

Е. И. Целикова,  
Е. Р. Ядровская

## ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И НОВАЯ АКТУАЛЬНОСТЬ

ELENA I. TSELIKOVA, ELENA R. IADROVSKAYA  
QUESTIONS OF METHODS OF TEACHING LITERATURE AND NEW RELEVANCE



### Елена Ивановна Целикова

доктор педагогических наук, профессор  
► zepelin947@mail.ru

Российский государственный  
гидрометеорологический университет  
Россия, Санкт-Петербург,  
Малоохтинский пр., 98

### Елена Робертовна Ядровская

доктор педагогических наук, доцент  
► beisher@mail.ru

Российский государственный  
педагогический университет  
имени А. И. Герцена  
191186, Россия, Санкт-Петербург,  
Набережная реки Мойки, 48

**Elena I. Tselikova**  
Russian State Hydrometeorological University  
98, Malokhtinsky pr., St. Petersburg, Russia

**Elena R. Iadrovskaya**  
Russian State Pedagogical University  
named after A.I. Herzen  
48, Moika River Embankment,  
St. Petersburg, Russia, 191186

В статье рассматриваются ключевые тенденции современной методики преподавания литературы, её «болевые» точки. Кризисное состояние преподавания литературы авторы объясняют не только «убылью» читателя, но и смешением стратегий чтения, распространением таких школьных читательских практик, которые не свойственны восприятию художественного текста. Активно внедряемая в современный урок литературы задача формирования различных видов функциональной грамотности — коммуникативной, бытовой, правовой, информационной не только противоречит художественной рецепции, но и искажает основную цель литературного образования — литературное развитие читателей-школьников с его центральным «механизмом» — анализом произведения. На этапе анализа осуществляется подмена сложной аналитической работы над текстом, вдумчивой практики «медленного чтения» различными видами её организации, в значительной мере связанными с необоснованным применением инноваций. Авторы отмечают, что негативные тенденции усиливаются еще и потому, что среди большей части учителей утрачено представление о содержании читательской подготовки школьников, о закономерностях литературного развития, об особой природе школьного анализа произведения. Критический разбор диалогических ситуаций уроков литературы показал их зависимость от социологической, этической проблематики прошлого, не связанной с современностью. Русская классика требует от читателя высокого напряжения мыслей и чувств. Но, как отмечается в статье, современные читатели склонны избегать сложных произведений, тем и проблем, предпочитая уходить в облегченную текстовую или виртуальную реальность. Материалом для исследования послужили опыт работы со школьниками авторов статьи, анализ современной методической литературы, анализ конспектов уроков и сайтов учителей литературы.

*Ключевые слова:* методика преподавания литературы; школьное литературное образование; чтение; литературное развитие; школьный анализ; технологии; урок литературы.

The article examines the key tendencies of modern methods of teaching literature and explicates their “painful” points. The authors explain the crisis in literature teaching not only by the “decline” of the readers, but also by the confusion of reading strategies, the spread of such school reading practices that are alien to the perception of a literary text. The task of forming various types of functional literacy — communicative, everyday, legal, informational, — actively introduced nowadays into the literature class not only contradicts artistic perception, but also distorts the main goal of literary education: the literary development of students with its central “mechanism” — the analysis of the literary work. At the stage of analysis, complex analytical work with the text, the thoughtful practice of close reading is replaced by various types of this work’s management, largely associated with the unjustified use of innovations. The authors note that negative tendencies are also being intensified because a large part of teachers have lost the idea of the content of the reading training, of the laws of literary

evolution, of the specificity of literary work analysis at school. A critical analysis of the dialogical situations of the lessons of literature has shown their dependence on the sociological, ethical problems of the past, not related to the present. Russian classics require a high tension of thoughts and feelings from the reader, but as it is proved in this article, modern readers tend to avoid complex works, topics and problems, preferring to escape into light text or virtual reality. The study is based on authors' experience of working with the high school students, on their analysis of modern methodological literature, abstracts of lessons and websites created by the teachers of literature.

*Keywords:* literature teaching methodology; school literary education; reading; literary development; analysis of a text at school; technologies; literature lesson.

