

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета**

филологический

факультет

русского языка, литературы и истории

кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.05 Педагогическое образование

код и наименование направления

44.03.05.10 Русский язык и литература

код и наименование профиля подготовки, специальности

**РЕЦЕПЦИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. ПУШКИНА И М.
ЛЕРМОНТОВА УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

тема

Руководитель


подпись

В.С.Лобарева

инициалы, фамилия

Выпускник


подпись

С. С. Крахалёва

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

филологический
факультет
русского языка, литературы и истории
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.05 Педагогическое образование

код и наименование направления

44.03.05.10 Русский язык и литература

код и наименование профиля подготовки, специальности

РЕЦЕПЦИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. ПУШКИНА И М.
ЛЕРМОНТОВА УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

тема

Работа защищена « 22 » июня 2017 г. с оценкой « хорошо »

Председатель ГЭК

подпись

В.И. Петрищев

инициалы, фамилия

Члены ГЭК

подпись

М.В. Веккесер

инициалы, фамилия

подпись

О.Н. Зырянова

инициалы, фамилия

подпись

Г.В. Кяулакене

инициалы, фамилия

подпись

Т.Н. Беденко

инициалы, фамилия

Руководитель

подпись

В. С. Лобарева

инициалы, фамилия

Выпускник

подпись

С. С. Крахалёва

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «Рецепция лирики А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова в старших классах» содержит 63 страницы текстового документа, 47 использованных источников.

ЛИТЕРАТУРА, РЕЦЕПЦИЯ, СТИХОТВОРЕНИЕ, УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА, СТАНДАРТ, ЛИРИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА, КОНТЕКСТ, МЕТОД, УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС, АВТОР.

Актуальность изучения названной темы обусловлена личным опытом обучения в школе, результатами профессиональной деятельности в период педагогической практики. Практическая значимость заключается в актуализации знаний в области психолого-педагогических дисциплин и дисциплин предметной подготовки, формировании навыков использования методов психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач.

Цель выпускной квалификационной работы – выявление оптимальных средств развития рецепции при обучении и контроля качества знаний, умений и навыков, формируемых на уроках литературы.

Задачи выпускной квалификационной работы:

- определиться в понимании рецепции как вида деятельности;
- раскрыть основные тенденции в содержании школьного обучения по литературе на основе учебно-методических комплексов;
- описать результаты экспериментального среза уровня рецепции обучаемых литературе в 10 классе;
- обосновать оптимальные приемы формирования рецепции лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты рецепции	7
1.1 Научные определения рецепции.....	7
1.2 Рецепция как вид деятельности обучающихся	11
2 Рецепция лирики А. С.Пушкина и М. Ю. Лермонтова в старших классах	16
2.1 Лирика А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова в современных учебно-методических комплексах для старших классов	16
2.2 Рецепция стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Пророк» учащимися 10 класса.....	37
3. Структурно-логические схемы на уроках изучения лирики А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.....	42
3.1 Системный подход в обучении литературе.....	42
3.2 Структурно-логические схемы как формы обучения и контроля за уровнем рецепции обучающихся.....	46
Заключение	54
Список использованных источников	59

ВВЕДЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию рецепции лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова учащимися старших классов.

Творчество А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова является предметом научных исследований уже много лет, существует большое количество работ, в которых исследуются проблемы восприятия лирики русских классиков, учителя-практики в периодических изданиях делятся своим опытом обучения литературе, и в частности, обсуждают уровень восприятия классики современными школьниками. Но часто в подобных публикациях содержится либо история создания произведения, либо интерпретация лирических сюжетов отдельных стихотворений, либо аспектный анализ. Системное изучение восприятия художественных произведений русской классики на сегодня становится одним из важных направлений в филологических и психолого-педагогических исследованиях.

