса литературы и внеклассной работой в VIII–IX классах как условие художественного развития школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.М. Лола. – М., 1977. – 22 с.

-
162. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова Пушкин, Лермонтов, Гоголь: Кн. для учителя / Ю.М. Лотман. — М.: Просвещение, 1988. — 348 с.
163. Лысый Ю.И. Композиционный анализ эпического произведения в выпускном классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.М. Лысый. — М., 1972. — 18 с.
164. Мальцева К.В. Основы методики развития речи учащихся национальной школы в процессе преподавания русской литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.В. Мальцева. — М., 1969. — 59 с.
165. Малютина Н.К. Литературный дневник в системе внеклассных занятий как средство эстетического воспитания учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.К. Малютина. — М., 1966. — 18 с.
166. Манько Л.В. Внеклассная работа по русской литературе как средство литературного развития учащихся национальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Манько. — М., 2000. — 18 с.
167. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Маранцман. — Л., 1975. — 39 с.
168. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников: Методическое пособие / В.Г. Маранцман. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. — 176 с.
169. Маранцман В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов / В.Г. Маранцман // Вопросы психологии. — 1985. — № 5. — С. 54–61.
170. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В.Г. Маранцман // Литература в школе. — 1998. — № 8. — С. 91–98.
171. Маранцман В.Г. Концепция литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) общего образования / В.Г. Маранцман // Непрерывное педагогическое образование. — Вып. XII. — СПб.: Образование, 1996. — С. 13–28.
172. Маранцман В.Г. Монография о литературном развитии школьников / В.Г. Маранцман // Советская педагогика. — 1977. — № 8. — С. 142–143.
173. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. — М.: Просвещение, 1977. — 206 с.
174. Маранцман В.Г. Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения / В.Г. Маранцман // Русский язык в школе. — 1994. — № 6. — С. 41–49.
175. Маранцман В.Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу: Кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. / В.Г. Маранцман. — М.: Просвещение, 1986. — 127 с.

176. Маранцман Е.К. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.К. Маранцман. – СПб., 2005. – 55 с.

177. Марьина О.Б. Методика внутритекстового сопоставительного анализа на уроках литературы в 9 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Марьина. – М., 2003. – 16 с.

178. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е.Н. Колокольцев, А.В. Дановский, М.А. Дмитриева и др.; Под ред. Е.Н. Колокольцева. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.

179. Межпредметные связи в процессе преподавания литературы в школе: Межвузовский сборник научных трудов / Редкол.: З.С. Смелкова (отв. ред.) и др. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. – 119 с.

180. Межпредметные связи в преподавании искусства в школе. Сборник научных трудов / Под ред. Е.В. Квятковского. – М.: НИИ общей педагогики СССР, 1981. – 95 с.

181. Мейлах Б.С. Художественное восприятие (аспекты и методы изучения) / Б.С. Мейлах // Вопросы литературы. – 1970. – № 10. – С. 39–55.

182. Меркин Г.С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе / Г.С. Меркин. – Смоленск: СГПИ, 1995. – 192 с.

183. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2-х ч. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – Ч. 1. – 288с.; Ч. 2. – 288 с.

184. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит» / Р.Ф. Брандесов, Т.В. Зверс, М.Г. Качурин и др.; Под редакцией З.Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.

185. Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум: Для студентов высших педагогических учебных заведений / Автор-составитель Б.А. Ланин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.

186. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 400 с.

187. Методика преподавания литературы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит» / Н.И. Кудряшев др.; Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.

188. Методические рекомендации по литературно-творческому развитию школьников во внеклассной работе / сост. В.И. Лейбсон. – М.: НИИ художественного воспитания АПН РСФСР, 1984. – 102 с.