Литература — важнейший предмет в советское время — оказался в постперестроечной школе одним из самых уязвимых: смена ценностных ориентиров, методологический кризис в литературоведении, постмодернистское состояние мира, стремительное сокращение «читательского класса» обусловили негативные процессы и в литературном школьном образовании. Перед методикой преподавания литературы возникли проблемы, которые надо было решать «здесь и сейчас». Но движение вперед оказалось невозможным без предварительного системного анализа достижений методической мысли XX вв. — начала XXI века, выявления главных проблем школьного литературного образования, определения стратегий развития методической мысли и путей их реализации. Эта задача осуществилась в опубликованном в 2015 году аналитическом докладе членов научно-методического совета при Ассоциации учителей литературы и русского языка (<https://www.nmsovet.ru/>), среди которых и авторы данной статьи. В докладе подчеркивалась главная стратегическая цель: **«сохранить методiku преподавания литературы как самостоятельную науку, не утратить преемственность поколений ученых и их идей и вывести ее на новый уровень развития, соответствующий новейшим достижениям научной мысли и реалиям изменившегося мира»** [Аналитический доклад 2015: 72]. В это же время научно-методическим советом под руководством Е. Р. Ядровской был подготовлен и издан Глоссарий методических терминов и понятий

[Ядровская, Дунев 2015] — первый опыт систематизации и осмысления методического тезауруса. Были выявлены наиболее значимые и актуальные для методики XX века методические понятия; дан их генезис и содержательное наполнение; обозначены «точки роста» в эволюции того или иного явления. Анализ современного состояния и будущего школьного литературного образования продолжается и сегодня в работах методистов, представителей разных методических школ: Т. Е. Беньковской, Е. С. Романичевой, В. А. Доманского, С. А. Зинина, Б. А. Ланина, Г. С. Меркина, И. В. Сосновской, Е. И. Целиковой, Е. Р. Ядровской и других. Ключевые события последней четверти века, оказавшие определяющее влияние на школьное литературное образование, выделены в работе Е. Р. Ядровской «Школьное литературное образование в России: от 90-х к цифровой эпохе» [Ядровская 2020].

Современное состояние школьного литературного образования подобно её положению в 20-е гг. прошлого века, когда «литература, наряду с историей, обществоведением была занесена в раздел «общество», утратив статус самостоятельной дисциплины» [Беньковская 2021: 40]. Но тем не менее методике тех лет удалось решить главную задачу — создать из детей безграмотных рабочих и крестьян новый «читающий класс». Главная «болевая точка» школьного литературного образования сегодня — естественно быстрая «убыль» читателя. Впору вместо объявленной Р. Бартом «смерти автора» объявить «смерть читателя». Методика пытается найти способы «прироста» читателей, предлагая объединение субъектов читательской деятельности — учеников, студентов, учителей, родителей (Е. О. Галицких), популяризацию современной детской литературы (Н. Е. Кутейникова, Е. О. Галицких, И. В. Сосновская и др.), сочетание формальных и неформальных читательских практик, использование зарубежного опыта (Е. В. Гетманская). Развитию представлений о системе литературного образования и проблемам создания современной инфраструктуры чтения посвящены работы Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой, Л. Ф. Борусяк и др.

Решение проблемы чтения связывают также с инновационными технологиями, без которых сложно представить школьное образование сегодня. Особое место в их многочисленных вариантах занимают медиатехнологии. Так, авторы статьи «Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы» [Архангельский, Новикова 2021: 71] убеждены в том, что «Трансмедийность — в новом технологическом обличье — возвращает нас к ключевому методическому принципу литературного образования в школе, некогда сформулированному М. А. Рыбниковой [1929]: «От маленького писателя — к большому читателю». Согласимся с авторами: медиатехнологии позволяют более эффективно обучать нарративным практикам школьников, облегчают понимание классики, но вряд ли выходят за рамки этих задач. Сам же «ключевой методический принцип» стал одним из популярных приемов в методическом арсенале словесников. Но его спорадическое использование вне **системы письменных работ** вряд ли способно обеспечить желаемый результат. Такая система творческих работ (5–11 классы) была создана школой В. Г. Маранцмана и стала важнейшим компонентом литературного развития читателя-школьника.

