

ПУТИ И УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРЕ

Прокофьева А.Г.

Резюме: В современной методике преподавания литературы одним из главных считается культурологический подход к образованию. В настоящее время преподавание литературы затруднено рядом процессов социальной жизни. Целью статьи является определение возможностей краеведения для оптимизации процесса преподавания литературы. На основании анализа результатов «срезов» литературно-краеведческих знаний школьников 5-11 классов оренбургских школ проведено исследование восприятия художественных текстов учащимися, что позволило разработать систему поэтапного включения краеведения в процесс обучения литературе с учетом таких условий, как возраст учащихся, класс, тип школы, краеведческая подготовленность учителя. В статье указаны цели и пути введения краеведения в учебный процесс на каждом этапе литературного развития, согласно теории эволюции читателя-школьника, разработанной В.Г. Маранцманом, отмечены возможные формы проведения занятий краеведческого характера, что имеет практическую значимость для учителя-словесника.

Ключевые слова: краеведение; региональные литературные места; художественный текст; читательское восприятие; возраст школьников; этапы литературного развития; подражание; сопоставление; культура родного края.

WAYS AND TERMS OF INCLUSION REGIONAL STUDIES IN PROCESS OF TEACHING LITERATURE STUDENTS

Summary: In modern methods of teaching literature, culturological approach to education is one of the main. Currently, the teaching of literature is hindered by a number of processes of social life. The article aims at identifying opportunities for Regional Studies. for process optimization of teaching literature. Research perception of literary texts by students conducted on the basis of analysis of the results of "sections" 5-11 forms of Orenburg schools students' local history of literary and knowledge that allowed to develop a system of phased inclusion of local history in the process of learning literature considering conditions such as the age of the students, the class, the type of school and local history preparedness of teachers. The article listed the aim and way of introduction of Regional Studies in the educational process at every stage of the development of literature, according to the theory of evolution reader schoolboy developed by V. G. Marantsman, marked the possible

forms of training Regional Studies that has practical significance for the language and literature teachers.

Keywords: Regional Studies; regional literary places; literary text; the reader's perception, age pupils; stages of literary development; imitation; matching; culture of native land.

Отталкиваясь от концепции «культурологического подхода» к образованию В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина [14], А.М. Новиков предлагает рассматривать культуру как основание содержания образования [12].

Литература в русской школе всегда была одним из источников познания культуры. В настоящее время преподавание литературы затруднено рядом процессов социальной жизни. Начиная с 1990-х годов, ученые отмечают «потребительскую ситуацию, характеризуемую экспансией внехудожественного в художественную культуру, возрастанием влияния моды как активного регулятора художественного потребления..., углубляющимся несовпадением вкусов и оценок с общепринятой в культуре нормой» [1, с. 5]; подчеркивают процессы девальвации художественности в культуре, проявляющейся в облегченности общения с искусством, преобладании под давлением моды одномерности понимания эстетических и художественных смыслов, склонности к подмене жизненных и художественных проблем их имитацией. Вновь стала актуальной тема художественного восприятия искусства.

Для школьной практики важно иметь в виду, что произведение искусства, оставаясь целостным и неизменным, может существенно меняться, оказавшись в новых для него условиях, в нем может обнаружиться содержание, которое художник не мог предполагать, «поскольку оно трансформировано контекстом иной культуры». По мнению ряда ученых, в настоящее время литературоведение и психология сближаются в области общественной психологии. Литературоведение стало относиться к ней как к определенному общественно-историческому ментальному фону. Французская психология выделяет «умственный фон эпохи» и, «отходя от традиционного шаблона «чистого эксперимента», все больше проникает в сферы истории, принося с

собой новый инструментарий и теории социального познания, объясняющие, например, как происходит восприятие и присвоение новой идеи» [6, с. 6]. Литературоведов заинтересовала получившая признание концепция С. Московиси [16], объясняющего процесс восприятия и присвоения новой идеи в трех фазах: вначале новая идея идентифицируется со своим автором и в таком персонифицированном виде закрепляется в массовом сознании, затем она конкретизируется в наглядной схеме и в конце концов становится символом, знаком, по-разному воспринимаемым в различных социальных группах. Обращение к пластам индивидуальной и коллективной психологии предпринято и русскими литературоведами: Д.С. Лихачевым — воссоздание менталитета человека Древней Руси [7], Г.Д. Гачевым — исследование национальных образов мира [3]. Ученые считают необходимым включить в перечень подходов и методологических предпосылок, характерных для теории и истории литературы, историческую психологию для анализа соотношения между подвижными и устойчивыми компонентами художественной формы.