Актуальность изучения названной темы в рамках выпускной квалификационной работы обусловлена личным опытом обучения в школе, результатами профессиональной деятельности в период педагогической практики. Практическая значимость рассматриваемой проблемы заключается в актуализации знаний в области психолого-педагогических дисциплин и дисциплин предметной подготовки, формировании навыков использования методов психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач, развитии ответственности за результаты своей профессиональной деятельности и умений проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности.

Объектом исследования в выпускной квалификационной работе избрано обучение литературе в старших классах на материале лирических произведений

А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова. Предмет изучения – рецепция старшеклассников лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Цель изучения – выявление оптимальных средств развития рецепции при обучении и контроля качества знаний, умений и навыков, формируем на уроках литературы.

Задачи выпускной квалификационной работы:

- определиться в понимании рецепции как вида деятельности;
- раскрыть основные тенденции в содержании школьного обучения по литературе на основе учебно-методических комплексов;
- описать результаты экспериментального среза уровня рецепции обучаемых литературе в 10 классе;
- обосновать оптимальные приемы формирования рецепции лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Цель и задачи определили структуру работы. Она состоит из введения, трех разделов (реферативного, аналитического, практического) и заключения. К работе прилагается список использованных источников, состоящий из сорока семи наименований.

Материалы выпускной квалификационной работы апробированы в форме доклада на Внутривузовской студенческой научно-практической конференции, в форме публикации в сборнике научно-практических исследований.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЦЕПЦИИ

1.1 Научные определения рецепции

В начале XX века проблема изучения рецепции в отечественном литературоведении становится особенно актуальной. Это связано с новыми изменениями, которые происходят в российском образовании и в мире в целом. Как отмечает исследователь С.Е.Трунин, общепринятое точное и полное определение данного термина до сих пор не существует [38].

В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «рецепция» трактуется как осуществляемое рецепторами восприятие энергии раздражителей и преобразование ее в нервное возбуждение [38].

Данное определение далеко от литературы, но его можно считать первоосновой для дальнейшего осмысления рассматриваемого понятия, подразумевая под рецепцией форму восприятия. Н.Н. Левакин определяет рецепцию как «обращение к признанному классическому наследию с целью культурного освоения, восприятия» [22].

Н.Н. Летина предлагает под термином «рецепция» понимать «эпизодическое... сознательное заимствование идей, материалов, мотивов, берущихся за образец, с целью поставить его на службу собственным эстетическим, этическим, политическим и другим интересам» [23].

С теоретической точки зрения в основе рецепции всегда лежат конструктивные принципы «пересоздания» и «воссоздания». Термин «пересоздание», определенный Г.Ф.В. Гегелем как «вторжение в имманентный мир понятий», активно используется и в современном отечественном литературоведении. В.М. Жирмунский отмечает, что «пересоздание» представляет собой «новое творчество из старых материалов» [12, 21].

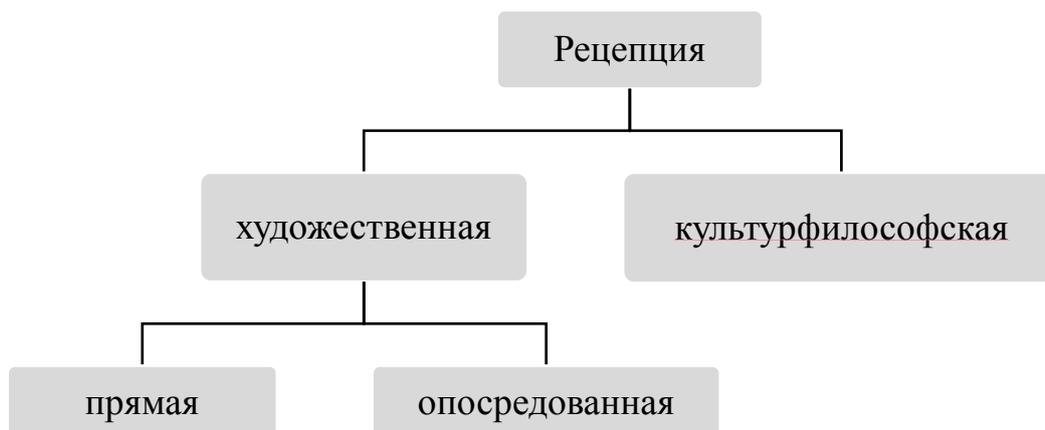
Таким образом, творчество превращается в сотворчество. Оно всегда предполагает проецирование на другого автора своей картины мира и способов его воплощения. Самыми яркими примерами, на наш взгляд, являются театральные постановки, режиссура фильмов. Автор фильма, режиссер