Определенные надежды на возрождение читателя возлагают и на интерактивные технологии. Среди особенно востребованных — дебаты, круглые столы, метод кейсов, метод проектов, коммуникативные игры и др. Но и эти технологии оказались не способны решить проблему нечтения. Причина, на наш взгляд, в следующем. В основе художественной коммуникации — текст, который предлагает свою, основанную на законах художественного восприятия, «программу» диалога. Интерактивные технологии решают другую задачу — задачу активизации учебной деятельности школьников, вовлечения их в учебный диалог. Без учета эстетической «программы» текста интерактивный диалог способен не только профанировать, но и разрушать общение школьников с литературным произведением. «Фишбоун» («рыбий скелет»), сторителлинг (маркетинговый прием!), «толстые» и «тонкие» вопросы, запол-

няющие пространство «интерактивного» урока литературы, не столько приводят к тексту, сколько уводят от него. Это же замечание относится и к необоснованному применению на уроках литературы цифровых технологий. Можно согласиться с мнением Г. С. Меркина: «подавляющее большинство из них рассматривает проблему с точки зрения педагогической, ставя в центр вопросы и проблемы, связанные с организацией деятельности ученика» [Меркин 2018]. Не в силах преодолеть напора этого неуправляемого потока инноваций, методика преподавания литературы начинает напоминать игру в бисер — всё изощреннее и всё дальше от эстетической природы текста. Заметим, что предлагаемые для использования в литературном образовании цифровые технологии [Миронова 2020] в большей степени имеют дидактическое, чем методическое обоснование.

Текст, влияя на «реальную аудиторию» (Ю. М. Лотман), должен уподобить её себе. Механизм этого уподобления — читательские стратегии, соответствующие природе текста. Современный мир — текст открывается в процессе чтения самых разных текстов — от бытовых до бытийных, от художественных — до рекламных. Каждому из них соответствует своя читательская стратегия. В центре урока литературы доминирует один текст — художественный со свойственной ему читательской стратегией. Ориентация государственной образовательной политики на решение проблемы формирования функциональной грамотности школьников, включающей в себя самые разные «виды» грамотности — коммуникативную, бытовую, информационную, правовую, средствами урока литературы приводит к недопустимой дискредитации его целей.

К такому же результату ведет и утрата значительной частью словесников четких представлений о содержании читательской подготовки школьников. В методическом обороте функционируют понятия, связанные с разными ее сторонами: «читательское развитие», «читательская грамотность», «читательская компетентность», «литературное развитие», «литературная компетент-

ность», «квалифицированный читатель», «компетентный читатель». Но в учительской практике эти понятия часто выступают как синонимы — в формулировке задач урока, обосновании методов и приемов работы с текстом. О необходимости их дифференциации предупреждала один из авторов этой статьи еще более 10 лет назад [Ядровская 2009], с тревогой вглядываясь в будущее школьного литературного образования. Констатируем: теоретическая путаница не столь безобидна, поскольку нередко приводит к пренебрежению сложившимися в отечественной методике изучения литературы практиками работы с художественным текстом. Среди обилия терминов теряется ключевой концепт отечественной методики — литературное развитие читателя-школьника. В результате игнорируются закономерности читательского восприятия, специфические задачи читательского развития, искажается природа общения с художественным произведением. (Как здесь не вспомнить высказывание В.Г. Маранцмана о том, что созданные методикой законы не используются!). И как итог — убывание «читательского класса».

Есть ещё одна важная потеря, сопутствующая этой новой методической актуальности: нередко инновационные технологии, наполненные развлекательными приемами, «творческие практики», не проверенные и не подкрепленные экспериментом, провоцируют «легкость необыкновенную в мыслях», поощряют дилетантство. При этом утрачивается самое главное в обучении — «стальная структура познания» (Курциус), требующая от познающего вполне определенных качеств, сформированных процессом преодоления сложностей. Нужна техника обучения, не связанная ни страхом перед «знаниевой парадигмой», ни страхом перед сложностью процесса обучения литературе.