Психологи, в свою очередь, обращаются к исследованиям литературоведов и лингвистов, чтобы разобраться в психологии текста, в частности, к концепции И.Р. Гальперина о видах информации в тексте: фактуальной, концептуальной и подтекстовой. Фактуальная информация наполняет текст жизнью, с одной стороны, знакомя с мыслями текста, с другой — маскируя их, что вызывает разночтения. Главное, на чем держится текст, — это его концептуальность, которая выражает мировоззрение автора, его взгляды, но не сводится к идее произведения. «Концептуальная информация зачастую имплицитна и выражена в тексте словесно» [2, с. 28]. Подтекстовая информация, по мнению И.Р. Гальперина, возникает благодаря способности слов и словосочетаний «таить в себе скрытый смысл». Подтекстовая информация работает и на фактуальную и на концептуальную информацию. Психологов привлекло и исследование С.Т. Вайсмана, установившего, что исходной творческой отметкой для создателя текста является целостная картина, образ, являющийся мгновенно, «произведение накануне текста».

Исследователи отмечают, что концепт в художественной литературе чаще всего не поддается точной формулировке. Ю. Лотман объяснял эту ситуацию как попытку многомерную модель измерить одномерной [8]. Г.Г. Граник и О.В. Соболева приходят к выводу, что «правомерно говорить о совокупности допустимых истолкований, когда все новые и новые коды читательских сознаний выявляют в тексте новые семантические пласты... Существует бесконечное множество правомерных интерпретаций классики» [5, с. 87].

Таким образом, исследования философов, искусствоведов, литературоведов, лингвистов, психологов говорят о том, что для современного научного и художественного познания характерна тенденция к комплексному постижению действительности. Следует отметить, что методисты к этому выводу пришли уже давно, о чем свидетельствуют работы В.Г. Маранцмана, М.Г. Качурина, Т.Г. Браже, Т.В. Чирковской, Н.Д. Молдавской, Н.И. Кудряшева, Г.И. Беленького, Т.Ф. Курдюмовой, Н.В. Тимерманис, Н.М. Свириной и др.

Достижения методики преподавания литературы в этом вопросе существенны – рассмотрены различные аспекты проблемы восприятия художественных произведений учащимися, определены этапы возрастной эволюции читателя-школьника, исследована специфика проблемного обучения литературе, интегративного подхода к изучению литературы, пути и творческие приемы анализа художественного текста и др. Отмечая большую, чем в литературоведении, субъективность и художественность школьного анализа, В.Г.Маранцман подчеркивал необходимость сохранить для ученика «общий контур культуры прошлого и настоящего и тем самым подготовить его к осознанному участию в жизни будущего» [9, с. 29]. В решении этой проблемы неоценимую помощь может оказать литературное краеведение.

Знания учащихся по литературному краеведению, можно разделить на две группы – общекраеведческие знания и региональные. К общекраеведческим знаниям относятся знания о биографических и творческих связях писателей с тем или иным краем, о путешествиях писателей, о литературных местах России, о московском, петербургском текстах художественной литературы.

Региональными знаниями являются знания литературной жизни родного для учащихся края, связей с этим краем писателей-уроженцев его и писателей, приезжавших в него или его описавших. Объединяют эти знания умение видеть образ пространства в художественном тексте, различать в произведении реальное место действия и сюжетное пространство, соотносить локусы текста с сюжетно важными моментами, выделять пространственный тип героя. Общекраеведческие знания учащиеся получают во всех классах, но в большей степени в старших, когда изучается не только произведение, но и биография писателя, его творчество. Эти знания сообщаются учителем, приобретаются в процессе работы с текстами, учебниками, дополнительной литературой.