-
189. Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Литература в школе. — 1976. — № 3. — С. 29–41.
190. Мещерякова Н.Я., Зепалова Т.С. Азбука культуры общения / Н.Я. Мещерякова, Т.С. Зепалова // Литература в школе. — 1987. — № 4. — С. 35–42.
191. Мирецкая Н.В. Методика использования смежных искусств в процессе преподавания литературы в старших классах (на примере изучения прозы Чехова и лирики Маяковского): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Мирецкая. — М., 1974. — 30 с.
192. Мирзоян М.А. Пятый класс как этап литературного развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Мирзоян. — СПб., 2000. — 22 с.
193. Митяева З.А. Активизация изучения литературы в старших классах средней школы с помощью изобразительного искусства и музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.А. Митяева. — М., 1967. — 23 с.
194. Михайлова Е.В. Методика речевого развития школьников 7–9 классов при работе над словесным портретом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Михайлова. — СПб., 2005. — 24 с.
195. Михайлова Н.С. Обучение интерпретации драматических произведений на уроках литературы в старших классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Михайлова. — М., 2004. — 16 с.
196. Мишати́на Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Л. Мишати́на. — СПб., 2010. — 48 с.
197. Мишлимович М.Я. Творческие сочинения на литературные темы при изучении эпических произведений в 8–9 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Я. Мишлимович. — М., 1975. — 16 с.
198. Молдавская Н.Д. Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников / Н.Д. Молдавская. — М.: Просвещение, 1968. — 127 с.
199. Молдавская Н.Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Д. Молдавская. — М., 1974. — 68 с.
200. Молдавская Н.Д. Формирование читательских умений или развитие читателя? / Н.Д. Молдавская // Литература в школе. — 1977. — № 6. — С. 42–48.
201. Мосунова Л.А. Методика обучения словесному рисованию на уроках литературы в 5–7 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Мосунова. — М., 1997. — 16 с.

202. Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: автореферат дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Мосунова. — М., 2006. — 43 с.

203. Мотольская Д.К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе / Д.К. Мотольская // Ученые записки. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1936. — Т. II. — Вып. I. — С. 57–102.

204. Мурашова А.А. Самостоятельная работа старшеклассников в процессе анализа эпических произведений (на материале русской прозы XIX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Мурашова. — М., 1990. — 16 с.

205. Необутова Н.Л. Формирование читательской культуры на уроках литературы в 5–6 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б.Ф. Необутова. — Якутск, 2000 — 18 с.

206. Никифорова О.И. О воссоздающем воображении в процессе чтения литературно-художественных произведений / О.И. Никифорова // Материалы совещания по психологии (1-6 июля 1955 г.). — М.: АПН РСФСР, 1957. — С. 288-293.

207. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. — М.: Книга, 1972. — 152 с.

208. Никифорова С.А. Жанры устной и письменной речи учащихся и литературное развитие школьников 5–6 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Никифорова. — СПб., 2002. — 26 с.

209. Николаева И.Р. Литературное развитие младших школьников в процессе изучения произведений с различными формами выражения авторского сознания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Р. Николаева. — СПб., 2005. — 22 с.

210. Никольский В.А. Преподавание литературы в средней школе: пособие для учителей / В.А. Никольский. — М.: Учпедгиз, 1963. — С. 16–31.

211. Носкова В.Б. Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в 5 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Носкова. — Екатеринбург, 2002. — 20 с.

212. Носова Л.В. Особенности развития активного творческого воображения школьников 5–7 классов (по материалам творческих работ и уроков литературного чтения): автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Л.В. Носова. — М., 1954. — 15 с.

213. Нусенкис В.И. Формирование читательских умений при изучении эпических произведений у школьников в 6-х классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И. Нусенкис. — Л., 1984. — 16 с.

214. О преподавании литературы в школе в 1959/60 учебном году / Под ред. Н.И. Кудряшева. — М.: АПН РСФСР, 1959. — 64 с.