Такая техника существует — это разработанная В.Г. Маранцманом и получившая дальнейшее развитие в работах его учеников система методов изучения художественного произведения — *чтение художественного произведения; комментирование текста внетекстовыми материалами; анализ художественного произ-*

*ведения; претворение художественного произведения в других видах искусства; читательская интерпретация* — не только органична природе искусства слова и деятельности читателя, но и современна. Эта техника нашла отражение и в требованиях к уроку литературы, важнейшие из которых — насыщенность урока материалом самого искусства, его обращенность к разным сторонам читательского восприятия — эмоциональной, интеллектуальной, сфере воображения; разнообразие и оправданность видов деятельности школьников. Самый главный итог такого урока — наличие сдвига в литературном развитии учеников с его главным критерием — постижением специфики художественного [Маранцман 2005].

Центральное место в этой системе занимает школьный анализ литературного произведения. Методикой преподавания литературы в этой сфере достигнуто многое: обозначена взаимосвязь школьного анализа и литературоведения [Ионин 1992], рассмотрена эволюция и функционирование разных типов литературоведческого анализа в школьной практике [Целикова 2001]. Но при всех схождениях школьный анализ всё же отличается от научного, литературоведческого. Представителями двух методических школ — московской и петербургской в 60-е — 70-е гг. XX века сформулированы его закономерности и специфика (О.Ю. Богданова, Т.Г. Браже, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская и др.). **Осознание особой природы школьного анализа стало основным открытием методики второй половины XX века.** Выявление его специфики (связь с закономерностями читательского восприятия, задачами литературного развития, многочисленными педагогическими задачами, ограниченность особой мерой научности) открыло методике преподавания литературы простор для новых способов работы с текстом, не стесненных рамками литературоведческого анализа и обеспечивающих всестороннее литературное развитие читателей-школьников. Но, несмотря на эти достижения, методике преподавания литературы не удалось решить задачу сочетания двойной ориентации, сопутствующей

школьному изучению литературного произведения: школьник должен быть одновременно и читателем, и исследователем.

Языки искусства и науки отличаются — наука говорит на языке логических понятий, искусство — на языке образов: «Каждый из двух способов освоения художественного произведения — непосредственное восприятие его и познание его в понятиях — имеют свой смысл и значение. Они не отменяют и не заменяют, а взаимно дополняют друг друга. Тут неуместен вопрос: что лучше? Одно дает то, чего не может дать другое», — писал А. С. Бушмин [Бушмин 1969: 110]. В силу этого анализ включает другие механизмы сознания и прежде всего умение видеть смысловые — информационные — «узлы» произведения, выделять среди них наиболее значимые элементы. Собственно, литературное развитие и направлено на это движение — от читательского «наивного реализма» к чтению, сопровождающемуся наслаждением от видения «солнечных подробностей», «обжигающей новизны» (В. Набоков) текста, к «эпохе связей». Процесс **изучения** произведения — восхождение по определенным «ступеням» — от первоначального восприятия (первоначальные читательские реакции) — через анализ (понимание «языка» текста) — к интерпретации (диалог «понимающих»). «Программой читателя» (направленность, качество чтения и потребности читателя на определенном этапе литературного развития) методика стала интересовать более ста лет назад — после открытий психологической школы в литературоведении (работы В. В. Данилова, И. П. Плотникова — первая четверть XX в.). Можно отметить и увлечение библиопсихологией Н. Рубакина. В 50-е — 70-е гг. XX в. масштабные исследования читательского восприятия (психология и социология чтения) стимулировали методический интерес к проблеме. Г. А. Гуковским был реабилитирован читательский «наивный реализм», что позволило приблизить изучение литературы к её живому восприятию школьниками. Книга Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе» вышла в 1966 (написана раньше) и сыграла поистине