Анкетирование, проведенное в оренбургских школах, показало, что учащиеся представляют связи писателей-классиков с тем или иным краем, свободно называют такие литературные места, как Михайловское, Болдино, Тарханы, Ясная Поляна, Царское Село. Если краеведческие факты о литературных местах учащимся известны, то значение того или иного края в жизни и творчестве писателей учениками обычно освещается поверхностно, что прежде всего говорит о недостаточном внимании к этому вопросу словесников. Глубже вникают учащиеся в краеведческие истоки при рассмотрении творческой истории некоторых произведений (например: «Капитанской дочки» А.С.Пушкина, «Грозы» А.Н.Островского и др.). Интересна старшеклассникам проблема «петербургского», «московского», «кавказского текста» русской литературы. Следует отметить, что начало знакомства с этой проблемой относится еще к младшим классам («Муму», «Кавказский пленник», «Медный всадник» и др.). Достаточно яркие представления (судя по письменным работам) у учащихся о грибоедовской, булгаковской Москве, Петербурге Пушкина, Гоголя, Достоевского, Блока, Кавказе Пушкина и Лермонтова. Общекраеведческие знания учащихся определяются программой школьного курса, региональные знания целиком и полностью зависят от того, введены ли в школе занятия элективного курса или литературно-краеведческого факультатива, и от внимания словесника к

литературному краеведению.

К региональным знаниям прежде всего относится начитанность в области региональной литературы (художественные произведения о родном крае, работы о литературной жизни края, о местных писателях), знакомство с литературными местами родного края.

Приобретение учащимися литературно-краеведческих знаний зависит от ряда условий: от типа школы (гимназия, лицей, обычная школа и т.д.), от того, ведется ли краеведческая работа в школе, от литературно-краеведческой подготовки учителя; и определяющими факторами в этом процессе являются возрастные особенности школьников, учет их и соответствующий им отбор произведений краеведческого характера для чтения.

Нами было изучено восприятие школьниками разных классов описаний родной природы, родных мест (города, села) и исторических событий (для Оренбуржья, например, наиболее важным историческим событием явилось Пугачевское восстание).

Если восприятие литературного пейзажа, описания родного села или города зависит в основном от возраста учащихся (но и от места, где живут ученики, тоже), то изображение исторического события (одного и того же и в одних и тех же произведениях) воспринимается учениками одного и того же возраста по-разному в зависимости от времени прочтения. О сложностях в восприятии школьниками исторического романа писала ещё Н.Д. Молдавская: «Целостное «схватывание» хронотопа свойственно живому художественному созерцанию автора, но в прямой зависимости от него находится читатель. Отсутствие художественной целостности читательского восприятия времени и пространства в романе делает его (восприятие) *плоскостным, лишенным объема*» [11, с. 166].

Нами проверялось восприятие изображения Пушкиным Пугачевского восстания («Капитанская дочка») учениками оренбургских школ в середине 1970-х годов, в середине 1990-х годов и в последнее время. Примерно одинаковым осталось восприятие пространства – внимание к «оренбургским»

деталюм описания края (изображение Оренбурга, Берд, крепостей) и отношение к героям, не являющимся историческими лицами. Общая положительная оценка Пугачева как героя романа с нравственных позиций дается и в наши дни («Пугачев – честный человек и держит слово», «герой народа», «незаурядный, умный, одаренный человек»). Изменились, если так можно сказать, «временные» для читателя оценки. Если в 1970-е годы учащиеся писали в основном о Пугачеве как вожде восстания, то школьники наших дней больше внимания обращают на его личные качества и на его роль в истории: *«Удивительно, как один человек мог поднять народ на огромное восстание во всей России...»* (Герасимова И., VIII кл.).

Отмечая черты, не понравившиеся в Пугачеве, школьники 1970-х, имевшие определенное социальное воспитание, писали: *«Меня отталкивает, что Пугачев хотел стать царем»* (ученик VII кл.). Современные школьники, которым не прививалась ненависть к монархии, в маске царя, принимаемой Пугачевым, увидели не политические мотивы, а такое качество личности, как свободолюбие: *«Мысль, что абсолютно свободен только царь, движет Пугачевым»* (Доли М., VIII кл.).