-
215. Организация творческой деятельности учащихся на занятиях по литературе. Сборник трудов / Отв. ред. З.Я. Рез. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 101 с.
216. Осипова И.В. Развитие читательской культуры учащихся при изучении произведений И.С. Тургенева в 5–8 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Осипова. – М., 2005. – 16 с.
217. Островская В.В. Развитие диалогического мышления старшеклассников на уроках литературы (на материале произведений современной прозы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Островская. – Якутск, 2009. – 24 с.
218. Острогорский В. Беседы о преподавании словесности / В. Острогорский. – М.: Тип. Демакова, 1885. – 111 с.
219. Острогорский В. Письма об эстетическом воспитании / В. Острогорский // Вестник воспитания. – М.: Тип. В. Рихтера, 1894. – 10 с.
220. Пантелеева Л.Т. Читательские интересы учащихся старших классов средней школы и методика руководства внеклассным чтением по литературе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Пантелеева. – М., 1969. – 22 с.
221. Панченко Т.Ф. Общение читателя и писателя при изучении драматургии А.П. Чехова: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Панченко. – СПб., 1996. – 18 с.
222. Петрова Г.А. Воспитание художественного вкуса на уроках и во внеклассной работе по литературе как одна из педагогических задач курса литературы в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Петрова. – Казань, 1955. – 16 с.
223. Петрунина О.А. Формирование литературоведческой грамотности учащихся 5 и 7 классов как основы их читательской самостоятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Петрунина. – М., 1998. – 16 с.
224. Плотников И.П. Литература в средней школе / И.П. Плотников. – Воронеж: Воронеж. обл. кн. изд-во, 1937. – 86 с.
225. Плотников И.П. Методическая трилогия. Ч. I. Психологическая школа в языкознании и методика родного языка / И.П. Плотников. – 2-е изд., испр. и доп. – Курск: Упр. Курск. губнаробраза, 1921. – 348 с.
226. Плышевская Е.Н. Постижение авторской позиции при изучении драматургических произведений в VII–VIII классах общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Плышевская. – М., 1989. – 20 с.

227. Подовинникова А.Я. Активизация восприятия драматического произведения учащимися 9 классов (на материале русской классики): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Я. Подовинникова. – М., 1987. – 18 с.

228. Подругина И.А. Типология школьного анализа эпических произведений в старших классах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Подругина. – М., 2000. – 43 с.

229. Полковникова И.В. Развитие читательского восприятия в процессе изучения лирических произведений в 7 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Полковникова. – Л., 1988. – 18 с.

230. Польская О.Я. Роль воссоздающего воображения в процессе изучения литературы (на материале 8-х классов): автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / О.Я. Польская. – М., 1955. – 15 с.

231. Пороль О.А. Специфика текстуального анализа в 5–11 классах художественных произведений, содержащих библейские мотивы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Пороль. – Оренбург, 2007. – 25 с.

232. Потebня А.А. Мысль и язык / А.А. Потebня. – 3-е изд. – Харьков, 1913. – 264 с.

233. Пранцова Г.В. Формирование читательской самостоятельности учащихся 5 класса в процессе классной и внеклассной работы по литературе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Пранцова. – М., 1994. – 16 с.

234. Прибылых С.Р. Формирование читательских интересов учащихся старших классов в процессе преподавания литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Р. Прибылых. – Якутск, 2004. – 22 с.

235. Проблема содержания литературного образования. Сборник научных трудов / Сост. Р.И. Альбеткова, В.П. Полухина / Научн. ред. Т.Ф. Курдюмова. – М.: НИИ школ МП РСФСР, 1982. – 153 с.

236. Проблемы методики преподавания литературы. Учебное пособие / Под ред. В.Г. Маранцмана, Т.В. Зверс, Г.К. Звягинцевой. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. – 88 с.

237. Проблемы школьного учебника (О специфике учебников литературы, истории, обществоведения, географии и биологии). Сб. ст. / Редкол.: Ю.К. Бабанский и др. Вып. 9. – М.: Просвещение, 1981. – 238 с.

238. Программа литературного образования (5–9 классы) / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2005. – 222 с.

239. Программы общеобразовательных учреждений: Литература. 5–11 кл. / [Авт.-сост.: Г.И. Беленький, Э.А. Красновский, Ю.И. Лысый и др.; Под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лысого]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мнемозина, 2006. – 141 с.

240. Программы общеобразовательных учреждений: Литература. 5–11 классы (Базовый уровень). 10–11 классы (Профильный уро-

вень) / Под ред. В.Я. Коровиной. – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 255 с.

241. Программы общеобразовательных учреждений: Программа литературного образования: 10–11 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.

242. Прокофьева А.Г. Анализ художественного произведения в аспекте пространственных характеристик: Монография / А.Г. Прокофьева, В.Ю. Прокофьева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. – 159 с.

243. Прокофьева А.Г. Краеведение как основной региональный компонент литературного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Прокофьева. – СПб., 1997. – 43с.

244. Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя / Под ред. Б.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1981. – 222 с.

245. Пушкирева М.Д., Снежневская М.А. Связь классных и внеклассных занятий по литературе (V–VI классы) / М.Д. Пушкирева, М.А. Снежневская. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 152 с.