революционную роль, стала настольной книгой учителя. В 60-е — 70-е гг. происходит осознание природы школьного анализа с его особой мерой научности — усилением субъективного момента (Г. Н. Ионин). В 70-е гг. В. Г. Маранцман формулирует фундаментальное положение современной методики — обязательное изучение учителем эмоциональной реакции школьников на произведение, сопоставление «эмоций автора» и «эмоций читателя». Напомним: Л. С. Выготский был убежден, что без эмоциональной реакции на текст не может быть анализа, а эмоции искусства — суть «умные эмоции». Именно эмоции прокладывают дорогу анализу, преобразуясь потом в со-бытие читателя событиями текста, сопричастность ему. Чтобы диалог состоялся, важно понимать, кто «субъект эмоции» — автор? Герой? Читатель? М. М. Бахтин писал о необходимости **понимать другого как Другого**. Задача анализа — через понимание «языка» литературы учить понимать **Другого**. И здесь учитель сталкивается со сложностями разного порядка. Первая — ограничения возраста. Вопрос этот давний: ни одно из «великих произведений» не рассчитано на восприятие 14–16-летних читателей-школьников, тем более «временнообязанных» читателей, какими во многих случаях являются современные школьники. Другая сложность — в беспрецедентном эпистемологическом разрыве, с одной стороны, «отцов» и «детей», с другой — тем, что постулирует классика с её основным ценностным «кодом» — страдание и со-страдание — и современными ценностными «кодами» и стереотипами. Об этом с какой-то горечью и безысходностью говорил Н. Н. Скатов: «вместо не убий — убий, вместо не кради — кради, вместо не прелюбодействуй — прелюбодействуй».

В силу всех этих причин школьный анализ перед лицом художественности пока проигрывает. А это серьезно затрудняет решение главных задач предмета, неразрывно связанного с реализацией эстетической функции литературы, функции, по мысли Ю. Б. Борева, специфической, ничем не заменимой, цивилизационно значимой, в своем потенциале формирующей в человеке

желание, способность, умение строить жизнь по законам красоты и тем самым противостоять энтропии «бескрылого духа» (В. С. Соловьев), неизбежного спутника читательской энтропии.

Усложняет решение задачи сохранения читающего поколения и следующее. Каждая эпоха, выдвигая на первый план те или иные темы, литературные жанры, создавая новые литературные формы, порождает и новый тип читателя. Не исключение и наше время. Современный читатель-школьник чаще всего предстает в ореоле интернет-зависимости, он — «свой среди своих» в виртуальной реальности, его компьютерная грамотность позволяет «потреблять» информацию без всяких усилий, при этом он не способен одолеть большие тексты, ориентирован на «картинку». Внедрение в практику изучения литературы буктрейлеров, хакатонов, нетворкингов, хеппенингов, различного рода презентаций, лонгридов, мемов позволяет, как считают сторонники таких форм работы с текстом, «вписать» школьников в современность, обратив в пользу то, что свойственно поколению цифровой эпохи. Многие формы такой работы с сопровождающей их коннотацией пришли из рекламы, журналистики, блогов. Как следствие — возрастает поток информации. Её «передозировка» приводит к тому, что методический текст обнаруживает признаки гипертекста, бесконечно продуцирующего все новые методические маршруты. Учитель, а иногда и ученик, уподобляются читателю, бесконечно путешествующему по Вавилонской библиотеке: «...чтобы обнаружить книгу А, следует предварительно обратиться к книге В, которая укажет место А; чтобы разыскать книгу В, следует предварительно справиться в книге С, и так до бесконечности» (Борхес. Вавилонская библиотека).

Деформация законов методики, законов художественного, информационная «передозировка», необоснованное применение инновационных технологий наиболее полно проявляют себя в повседневной рутинной практике школьных уроков. Анализ конспектов учителей выявил следующие тенденции: все реже звучит голос

«автора» урока, все больше учитель прячется за технологиями и «инновациями»; всё менее уроку сопутствует атмосфера духовного напряжения. В ряду причин не только незнание методики, но и такие внутренние проблемы как боязнь учителя строить урок «от себя», страх показаться «несовременным», стремление «вписаться» в систему требований ФГОС, готовность принимать внешние критерии оценки урока, часто не соответствующие специфике урока литературы; утрата себя как читателя.