Отношение учащихся к Пугачевскому восстанию противоречиво в любые годы, но современные школьники уже не упрекают, как в 1970-е годы, Пугачева в недооценке роли рабочих, им (ученикам) близок взгляд на восстание Пушкина (в то время как раньше многие учащиеся с поэтом не соглашались). Ученица из класса, в котором учитель ведет уроки по литературному краеведению, оценивает поступки героя на основании сопоставления двух произведений Пушкина: *«В “Истории Пугачева” перед нами предстает Пугачев как человек весьма неприятный – он и кровожаден, и способен на предательство, и злопамятен. Но в художественном произведении эти факты осмысливаются иначе. В “Капитанской дочке” Пушкин создает образ народного героя. Сильная личность, человек незаурядный, одаренный, умный, широкий, умеющий быть безоглядно добрым – как пошел он на массовые убийства, на бесконечную кровь?»* (Доли М., VIII кл.). Как видим, углубленные занятия литературным

краеведением позволили ученице сделать наблюдения, близкие к выводам М. Цветаевой.

Таким образом, восприятие произведений исторического плана во многом определяется социальными условиями жизни читателя, изменениями, происходящими во взглядах общества на социальное устройство.

Рассмотрим, опираясь на методику В.Г. Маранцмана [10], как в зависимости от возраста учащихся, этапов литературного развития их необходимо менять пути включения литературного краеведения в учебный процесс.

V-VI классы – период возрастного и литературного развития школьников, когда художественная литература производит на них сильное эмоциональное впечатление, но в силу «наивного реализма» в сознании учащихся происходит слияние искусства с действительностью. Перед учителями и методистами возникают две проблемы: как быть с отождествлением детьми жизни с художественной действительностью, изображенной писателем, и как помочь детям выразить свое понимание произведения. При работе с краеведческим материалом у учащихся усиливается эмоциональное впечатление от произведения, если они узнают, что оно об их родном крае, появляется интерес и к автору. Но «общаться» с автором учеников надо учить. И в этом общении краеведение помогает сделать сначала первый шаг: обращает внимание детей на писателя – он жил здесь же, где и вы, писал о тех же местах, где вы сейчас находитесь; затем следующий шаг – сопоставление увиденного и прочитанного и выяснение того, как писатель изобразил то, что дети часто видят и не замечают, и как воздействует произведение на читателя.

Очень важна работа над словом писателя, его манерой изображения героев, событий, стилем, авторской позицией. Эту работу надо начинать с V класса.

Существуют два направления исследования эстетического воздействия искусства на личность, берущие начало еще в античности и получившие развитие в дальнейшем. В методике преподавания литературы в большей мере

принято направление, рассматривающее художественное восприятие как разновидность истолкования текста. Между тем, второе направление, основывающееся на теории подражания, не менее важно для занимающихся проблемами восприятия искусства детьми. Н.Ф.Бучило отмечает, что «круг проблем, разрабатывающихся в русле теории подражания, достаточно широк: это и проблема границ подобия искусства и природы, и объяснение катарсиса как эмоционального потрясения и очищения души под влиянием отождествления себя с другим и сопереживание ему» [1, с. 13].

Для отличающихся эмоциональной отзывчивостью учащихся V-VI классов, возможно, этот путь восприятия произведения искусства более приемлем. Им легче начинать с подражания. Например, сочинить сказку по образцу, прочитанному учителем, а затем разбираться в том, как они это сделали, какова структура и особенности сказки как жанра. При изучении сказок, преданий по региональной программе читаются фольклорные произведения типа «Откуда появилось название *Бузулук*». Затем дети сами сочиняют сказки подобного типа: «Сказка о том, откуда пошло название села Варваринка», «Об озерах Тузлучное, Дунино, Развал» и др. Это явные подражания прочитанному, но они позволяют решить в более доступной ребенку форме ряд теоретико-литературных проблем о композиции сказок, зачинах, сказочных формулах и т.п. Возможен другой прием: сопоставление сказки, изучаемой по основному курсу литературы, со сказкой местного автора.