спектакля представляет нам свое видение какого-либо произведения. Не стоит путать рецепцию с интерпретацией. Интерпретация – это толкование, пересказ с добавлением своей оценки. Рецепция же подразумевает перевоссоздание на основе ранее обдуманного, прочитанного или увиденного. Иллюстрацией интерпретации будет являться, например, экранизация классики.

С.Е. Трунин в монографии «Рецепция Достоевского в русской прозе конца XX – начала XXI» предлагает типологию рецепции, состоящую из двух видов – культурфилософской и художественной, представленной на схеме №1. Следует отметить, что автор данной типологии понимает рецепцию как «текст-реакцию», или «текст-отклик» [38].

То есть, рецепция, по мнению С. Е. Трунина, включает в себя процесс восприятия произведения другого автора, а также текст, созданный реципиентом на основе воспринятого.

Схема №1. Типология рецепции по С.Е. Трунину



Типология рецепции, предложенная С. Е. Труниным, основана на различиях текстов, воспринимаемых автором-реципиентом и создаваемых на основе воспринятого. Назовем их объектом и продуктом рецепции соответственно. Объектом культурфилософской рецепции ученый считает не только художественные произведения, но и дневники, письма, личную переписку и научную литературу, созданную писателем. В итоге имеем сложившуюся концепцию мышления автора-реципиента, выраженную в философских, художественных, либо научных произведениях. Художественная рецепция, в отличие от культурфилософской, представляет собой более узкую

форму восприятия, объектом которой выступает художественный текст, а продуктом – интертекст с многочисленными отсылками к первоисточнику в виде аллюзий, реминисценций, цитат и так далее.

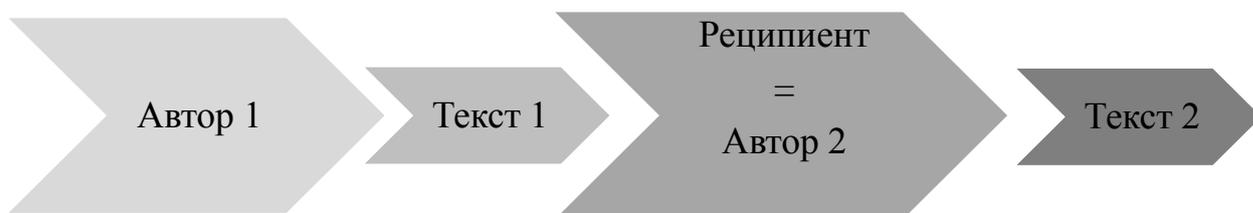
Опираясь на определения, приведенные выше, художественная рецепция есть восприятие и перевоссоздание на основе воспринятого (прочитанного, пережитого, увиденного, осознанного) собственных текстов (мыслей, идей, впечатлений, картин). Данное определение требует разграничения терминов – «рецепция» (форма восприятия), «интертекстуальность» (диалог текстов, так как в каждом тексте можно проследить ссылку на предыдущий), «интерпретация» (собственная трактовка ранее созданного).

Далее С.Е. Трунин делит художественную рецепцию на прямую и опосредованную. Объектом прямой художественной рецепции является текст-первоисточник. Опосредованная художественная рецепция происходит через «текст-посредник», то есть любое художественное произведение, возникшее в результате рецепции текста-первоисточника. В результате получается своего рода «двойная» рецепция [38].