Следствием филологической и методической ограниченности учителя становится неумение сформулировать тему урока: от простого названия ФИО автора и названия произведения и шаблонных формулировок, где изначально прогнозируется результат восприятия и интерпретации («Мотив одиночества в творчестве М. Ю. Лермонтова» — а разве нет других мотивов в лермонтовских стихах?) до не всегда точно определяющих цель урока. Например, «Сопоставительный анализ стихотворений “Гроза” Н. А. Заболоцкого и “Весенняя гроза” Ф. И. Тютчева». Что в данном случае является целью урока: сопоставление разных поэтических приемов, обучение анализу текста, выявление различия в мироощущении поэтов? Как отражают специфику работы читателя с конкретным литературным произведением, например, такие формулировки цели: «создать условия для обучающихся: «Знаю — хочу узнать — узнал — научился», или «формирование квалифицированного читателя», или «развитие коммуникативной компетентности» (последняя формулировка была обнаружена нами в конспекте, посвященном изучению лирики Б. Л. Пастернака). Не тогда ли и происходит утрата не только читателя-ученика, но и утрата читателя-учителя? Как следствие последнего — неумение сформулировать вопрос к литературному произведению, бесконечные «о чем?», заполонившие урок литературы (*о чем идет речь в сказке, о чем это стихотворение...*), либо декларативно-назидательные: «Чему учит нас это произведение?», «Что нового мы узнали сегодня на уроке», демонстративно обозначающие «этап рефлексии».

Универсальный ресурс современного урока — диалог. Школой В. Г. Маранцмана была создана и реализована на практике система развития диалога читателя с художественным произведением, автором, миром и самим собой. Но постсоветское преподавание литературы в преобладающем большинстве свелось к трем диалогическим практикам:

1. Социологическому характеру освоения классики, свойственному школьному изучению литературы на протяжении длительного времени, в том числе и в советский период. Социологическое прочтение по-прежнему доминирует с той лишь разницей, что вместо апологии духа бунтарства и несогласия, сочувственного осмысления трагедии народа, бездной отделенного от образованного меньшинства нации, высокой оценки критической направленности классики в центр обсуждения вовлекается социально нейтральное, “общечеловеческое”, свойственное всем временам и народам. Такой подход, мало связанный с наукой о литературе, легко улавливается, например, в изменении характера диалога вокруг проблемы “лишнего человека”. Вполне определенная типология литературных героев сначала трансформировалась в дискуссионное обсуждение с центральной итоговой формулой “лишних людей не бывает”, а затем и вовсе исчезла из культурного багажа выпускников, растворившись в житейских ассоциациях. Не удивительно, что появляются в ответах школьников не “лишние”, а “лишенные люди” с произвольными ассоциативными представлениями: лишены родины, семьи, хозяйства — в зависимости от того, о каком периоде истории литературного существования героя идет речь. Диапазон “лишенных” необычайно широк — от Евгения Онегина до Бориса Алиханова.

2. Вторая не менее популярная практика связана с этической направленностью диалогических ситуаций, вращающихся вокруг нравственных проблем, известных ещё со времен В. Я. Стоюнина. Не вызывая живого восприятия, такие диалоги перестали быть “повивальной бабкой мысли” (Сократ).

3. Вместе с этими двумя диалогическими ситуациями связано и практическое использова-

ние литературы, цель которого — сохранить гуманистические формулы вечно прекрасных законов добра и красоты, сделать их актуальными, пропустив “сквозь” кристалл настоящего. Но слишком часто отвердевшие формулы приобретают свойства стереотипов. Р. Барт в эссе “Удовольствие от текста” уподобляет их действие оживлению силой магнетизма умирающего.

Как представляется, актуальность заключается не только в сближении горизонтов прошлого и настоящего и не столько в поддержании вечной жизни гуманистических сверхвременных формул. По мысли В. Изера, сегодня практическая польза литературы связана с антропологической потребностью людей к уменьшению сложности мира [Изер 2004]. Но классическая литература всегда воссоздавала сложный мир. Не исключение и современная литература: образ окружающей реальности в произведениях писателей-современников не только отражает “сложное настоящее”, но и устрашает его несовместимостью с любым проявлением духовности (“Ненастье” А. Иванова, «Generation «П»» В. Пелевина, «Лаз» В. Маканина, «Санька» З. Прилепина, «Немцы» А. Терехова, «ДухLess» С. Минаева, «День опричника» В. Сорокина, «Карамболь» В. Дёгтева). Реальность проступает в сюжетах произведений (бандитский бизнес, митинги, депутатские стратегии и будни); в героях (банкроты, судебные исполнители, митингующие, нацболы, спецназовцы, депутаты, афганцы, мэры, избиратели, бомжи, электорат, толпа); в лексике персонажей (ударить, убивают, жестокий кулак, камуфляжные бесы, «браслеты», стрелять, покалечить, наручники), в способах движения «наверх» новой элиты (отзванивать, перезванивать и дозваниваться — первым, льстить, лгать, переписывать протоколы выборов). Потребность ускользнуть от этой реальности выдвинула на первый план бесчисленные сериалы с их рекуррентными персонажами, формульную литературу: знакомые восприятия позволяют читателю, как и зрителю, найти успокоение, известные формы рождают ощущение безопасной стабильности.