246. Пыпин А.Н. Преподавание словесности в гимназиях / А.Н. Пыпин // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1862. – Ч. СХIV. – С. 168–185.

247. Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе: Пособие для учителя / Сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.

248. Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Сб. научных трудов / науч. ред. З.Я. Рез. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1977. – 120 с.

249. Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Сб. научных трудов / отв. ред. М.Г. Качурин. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1978. – 128 с.

250. Распопова С.С. Методика сопоставительного анализа русской и зарубежной литературы в курсе 10 и 11 класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.С. Распопова. – М., 1998. – 16 с.

251. Рез З.Я. Методика изучения лирики в школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Я. Рез. – Л., 1971. – 24 с.

252. Резолюция Первого Всероссийского съезда методистов и учителей-словесников // Литература в школе. – 2004. – № 6. – С. 25–26.

253. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы (этюды и очерки): Учебное пособие / Е.С. Роговер. – СПб.: Изд-во «Олимп-СПб», 2010. – 572 с.

254. Роговер Е.С. Русская и зарубежная драматургия в школьном изучении: Учебное пособие: В двух частях. Ч. 1. / Е.С. Роговер. – СПб., М.: САГА: ФОРУМ, 2007. – 352 с.

255. Роговер Е.С., Левина И.И. Беседы по советской литературе в VIII классе и эстетическое развитие школьников. Методические рекомендации для учителей русского языка и литературы / Е.С. Роговер, И.И. Левина. – Ровно: РГПИ им. Д.З. Мануильского, 1981. – 27 с.

256. Роговер Е.С. Проблемы эстетического образования на уроках литературы в средней школе / Е.С. Роговер / Науч. ред. Я.С. Духан. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. – 208 с.

257. Рогожина И.В. Выявление авторской позиции в процессе школьного анализа эпического произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Рогожина. – Л., 1989. – 16 с.

258. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками (II–VII классы) / Л.Н. Рожина. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

259. Романичева Е.С. Стоит ли вливать старое вино в новые мехи? (Размышления над страницами учебника литературы) / Е.С. Романичева // Проблемы и перспективы филологического образования в школе и вузе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Юртаев. – Орск: Издательство ОГТИ, 2011. – С. 15–21.

260. Роткович Я.А. Методическое наследство В.Я. Стоюнина (1826–1888) / Я.А. Роткович // Литература в школе. – 1936. – № 3. – С. 54–64.

261. Рудский Е. О литературном развитии учащихся средней школы / Евг. Рудский // Вестник воспитания. – 1916. – № 8. – С. 41–72.

262. Рудский Е. О литературном развитии учащихся средней школы / Евг. Рудский // Вестник воспитания. – 1916. – № 9. – С. 47–71.

263. Рыбак Л.А. Образное мышление и урок литературы / Л.А. Рыбак. – М: Просвещение, 1966. – 203 с.

264. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя / М.А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.

265. Рыжкова И.В. Литературное развитие школьников в процессе диалога читателя и писателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Рыжкова. – СПб., 1998. – 21 с.

266. Рыжкова Т.В. Изучение творчества М.А. Булгакова на уроках литературы в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Рыжкова. – СПб., 1995. – 21 с.

-
267. Савкина И.Ю. Развитие самосознания старшеклассников в процессе изучения отечественной и зарубежной литературы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Савкина. – М., 2000. – 19 с.
268. Самарин Ю.А. Воспитание воображение школьника / Ю.А. Самарин. – Л.: Тип. ТЛ-8 в Пушкине, 1947. – 80 с.
269. Санникова И.И. Развитие читательского воображения учащихся 5-6 классов якутских школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Санникова. – СПб., 2004. – 22 с.
270. Сафонова Е.Е. Методические приемы использования межпредметных связей на уроке литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Сафонова. – М., 1990. – 16 с.
271. Сборник нормативных документов. Литература / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 220 с.
272. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1874. – 542 с.
273. Светловская Н.Н. Теоретические основы читательской самостоятельности и их реализация в системе начального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Н. Светловская. – М., 1977. – 38 с.
274. Светловская Н.Н. Чтение как обязательный компонент современной системы образования / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2002. – № 7. – С. 24–29.
275. Свечникова И.Н. Развитие читательского самосознания старшеклассников в процессе изучения произведений русской литературы второй половины XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Свечникова. – Самара, 2003. – 27 с.
276. Свирина Н.М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Свирина. – СПб., 1999. – 525 с.
277. Свирина Н.М. Музыка как средство образной конкретизации и образного обобщения на уроках литературы в 10 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Свирина. – СПб., 1993. – 23 с.
278. Селиверстова Н.Е. Развитие образного мышления учащихся на начальном этапе изучения литературы в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Селиверстова. – М., 1968. – 19 с.
279. Семенова Л.А. Способы актуализации читательского воображения учащихся в процессе изучения литературного произведения в 11 классе колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Семенова. – СПб., 2009. – 24 с.