Согласно определению, сформулированному в учебном пособии В. Г. Зинченко, В. Г. Зусмана и З. И. Кирнозе, «художественная рецепция» представляет собой восприятие и перевоссоздание на основе воспринятого собственных мыслей, идей, текстов, и так далее; пересечение воздействия и восприятия, «воссоздания» и «пересоздания», приводящее к порождению смысла [27].

Таким образом, под художественной рецепцией понимается процесс, состоящий из двух взаимосвязанных действий – восприятия художественного текста-источника и создания на его основе собственного текста с отсылками к источнику (аллюзиями и реминисценциями), то есть интертекста. Для того чтобы подчеркнуть творческую составляющую рецепции и отделить ее от простого восприятия, ученый М. Науман вводит понятие «продуктивной» рецепции, которое предполагает обязательное создание собственного текста на основе текста-первоисточника [33].

В рамках «продуктивной» рецепции литературовед М. В. Загидуллина выделяет особый вид – «внутрицеховую» рецепцию, которая определяется как «профессиональное чтение» восприятие авторского художественного текста другим писателем и создание на его основе собственного произведения. На схеме она представляется следующим образом.



Специфика «внутрицеховой» рецепции состоит в том, что оба автора являются профессиональными писателями, коллегами по «цеху». М.В. Загидуллина отмечает, что «внутрицеховая» рецепция во многом зависит от личных отношений, сложившихся между писателями. Она выделяет три типа таких отношений: «приязнь», ученичество и вражда. Под «приязнью» исследователь подразумевает дружбу между писателями, отношения взаимной поддержки. Рецепция в данном случае будет отличаться захваливанием, преувеличением достоинств текста автора, замалчиванием его недостатков. Отношения «ученичество» могут обернуться «сотворением кумира» и слепым подражанием его творчеству. Что касается литературной вражды, то она проявляется в неприятии творчества одного автора другим [14].

Следующий шаг по изучению рецепции в современном отечественном литературоведении предприняла Е.В. Абрамовских. В докторской диссертации «Креативная рецепция незаконченных произведений как литературоведческая проблема (на материале дописываний незаконченных отрывков А.С. Пушкина)» она вводит понятие креативной рецепции, то есть рецепции творческой, продуктом которой является собственное произведение читателя-автора, в данном случае продолжение какого-либо незаконченного отрывка [2]. Исследователь отождествляет термин «креативная» рецепция с «продуктивной» рецепцией М. Наумана.

Различные исследования ученых, их подходы к пониманию термина «рецепция» раскрывают суть данного понятия, заключающегося в понимании текста культуры не как единожды сложившейся данности, а как открытого явления, художественная ценность и смысловое поле которого исторически мобильны и поддаются переосмыслению в процессе восприятия. Текст предстаёт элементом диалогической системы: «автор – художественное произведение – реципиент», актуализирующей и транслирующей во временном общении культурные традиции, многовековой опыт человечества, обновляя тем самым ценностное содержание современной культуры. Под реципиентом можно понимать, в широком смысле, человека, который воспринимает и воспроизводит текст.

1.2 Рецепция как вид деятельности обучающихся

В научной литературе обосновано еще одно понятие – «рецептивная эстетика». В основе этого понятия лежит взаимодействие условного, вымышленного текста с реальным читателем. «Рецептивная эстетика» нацелена в первую очередь на изучение «литературного опыта» читателя. При этом «рецепция» произведения, его «воздействие» на публику соотносятся с литературными «ожиданиями» читателей, с их пониманием жанра, формы и тематики произведения. А.В. Дранов понимает рецептивную эстетику как «направление в критике, исходящее из идеи возникновения произведения и реализации его только в процессе «встречи», контакта литературного текста с читателем» [9].