Обращение к «окололитературным» приемам работы с текстом, заимствованным

из рекламы, журналистики, бизнеса, вряд ли способно противостоять этой тенденции, как и вывести преподавание литературы из кризиса. Между тем, современное искусство небезуспешно ищет приемы диалога с современниками, созвучные времени: «переработка» Б. Акуниным классики («Чайка», «Гамлет»); сиквелы Г. Константинопольского («Мертвые души», «Гроза»); парафразы, бриколаж (пьесы Л. Петрушевской); ремейки («На доньшке» И. Шприца — якобы переведенная с австрийского языка пьеса Горького «На дне»). Этот постмодернистский дискурс объединяет общая основа — «код» русской классической литературы. В школьном преподавании литературы он может сыграть позитивную роль: не нарушая законов художественного мышления, стать своеобразным «медиумом» между двумя мирами — современного искусства и классики. В диалог со зрителями вступает и театр, представляя новое видение классики. Этот опыт тоже необходим школьному преподаванию литературы.

Сложность в том, что методика преподавания литературы остается в новой среде обитания практически наедине со своими проблемами и вынуждена решать их вне связи со своими ближайшими союзниками — литературоведами, писателями, библиотекарями, издателями, деятелями культуры и искусства. Вспомним: в дискуссиях о школьном изучении литературы 50-х — 60-х гг. XX века участвовали не только методисты, учителя, но и литературоведы, писатели, родители и даже ученики. Выход видится в консолидации всех сил: узкопрофессиональные интересы не должны заслонить видения общей цели — не позволить разрушить фундамент российского школьного литературного образования, сохранив, вопреки вызовам времени, «человека читающего».

#### ИСТОЧНИКИ

Аналитический доклад — Аналитический доклад по итогам работы методологического семинара «Проблемы методологии предметных методик и стратегии развития школьного образования в области русского языка и литературы» в Российской Федерации» (Литература). *Открытая методика: поиск — иссле-*

*дования — творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы* / Е.Р. Ядровская (ред.). С. 56–79.

Архангельский, Новикова 2021 — Архангельский А. Н., Новикова А. А. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы. *Вопросы образования*. 2021 (2): 63–81.

Беньковская 2021 — Беньковская Т.Е. Литературное образование в эпоху перемен. Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования. В сб.: *XXVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 1–2 октября 2020 г.* В.Ф. Чертов (отв. ред.). М.: Изд-во «ЭконИнформ», 2021. С. 36–42.

Меркин 2018 — Меркин Г.С. Традиции и инновации в литературном образовании. *Филологический класс*. 2018 (1): 55–64. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-i-innovatsii-v-literaturnom-obrazovanii> — дата обращения 28.08.21

Миронова 2020 — Миронова Н.А. *Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования*. М.: Изд-во «ЭконИнформ», 2020. 147 с.

Ядровская, Дунев 2015 — Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб.: Свое издательство, 2015. 306 с.

Ядровская 2020 — Ядровская Е. Р. Школьное литературное образование в России: от 90-х к цифровой эпохе. В сб.: *Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Преподавание русского языка и литературы в учреждениях основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования: теория, эффективные практики, методика и технологии»* В.Г. Паршуков (науч. ред.). Москва: ФЛИНТА, 2020. С. 88–99.

#### ЛИТЕРАТУРА

Бушмин 1969 — Бушмин А.С. *Методологические вопросы литературоведческих исследований*. Л., 1969. 228 с.