280. Сигаева Т.Ф. Взаимодействие эмоционально-образного и логического начал в читательской деятельности пятиклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Сигаева. – Л., 1984. – 18 с.

281. Сигал Л.М. Семинарские занятия по литературе в старших классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Сигал. – Куйбышев, 1965. – 16 с.

282. Силкин Н.К. Типы и виды уроков внеклассного чтения в старших классах / Н.К. Силкин // Уроки внеклассного чтения. Пособие для учителя / Сост. Я.Г. Нестурх. – М.: Просвещение, 1980. – С. 117–128.

283. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

284. Скафтымов А.П. Преподавание литературы в дореволюционной школе (40–60-е годы) / А.П. Скафтымов // Ученые записки Саратовского гос. пед. ин-та. – Саратов, 1938. – Вып. III. – С. 119–232.

285. Скрипачева Л.И. Развитие познавательного интереса к литературе у учащихся VII класса (на материале факультативного курса): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Скрипачева. – М., 1977. – 20 с.

286. Славина И.И. Литературный клуб старшекласников / И.И. Славина. – Л.: Просвещение, 1969. – 112 с.

287. Снежневская М.А. Теория литературы в 4–6 классах средней школы: пособие для учителя / М.А. Снежневская. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.

288. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Особенности литературного развития в подростковом возрасте: динамика социокультурных трансформаций / В.С. Собкин, Д.А. Плоткин // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 310–328.

289. Соболев Н.А. Методика сравнительного анализа художественных произведений в старших классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Соболев. – М., 1971. – 19 с.

290. Совершенствование литературного развития школьников / Под ред. Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. – 178 с.

291. Совершенствование преподавания литературы в школе: Пособие для учителя / Г.И. Беленький, Ю.И. Лысый, Н.Л. Крупина и др.; Под ред. Г.И. Беленького. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.

292. Современные проблемы методики преподавания литературы. Материалы Всероссийского семинара-совещания преподавателей методики литературы пед. институтов / Отв. ред. А.Я. Роткович. – Куйбышев, 1974. – 295 с.

293. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений в школе / Н.М. Соколов. – М.-Л.: Гос. изд. тип. им. Н. Бухарина в Ленинграде, 1928. – 160 с.

294. Соловьева Ф.Е. Диалогическое обучение как средство формирования гуманистического мировоззрения учащихся на первом этапе литературного образования / Ф.Е. Соловьева // Известия Смоленского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 232–240.

295. Соломатина Т.Б. Творческие письменные работы учащихся в процессе анализа литературного произведения (в IV–VII классах): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Б. Соломатина. – М., 1979. – 16 с.

296. Соснина Н.А. Композиционный анализ эпического произведения (на примере работы в 8-9 классах средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Соснина. – М., 1974. – 26 с.

297. Сосновская И.В. Развитие эмоциональной сферы старшеклассников при изучении лирики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Сосновская. – М., 1994. – 16 с.

298. Сосновская И.В. и др. Живая методика: Литературное развитие шестиклассников: Книга для учителя: Методическое пособие / И.В. Сосновская, И.Г. Бухарова, Е. А. Муратова / Под ред. И.В. Сосновской. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2006. – 202 с.

299. Сосновская И.В. Литературное развитие учащихся в процессе анализа художественного произведения: дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Сосновская. – М., 2005. – 510 с.

300. Сосновская О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Сосновская. – М., 2004. – 465 с.

301. Софронова Е.С. Творческие работы на уроках русской литературы в 5-6 классах якутской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Софронова. – СПб., 2004. – 23 с.