Особенности восприятия текста при чтении издавна интересуют ученых; например, феноменология Э. Гуссерля, берущая свои истоки в психологии, эстетика Р. Ингардена, теории Ф. Перлза, герменевтика Г. Гадамера и как завершающий этап – рецептивная эстетика Г. Яусса и В. Изера. Можно выделить ученых—семиотиков, как, например, Ю.М. Лотман, исследовавшего структуру взаимоотношений человека с искусством. Тем не менее, сегодня

рецептивная эстетика лишь намечает возможные пути своего развития, поиска более действенного метода изучения литературного процесса. «Роль читателя» – не проблема интерпретации в чистом виде, но проблема события и сотворения художественного текста. Литературное произведение выступает как «пластилин», который имеет множество реализаций.

Для рецептивной эстетики важно то, что направляет акт чтения, стимулирует читательские чувства, активизирует творческие способности реципиента. Читатель – это завершающее звено литературной коммуникации. Текст – это цепочка элементов, которые читатель приводит в движение. Испанский литературовед, член международной группы исследователей античной и современной поэтики и риторики А.Л. Эйре, утверждает, что читатель играет главную роль в процессе литературной коммуникации потому, что литературное произведение – это вид диалога между автором и читателем на базе литературного текста, оно не существует до тех пор, пока не будет прочитано, принято, прокомментировано и рекомендовано [17].

Литературное произведение не равно самому себе, оно всегда подразумевает что-то иное, о чем не подразумевал автор; несмотря на свою целостность, оно содержит множеств возможных прочтений. Таким образом, в первую очередь следует говорить об автономности произведения.

Процесс восприятия текста сопровождается сопоставлением возможных смысловых компонентов в рамках высказывания; определяется динамическими отношениями между текстом и читателем, где каждого можно рассматривать как отдельную подвижную структуру. Ю.М. Лотман определяет феномен рецепции как диалог с текстом. Текст – это «интеллект», требующий наличия собеседника. Интеллектуальный потенциал диалога прямо пропорционален интеллекту его участников. Ученый утверждает, что между текстом и читателем существует диалогическая связь: «Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу

аудитории. А адресат отвечает ему тем же – использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста» [28].

Для движения вперед, для жизни такого диалога необходима открытость текста и сознания индивида. Отношения «текст—читатель» – это не разговор двух систем в режиме «вопрос—ответ», а диалог смыслов и контекстов, образующий многомерность литературного произведения. Читатель приводит элементы текста в движение, образуются различные смысловые связи и единства. В процессе рецепции художественное целое оживает. Внутри произведения сосуществуют различные смысловые единства, движение и переплетения которых напрямую зависят от соприкосновения с внешним миром читателя и его общей семиосферой. Как отмечает Ю. М. Лотман, «семиосфера – это пространство понимания, процесса порождения, функционирования, интерпретации, переработки культурных текстов» [28]. То есть, говоря об актуализации произведения, мы говорим о тексте и читателе как об одном организме, внутри которого через синтез различных смысловых единств образуется единая ситуация высказывания. Рассматривая чтение как смысловую ситуацию, основывающуюся на диалогических отношениях, Ю.М. Лотман считает, что образ читателя изначально включен в произведение и определяет собой обратную сторону авторского замысла, включенного в текст.

Мы говорим о тексте как о другом субъекте потому, что его материал – живые, подвижные смысловые элементы, с которыми вступает в общение читатель.

Диалогический характер рецепции отсылает к проблеме многозначности текста и конкретности прочтения литературного произведения. Разность рецепций в среде реципиентов заключается в том, что, во-первых, восприятие не может быть исчерпывающим, во-вторых, оно носит выборочный и односторонний характер, в-третьих, произведение по своей природе многозначно.

Реципиент всегда мыслит произведение как определенную систему, поддающуюся познанию и определяющуюся внутренней логикой. Система

ограничивает поле возможного восприятия, но также упорядочивает, делая его доступным. Это не означает сведения смысла к единственному значению, но создает условия, в рамках которых могут сосуществовать смысловые элементы произведения и быть доступны читателю.