Изер 2004 — Изер В. Изменение функций литературы. В кн.: *Современная литературная теория. Антология*. Кабанова И.В. (сост.). М.: ФЛИНТА: Наука, 2004. С. 22–44.

Ионин 1992 — Ионин Г.Н. *Взаимосвязь литературоведения и школьного изучения литературы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.

Маранцман 2005 — Маранцман В.Г. *Цели и структура курса литературы в школе: программы общеобразовательных учреждений. 5–9 классы*. Литература. Маранцман В.Г. (ред.). М.: Просвещение, 2005. С. 3–15.

Целикова 2001 — Целикова Е.И. *Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность*. Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. Санкт-Петербург, 2001.

Ядровская 2009 — Ядровская Е. Р. Анализ и соотношение понятий «Литературное развитие читателя-школьника»,

«литературная компетентность», «читательская компетентность». *Мир науки, культуры и образования*. 2009 (5(17)): 132–139.

#### SOURCES

Аналитический доклад — Analytical report on the results of the methodological seminar «Problems of methodology of subject methods and strategies for the development of school education in the field of Russian language and literature» in the Russian Federation «(Literature). In: *Open methodology: search—research—creativity: Collection of scientific reports and articles on the methodology of teaching Russian language and literature*. E. R. Iadrovskaya (ed.). P. 56–79.

Архангельский, Новикова 2021—Arkhangelsky A.N., Novikova A. A. Transmedia turn in learning strategies: narrative practices in literature lessons. *Education Issues*. 2021 (2): 63–81.

Беньковская 2021 — Benkovskaya T. E. Literary education in the era of changes. – Methodical heritage of V.V. Golubkova and the prospects for the development of literary education. In: *XXVIII Golubkov Readings: Materials of the International Scientific and Practical Conference, October 1–2, 2020*. Chertov V.F. (ex. ed.). M.: Publishing house «Econ-Inform», 2021. P. 36–42.

Меркин 2018 — Merkin G.S. Traditions and innovations in literary education. *Philological class*. 2018 (1): 55–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-i-innovatsii-v-literaturnom-obrazovanii> - date of access 28.08.21

Миронова 2020 — N.A. Mironova. Digital learning technologies in the context of continuous literary education: monograph. M.: Publishing house «Econ-Inform», 2020. 147 p.

Ядровская, Дунев 2015 — *Glossary of methodological terms and concepts (Russian language, literature): Experience in constructing a terminology system*. E.R. Iadrovskaya, A. I. Dunev (eds.). Saint-Petersburg: Own publishing house, 2015. 306 p.

Ядровская 2020 — Iadrovskaya E. R. School literary education in Russia: from the 90s to the digital era. In: Collection of materials of the interregional scientific and practical conference with international participation «Teaching the Russian language and literature in institutions of basic general, secondary general and secondary vocational education: theory, effective practices, methods and technologies». Parshukov V. G. (scien. ed.). Moscow: FLINTA, 2020. P. 88–99.

#### REFERENCES

Бушмин 1969 — Bushmin A.S. Methodological Problems of Literary Research. L.: Nauka. Leningrad Branch, 1969. 228 p. (In Russian)

Изер 2004 — Iser V. The changing functions of literature. In: *Modern Literary Theory. Anthology*. Kabanova I. V. (co-author). Moscow: FLINTA: Nauka, 2004. P. 22–44. (In Russian)

Ионин 1992 — Ionin G. N. *The Interconnection of Literary Studies and the School Study of Literature*. Author's abstract. dis. ... Cand. of Ped. Sciences. M., 1992. (In Russian)

Маранцман 2005 — Marantzman V.G. *Objectives and structure of the course of literature at school: programs of*

*educational institutions. Literature*. 5–9 grades. Marantzman V.G. (ed.). M.: Education, 2005. P. 3–15. (In Russian).

Целикова 2001 — Tselikova E. I. *The evolution of the analysis of literary work at school. History and modernity: Author's abstract. dis. ... Doctor of Ped. Sciences*. Sankt-Peterburg, 2001. (In Russian)

Ядровская 2009 — Iadrovskaya E. R. Analysis and correlation of the concepts «Literary development of the readerstudent», «literary competence», «reading competence». *The world of science, culture and education*. 2009 (5(17)): 132–139. (In Russian)