В школьной практике нередко используется прием сопоставления произведения с жизненными явлениями – например, экскурсия в природу (разработанная еще М.А. Рыбниковой) перед изучением пейзажной лирики. Ребенку свойственно соотнесение произведения искусства с реальностью, проверка художественной идеи на истинность. В такой ситуации учителю необходимо осторожно разбираться с детьми, настаивающими на тождестве искусства и жизни.

В V-VI классах хороший результат дают разнообразные игровые формы занятий, например, с использованием местных загадок, прибауток, игровых

песен, а затем – переход к общенациональному фольклору.

Ученики V-VI классов еще не имеют собственной системы жизненных, не говоря уж об эстетических, ценностей и поэтому относятся к той группе, которую психологи характеризуют как читателей, «безоговорочно принимающих читаемое, нравственную концепцию автора, его логику, полностью веряясь авторитету печатного слова» [6, с. 8]. В этих классах и начинающий писатель родного села, и Есенин и Аксаков воспринимаются одинаково. В данной ситуации литературное краеведение может помочь учителю, обладающему тактом, показать школьникам различие талантов писателей, значимость классики и проходной характер беллетристических поделок, истинную поэзию и неумелые попытки рифмовать начинающего поэта, но окончательно убедить учащихся в этом можно лишь на следующем этапе литературного развития.

VII -VIII классы – это период, когда у учащихся стремительно развивается воображение, вырабатываются читательские интересы, определяются ценностные ориентации, создается система их, но в то же время в понимании произведения субъективное начало может заслонять объективный смысл произведения; это период, по определению В.Г.Маранцмана, «нравственного эгоцентризма» подростка-читателя.

Психологи считают, что современный обычный подросток почти лишен возможности выбора культурных текстов, из которых он мог бы вынести свое представление о герое активном, побеждающем. По их мнению, «подросток прежде всего романтик идеальной формы. Возвышенный идеал становится мерилom... его отношения к действительности... внести в реальную жизнь некоторый идеал есть ключ к пониманию «переходного поведения»... Одежда, ставшая для большинства утилитарной, для подростка – значительна, имеет определенное значение...» [13, с. 23-24].

Эти особенности развития подростка определяют направленность в чтении художественных произведений вообще и краеведческой литературы в частности. Например, оренбургским подросткам интересны произведения об

оренбургских и уральских казаках, их одежде, обычаях, нравах, походах в защиту плененных и увезенных в Среднюю Азию русских. Школьников интересует одежда казаков (для многих взрослых кажущаяся несколько бутафорской), их обычаи в походах, их занятия охотой и рыбной ловлей, семейные устои, участие в Пугачевском восстании и поведение молодых людей во время гуляний, свадеб и т.д. Интерес подростков к произведениям, затрагивающим проблемы обычаев и нравов земляков в прошлые века можно объяснить не только стремлением этой возрастной группы ко всему романтическому, экзотическому и возрождением каких-то традиций (в данном случае казачества), но и процессом формирования у подростков эстетической потребности. По наблюдениям ученых, формирование эстетической потребности связано не только с возникновением некоторых эталонных признаков, но и с развитием системы внеэстетических, даже утилитарных потребностей.

Анализ читательских анкет говорит о том, что учащихся VII-VIII классов интересуют не только «свои» глубокие корни, но и жителей ряда территорий прежней России – Кавказа, Крыма и др. – довольно широко представленных в русской литературе (т.е. в краеведческом компоненте основного литературного курса). Главным в произведении для учащихся этих классов является человек. Ученик, прочитавший очерк В. Даля «Уральский казак», восхищается: *«Какими были в те времена настоящие казаки! Как ловили рыбу! Весной лед тронулся, а они рыбу ловят! Зимой лед покрыл реку – и в это время ловят рыбу. И какой Урал красивый во все времена года!»* (VII кл.).

В VII-VIII классах изменяется отношение учащихся к писателям. Теперь уже ученики не поставят рядом Аксакова и начинающего местного писателя.

В этих классах можно расширить круг региональных знаний, включаемых в процесс изучения основного литературного курса. Краеведение дает много возможностей познакомиться с лабораторией писателя, при этом основной и региональный компонент переплетаются, дополняя друг друга.