Задача реципиента-учителя – попытаться уловить и классифицировать уловленные смыслы текста. Все смыслы текста уловить невозможно, поскольку текст бесконечно открыт в бесконечность: ни один читатель, ни один субъект, ни одна наука не в силах остановить движение текста. В первую очередь, учитель осмысляет все видимые формы возникновения смыслов. Он должен помыслить, вообразить, пережить множественность текста, открытость процесса означивания, прежде чем прийти в учебный класс и обучать литературе своих подопечных.

С точки зрения читателя, важно само представление об открытости диалога, возможности высвечивания новых перспектив. В этом отношении ситуация чтения литературы обучающимися практически адекватна ситуации познания, где представление об открытости является основным условием развития научной идеи. Он считает, что ошибочно ограничивать текст «единственным значением».

Теория «единственного значения», которая так крепко укоренилась в практике обучения литературе в школе, по его мнению, основывается либо на отсылках к внешнему контексту, либо на идеологии, что закрывает и обесценивает текст. Очевидно и то, что весь потенциал текста невозможно раскрыть за одно прочтение, но важно само представление о многозначности, представлении о тексте не как о каком-то навязывании идеи или истины, а как об открытом, о вечно становящемся событии, что определяется личностной позицией реципиента [5].

Таким образом, понятие рецепции включает в себя восприятие текста читателем, приводящее к возникновению его собственных идей, выводов, умозаключений и так далее. По характеру объекта и результата рецепция может быть культурфилософской и художественной. При наличии видимых

результатов – продуктов – рецепция называется продуктивной. Еще одна разновидность рецепции – «внутрицеховая» – она представляет собой восприятиетворчества одного профессионального писателя другим. Рецепция является основной категорией в понятийном аппарате рецептивной эстетики – направления в критике и литературоведении, исходящего из идеи, что произведение полностью реализует свой потенциал только в процессе встречи, контакта литературного текста с читателем.

Рецепция обучающихся опосредована не только их литературными способностями и знаниями законов искусства, но и личностным восприятием текста учителем. Чем грамотнее учитель выстраивает процесс обучения, тем глубже и живее восприятие литературных произведений учащимися.

ГЛАВА 2 РЕЦЕПЦИЯ ЛИРИКИ А. С. ПУШКИНА И М. Ю. ЛЕРМОНТОВА В СТАРШИХ КЛАССАХ

2.1 Лирика А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова в современных учебно-методических комплексах для старших классов

Происходящие в последние годы системные изменения в отечественном образовании не могли не затронуть сущностные основы преподавания учебных дисциплин в школе. Применительно к курсу литературы эти изменения (прежде всего – в содержательно—нормативной сфере) стимулировали процесс пересмотра методологической базы предмета, само название которого подверглось смысловой трансформации («Родная литература» – «Русская литература» – «Литература»). Содержательное наполнение дисциплины с введением ФГОС оказалось лишённым того твёрдого нормативного «канона», который скреплял ранее существующие авторские программы по литературе едиными требованиями. Замена элементов содержания общими подходами к предметным результатам оставила открытым вопрос о том, на каком материале эти результаты могут быть достигнуты. Указанная ситуация способствовала резкой поляризации внутри части профессионального сообщества, расколов его на сторонников «твёрдого списка» с определённой вариативной составляющей и сторонников свободного, «рамочного» содержательного стандарта с предельно минимизированным списком обязательных для изучения художественных произведений. Полемика в данной области возникла давно, но в последнее время она обрела особую остроту в связи с решением о «наполнении» содержательного ядра ФГОС, принятом на высоком государственном уровне.