302. Социально-психологические проблемы чтения. Сборник научных трудов / Под ред. Э.Г. Храстецкого. – Вып. 1. – М.: Гос. библ. СССР им. В.И. Ленина. – 1974. – 35 с.

303. Социально-психологические проблемы чтения. Сборник научных трудов / Сост. Л.И. Беленькая. – Вып. 3. – М.: Гос. библ. СССР им. В.И. Ленина. – 1977. – 84 с.

304. Срезневский И.И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях / И.И. Срезневский // Сборник отделения русского языка и словесности Императ. АН. – СПб., 1871. – Т.VIII. – № 3. – С. 3–23.

305. Старцева И.Л. Творческие сочинения на литературную тему в 5–8 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Л. Старцева. – М., 1998. – 16 с.

306. Стоюнин В.Я. Соображения об основаниях подробной программы по отечественному языку и словесности в средних учебных заведениях, старшего учителя 3-й С.-Петербургской гимназии Стоюнина / В.Я. Стоюнин // Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – Ч. 1. – СПб., 1862. – С. 446–453.

307. Структура и содержание литературного образования. Сборник научных трудов / Сост. Р.И. Альбеткова, И.С. Збарский / Науч. ред. Т.Ф. Курдюмова. – М.: НИИ школ МП РСФСР, 1984. – 126 с.

308. Структура и содержание литературного образования (Совещание в НИИ школ МП РСФСР) // Литература в школе. – 1984. – № 3. – С. 76–77.

309. Сыромицкая В.П. Методика литературного развития первоклассников в период обучения грамоте: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Сыромицкая. – М., 1988. – 16 с.

310. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 122–130.

311. Терентьева Н.П. Понятие «смысл жизни» в сознании читателей-старшеклассников / Н.П. Терентьева // Начальная школа: плюс до и после. – 2009. – № 10. – С. 10–14.

312. Терентьева Н.П. Смыслопонимание и смыслопорождение как показатели качества чтения / Н.П. Терентьева // Чтение детей и взрослых: качество чтения: сборник статей и учебно-методических материалов / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. – СПб.: СПбАППО, 2009. – С. 21–25.

313. Терентьева Н.П. Школьный читательский блог как пространство для диалога и ценностного самоопределения учащихся / Н.П. Терентьева // Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 6. – С. 44–48.

314. Тимофеева Е.Н. Сравнение переводов как прием школьного анализа лирики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Тимофеева. – СПб., 2002. – 25 с.

315. Томилова С.Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя / С.Д. Томилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – № 2 (59). – С. 85–91.

316. Трайнина-Копейкина Л.П. Вопросы воспитания художественного вкуса на уроках литературы в старших классах средней шко-

лы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Трайнина-Копейкина. – М., 1951. – 14 с.

317. Указатель библиографических пособий по руководству внеклассным и детским чтением (1900–1949) / Сост. Т.Е. Беньковская; науч. ред. В.Г. Маранцман. – Оренбург: Юж. Урал, 1992. – 46с.

318. Уроки литературы в старших классах (из опыта работы). Сборник статей / Под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 199 с.

319. Уроки литературы и проблема литературного развития учащихся. Сборник статей / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М.: НИИ школ МП РСФСР, 1974. – 218 с.

320. Фаршатова М.В. Допрофессиональное развитие литературно-творческих способностей учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Фаршатова. – Тольятти, 1999. – 20 с.

321. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 592 с.

322. Фишер В. О преподавании литературы в средней школе / В. Фишер // Педагогическое обозрение. – 1914. – № 3. – С. 1–12.

323. Фишер В.М. Опыты систематического прохождения литературы в средней школе / В.М. Фишер // Издание журнала «Педагогическое обозрение». – М.: Тип. Я.Г. Сазонова. – 1914. – 63 с.

324. Формирование умений и навыков по литературе у учащихся средней школы. Сборник научных трудов / Науч. ред. Т.Ф. Курдюмова. – М.: НИИ школ МП РСФСР, 1986. – 190 с.

325. Художественная литература в идейном и нравственно-эстетическом воспитании школьников (Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-практической конференции, г. Калининград, 9–10 декабря 1981 года) / Отв. ред. Н.А. Кушаев. – М.: НИИ художественного воспитания АПН СССР, 1981. – 303 с.

326. Художественная литература в формировании всесторонне развитой личности школьника. Сборник научных трудов / Редкол.: Н.А. Кушаев (отв. ред.) и др. – М.: АПН СССР, 1985. – 132 с.