Литературное развитие учащихся VII-VIII классов позволяет уже

включать в учебный процесс те формы, которые способствуют выработке общекраеведческих и региональных знаний в совокупности: текстуальное сопоставление отрывков из произведений (например: «Капитанской дочки» А.С. Пушкина и «Рассказа моей бабушки» А.П. Крюкова, очерка С.Т. Аксакова «Буран» и описания бурана в «Капитанской дочке»); сопоставительный анализ произведений (в оренбургских школах, например, произведений С.Есенина и Л.Исакова о Пугачеве); наблюдение за трансформацией жизненного материала в художественное произведение по мемуарам и письмам; подготовка учениками рефератов на выбранную тему и т.п.

В этих классах для учащихся привлекательны нетрадиционные формы уроков на краеведческо-этнографической основе – в виде фольклорных праздников («посиделки», «проводы зимы» и т.п.); кружки краеведческо-этнографического плана – во внеклассной работе.

IX-XI классы – завершающий этап возрастного и литературного развития школьников. Старшеклассникам свойственно сознательное соотнесение мира искусства с реальностью бытия, понимание целостности художественного произведения, культурно-исторических фактов, определяющих литературную жизнь эпохи, свободное оперирование такими конструктивными элементами произведения, как тема, сюжет, композиция, жанр, средства художественной выразительности, знание стиля, метода, литературного направления, – что говорит об определенном типе художественного восприятия. К XI классу единство познавательных и аксиологических моментов должно получить в восприятии уже законченное, концентрированное воплощение. У учащихся этих классов расширяется горизонт видения историко-культурных, нравственно-эстетических явлений, но может проявляться излишнее увлечение общими идеями в ущерб конкретному образу, что отмечается методистами, и литературное краеведение может выступить как средство конкретизации.

Одна из опасностей в отношении к искусству у старшеклассников – это усилившаяся в наше время потребность к уподоблению. В море информации молодой человек часто не в состоянии самостоятельно разобраться в

окружающем, и он стремится отождествить себя с каким-либо признанным образцом. Э. Фромм пишет: «Вместо доиндивидуалистической клановой идентичности формируется новая, стадная идентификация, в которой чувство идентичности основывается на чувстве неоспоримой принадлежности к толпе... Потребность испытывать чувство идентичности вырастает из самих условий человеческого существования, и является источником наиболее сильных стремлений» [15, с. 64]. Если в V-VI классах подражание – один из эффективных путей постижения искусства, то в старших классах стремление молодых людей к культурной идентичности мешает истинному наслаждению искусством, ведет к обесцениванию личности, к поклонению идолам, к искаженному пониманию литературы и искусства. Избежать бездумного подхода к искусству могут помочь углубленные занятия литературным краеведением – изучение культуры, духовных исканий людей родного края в связи с анализом творчества писателей-земляков.

Формы включения литературного краеведения в учебный процесс старших классов: краеведческие уроки в основном курсе, регионально-краеведческие уроки сопоставительного характера, «вкрапление» краеведческого материала в обзорные и монографические темы; уроки «фоновых» знаний (погружение в культуру изучаемой эпохи); «литературные гостиные» и т.п.

Таким образом, пути и цели включения литературного краеведения в учебный процесс меняются от класса к классу в зависимости от эволюции читателя-школьника: в V-VI классах литературное краеведение помогает в осмыслении проблемы «мир жизни» и «мир культуры» через сопоставление окружающей жизни и художественного текста; в VII-VIII классах через произведение об истории родного края, описания этнографического плана удовлетворяется потребность читателей-подростков в героическом, необычном, экзотическом; литературное краеведение облегчает понимание проблемы «жизненная правда и художественный вымысел», помогает в преодолении разрыва в восприятии творчества и биографии писателя; в IX-XI классах

ученики благодаря литературному краеведению конкретизируют свои знания о литературном процессе, осмысливают духовные искания предшествующих поколений, отраженные в литературе, общую картину культурной жизни края, достижения в области культуры своих земляков.