Не ставя своей целью прогнозировать итоги выполнения данного решения, сосредоточим своё внимание на методологической проблеме, неизменно сопутствующей спорам о содержательном наполнении дисциплины и требующей внимательного, взвешенного рассмотрения. Речь идет о заложенных в той или иной программе тенденциях обучения литературе, в

частности, о лирических произведениях А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, на основе которых формируется у обучающихся представление об эстетической ценности русской классики.

Учебно-методические комплекты (УМК) по литературе представляют собой систему дидактических средств (при определяющей роли учебника) по предмету для одного класса, обеспечивающую процесс учебно-воспитательной работы по определённой программе [11]. Компонентами УМК являются учебник (учебник-хрестоматия), хрестоматия, учебные пособия, рабочие тетради, книги для чтения учащихся; в дополнение и помощь учителю – методические пособия, методические советы (рекомендации), возможны фонохрестоматии и др. Своеобразие состава УМК по литературе обусловлено оригинальностью авторской концепции литературного образования, находящей своё отражение в программе и реализующейся прежде всего в учебнике (учебнике—хрестоматии).

Закон, к которому мы обратимся, сформулировал В. Г. Маранцман: ступени читательского и литературного развития школьника должны соотноситься с возрастными периодами развития ребёнка и возрастными особенностями его восприятия. Этим соотношением в основном и определяются задачи, содержание, направления и методика литературного образования и развития на каждом его этапе. В. Г. Маранцман назвал эти этапы (начальная школа; 5—6 классы; 7—8 классы; 9—11 классы) «стадиями отношения к искусству», выделив специфические особенности каждой.

Как отмечает В. Г. Маранцман, внутренняя связь, преемственность между различными этапами литературного образования обеспечивается разработкой сквозных линий, объединяющих литературный материал; постепенным, восходящим по кругам каждого класса освоением творчества писателей; целенаправленным развитием читательских умений и формируемой рецепцией. Так, например, особенности подросткового возраста (сосредоточенность школьников на вопросах нравственного выбора и оценке окружающей жизни) обуславливают выбор программы 7 класса – темы поисков смысла жизни, в 8

классе сквозными доминантными проблемами курса литературы являются проблемы «Герой и время» (социально—нравственное содержание) и «Жанры литературных произведений» (теоретико—литературный процесс), что позволяет проследить развитие литературы от античности до наших дней в данном аспекте. Курс 9 класса должен быть построен на смене эпох развития литературы, в нем должны отражаться русское и европейское литературное развитие с целью «показать и общие тенденции, и самобытность русского искусства». Главной задачей курса литературы 10 класса, по мнению В. Г. Маранцмана, является изучение творческого пути писателя как развитие его личности и реакции на историческое и эстетическое движение эпохи. Программа 10 класса, по его мнению, должна строиться на основе диалогов разных видов искусства (литература и живопись, архитектура, музыка, театр, кино). В программе 11 класса основное внимание должно быть сосредоточено на актуальных для конца XIX и XX веков проблемах социального, нравственного и философского характера: «Эволюция и революция», «Время и вечность», «Война и мир», «Самосознание и жизнь общества». Общий мотив курса, по его мнению, — «Литература и общество». Такая последовательность, по мнению ученого, позволяет «завершить формирование ценностных ориентаций личности выпускника» и сформировать представление у обучающихся о своеобразии искусства этого времени.

Сегодня ситуация несколько меняется, так как учитель имеет право составлять свою рабочую программу по тому перечню художественных произведений, который предлагают ему примерные программы по литературе. Он может разумно корректировать список произведений.

Стандарт основного общего образования (на базовом уровне) регламентирует изучать в 9 классе на уроках литературы по теме «Творчество А. С. Пушкина» следующие стихотворения: «К Чаадаеву», «Песнь о вещем Олеге», «К морю», «К***» («Я помню чудное мгновенье...»), «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...»), «Пророк», «Зимняя дорога», «Анчар», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», «Я вас любил: любовь еще, быть

может...», «Зимнее утро», «Бесы», «Туча», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», а также 3 стихотворения по выбору.