327. Целикова Е.И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Целикова. – СПб., 2001. – 46 с.

328. Чайковская И.И. Формирование литературно-художественного интереса к поэзии народов СССР у школьников старших классов (на уроках и во внеклассной работе): автореф. дис... канд. пед. наук / И.И. Чайковская. – М., 1980. – 25 с.

329. Чемортан С.М. Методическое руководство по литературному развитию дошкольников (для средней и старшей группы) / С.М. Чемортан. — Кишинев: Лумина, 1987. — 86 с.

330. Чертов В.Ф. Пути формирования читательских интересов учащихся 4-7 классов (на материале русской и зарубежной классики): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Ф. Чертов. — М., 1984. — 16 с.

331. Шамардин В.Н. Развитие литературно-творческих способностей старших школьников на уроках литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Шамардин. — М., 1977. — 20 с.

332. Шац О.М. Интегрированное изучение литературы и музыки в гуманитарных классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М. Шац. — Якутск, 2000. — 20 с.

333. Шишкина Н.М. Методика преподавания русской литературы в 5–11 классах школ Удмуртской Республики с использованием смежного вида искусства — музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Шишкина. — М., 2005. — 24 с.

334. Шлыкова И.А. Взаимодействие искусств как фактор формирования культуры чувств школьников 7-9 классов на занятиях литературой: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Шлыкова. — М., 1995. — 17 с.

335. Шолпо И.Л. Взаимодействие архитектуры и литературы на уроках словесности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Л. Шолпо. — СПб., 1995. — 20 с.

336. Шутан М.И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы / М.И. Шутан. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с.

337. Щепа В.А. Формирование диалогического мышления на уроках литературы (на материале пушкинских набросков): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Щепа. — Самара, 2001. — 23 с.

338. Ягункова В.П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников / В.П. Ягункова // Вопросы психологии. — 1966. — № 3. — С. 142–152.

339. Ядровская Е.Р. Проблема творческих работ в школьном литературном образовании / Е.Р. Ядровская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — СПб., 2009. — № 112. — С. 63–72.

340. Ядровская Е.Р. Творческие работы учащихся 5-7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Ядровская. — СПб., 2000. — 24 с.

341. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 87 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

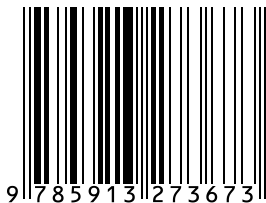
ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ 1840–1890-Х ГОДОВ	6
1.1. Сущность проблемы развития личности учащегося на уроках словесности в методике преподавания литературы 1840–1890-х годов	6
1.2. Проблематика исследования развития личности школьника в методике преподавания литературы первой четверти XX века	14
1.3. Литературное развитие школьников как научная проблема в методике преподавания литературы второй четверти XX века	23
Глава II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ 1960–2000-Х ГОДОВ	28
2.1. Становление методической системы литературного развития школьников (1960–1970-е гг.)	28
2.2. Эволюция методической системы литературного развития школьников (1980–1990-е гг.)	45
2.3. Тенденции совершенствования методической системы литературного развития школьников (2000-е гг.)	70
Глава III. ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ	88
3.1. Программа и УМК по литературе как показатель степени действенности вариативной модели методической системы литературного развития школьников	88
3.2. Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации как показатель степени результативности реализации вариативной модели методической системы литературного развития школьников	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	143
Приложение 1. Самостоятельные работы школьников по литературе. 5–11 классы	146
Приложение 2. Качество чтения школьников и уровень развития способности к созданию интерпретации. Ученические работы. 5–11 классы	174
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	191

Научное издание

Беньковская Татьяна Екимовна
Майдангалиева Жумагуль Алдияровна

**ФОРМИРОВАНИЕ
СИСТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
(1840–2000-е гг.)**

Монография



Компьютерный набор, корректура
и форматирование авторов
Технический редактор Кулакова Г.А.
Подписано в печать 13.01.2016
Бумага офсетная.
Гарнитура PetersburgС
Формат 60×84 1/16
Печать трафаретная. Печ. л. 13,63.
Тираж 500 экз. Заказ № 051-15.

Отпечатано в типографии ИД «Академия Естествознания»,
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 3