Список литературы

1. Бучило Н.Ф. Восприятие искусства. Автореф. дисс. ... филос. д-ра наук. М., 1994. 45 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 139 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М., 1981. 247 с.
4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. О психологических аспектах изучения литературы. М., 1990. 38 с.
5. Граник Г.Г., Соболева О.В. Понимание текста: проблемы земные и космические // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 81 – 91.
6. Карташова И.В., Емельянова Т.П., Семенов Л.Е. Историческая психология и литературоведение: возможности и перспективы взаимодействия // Филологические науки. 1995. № 3. С. 3-13.
7. Лихачев Д.С. Избранные работы. В 3 т. Т. 3. Человек в литературе Древней Руси. Л.: Худож. лит., 1987. 520 с.
8. Лотман Ю.М. Текст и функции // Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3 тт. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 133 — 141.
9. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 47 с.
10. Маранцман В.Г. Школьник и духовный потенциал культуры // Структура и содержание литературного образования. М., 1988. С. 29.
11. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976. 224 с.
12. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования // Педагогика, № 6, 2011. С. 3 — 14.
13. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20 — 33.
14. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М. 1981
15. Фромм Э. Человеческая ситуация. М., 1995. 239 с.
16. Moscovici S. Introduction a la psychologie sociale. P., 1972.

References

- Buchilo N.F. Vospriyatiye iscusstva [Perception of art]. M., 1994. 45 p.
- Galperin I.R. Tekst kak object lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. M., 1981. 139 p.
- Gachev G.D. Natsionalnye obrazy mira. Kosmo-Psikho-Logos [National images of the world. Cosmo-Psycho-Logos]. M., 1981. 247 p.
- Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya. O psikhologicheskikh aspektakh izucheniya [On the psychological aspects of the study of literature]/ M., 1990. 38 p.
- Granik G.G., Soboleva O.V. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1993. № 5. P. 81 – 91.
- Kartaschova I.V., Jemelyanova T.P., Semenov L.E. Philologicheskije nauki [Philology]. 1995. № 3. P. 3-13.
- Likhachov D.S. Izbrannyje raboty v 3 t. T. 3 [Selected Works. In 3 3 vols. Man in the literature of ancient Rus] L., 1987. 520 p.
- Lotman Y.M. Izbrannyje raboty v 3 t. T. 1 [Selected Works. In 3 1 vols.]. Tallinn, 1992. P. 133 — 141.
- Marantsman V.G. Analiz literaturnogo proizvedeniya v sootnoshenii s chitatelskim vospriyatijem sholnikov [Analysis of literary works in relation to the reader's perception of students]. M., 1980. 47 p.
- Marantsman V.G. Struktura b sodержaniye literaturnogo obrazovaniya [The structure and content of literary education]. M., 1988. P. 29.
- Moldavskaya N.D. Literaturnoye razvitiye shkolnikov v protsesse obucheniya [Literary development of the students in the learning process]. M., 1976. 224 p.
- Novikov A.M. Pedagogika [Pedagogy], № 6, 2011. P. 3 — 14.
- Polivanova K.N. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1996. № 1. P. 20 — 33.
- Skatkin M.N., Krayevskiy V.V. Soderzhaniye obschego srednego obrazovaniya. Problemy i perspektivy [Content of general secondary education. Problems and prospects]. M. 1981.
- Fromm E. Chelovecheskaya situatsiya [Human situation]. M., 1995. 239 p.
- Moscovici S. Introduction a la psychologie sociale [Introduction to social psychology]. P., 1972.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Прокофьева Алла Георгиевна, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы, доктор педагогических наук
Оренбургский государственный педагогический университет,
ул. Восточная, д. 17, кв. 80, г. Оренбург, 460021, Россия
E-mail: allaprokof@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Prokofjeva Alla Georgievna, Professor of Department of Literature and methods of teaching literature, Ph.D in Pedagogy,
Orenburg State Pedagogical University,
17-80, Vostochnaya street, Orenburg, 460021, Russia
E-mail: allaprokof@rambler.ru

Рецензент:

Русакова Татьяна Геннадьевна, заведующая кафедрой художественно-эстетического воспитания, профессор, доктор педагогических наук, Оренбургский государственный педагогический университет.