В 10 классе Стандарт среднего (полного) общего образования (на базовом уровне) регламентирует изучать на уроках литературы по теме «Творчество А. С. Пушкина» следующие стихотворения: «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...»), «...Вновь я посетил...», «Погасло дневное светило...», «Свободы сеятель пустынный...», «Подражания Корану» («И путник усталый на Бога роптал...»), а также 3 стихотворения по выбору.

На первый взгляд, уже понятно, что Стандарт отражает определенную тенденцию: от стихотворений описательно-медитативных, в которых создаются зрительные образы, к преимущественно медитативной лирике. Трудно уловить логику в расположении произведений по списку, не понятен принцип: это не хронологический, не жанрово-стилистический, не тематический принцип. Комментария к содержанию Стандарта по литературному образованию нет, поэтому учитель сам должен применить системный подход к обучению, продумать логику Стандарта. Думается, что некоторые лирические произведения А.С. Пушкина значительно труднодоступны десятиклассникам для понимания.

Стандарт основного общего образования (на базовом уровне) регламентирует изучать в 9 классе следующие стихотворения М. Ю. Лермонтова: «Парус», «Смерть Поэта», «Бородино», «Когда волнуется желтеющая нива...», «Дума», «Поэт», «Три пальмы», «Молитва» («В минуту жизни трудную...»), «И скучно и грустно», «Нет, не тебя так пылко я люблю...», «Родина», «Пророк», а также 3 стихотворения по выбору.

В 10 классе Стандарт среднего (полного) общего образования (на базовом уровне) регламентирует изучать такие стихотворения М.Ю. Лермонтова как «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...»), «Как часто, пестрою толпою окружен...», «Валерик», «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана...»), «Выхожу один я на дорогу...», а также 3 стихотворения по выбору.

Подбор лирических произведений Лермонтова еще больше вызывает вопросов. Главный из них – каким обучающиеся могут воспринять русского поэта на основании изученных произведений.

Действующих программ по литературе на сегодня достаточно много. Они, безусловно, имеют авторов-составителей, которые закрепляют в них свое видение того или иного явления литературы. Это проявляется в подборе произведений, в типах заданий, в авторских комментариях. Все программы поддерживаются учебниками или учебниками-хрестоматиями. Проведем анализ нескольких авторских программ по изучению А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова в 9 и 10 классах с целью выявления авторского взгляда на лирические произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Самой оригинальной программой по литературе является авторская программа под редакцией В.Г. Маранцмана. Она поддерживается учебниками для 9 и 10 класса, написанными в соавторстве (В.Г. Маранцман, Е. К. Маранцман, О. Д. Полонская и др.)

В 9 классе автор этой программы рекомендует к изучению стихотворения: «Сон», «Простите, мирные дубровы...», «Домовому», «Дорожные жалобы», «Моя родословная», «Два чувства дивно близки нам...», «Когда порой вспоминаешь...», «Когда за городом задумчив я брожу...», «Пирующие студенты», «19 октября», «Была пора...», «К Чаадаеву», «Деревня», «К морю», «Не дай мне Бог сойти с ума...», «Пророк» «Поэту», «Я вас любил...», «Арион», «Эхо», «Заклинание», «К Морфею», «Я памятник себе воздвиг...», «Муза» и другие;

В 10 классе В.Г. Маранцман считает уместным изучать стихотворения «Вольность», «Погасло дневное светило...», «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...»), «Свободы сеятель пустынный...», «Арион», «Эхо», «Осень», «Из Пиндемонти», «Брожу ли я вдоль улиц шумных», «...Вновь я посетил...» и другие.

В учебнике для 9 класса в полной мере воплощена творческая индивидуальность автора, что проявилось в характере изложения учебного

материала, методическом аппарате учебника. В главах учебника для 10 класса также ярко выражено авторское начало. Например, изучая творчество А. С. Пушкина, делается акцент на лирические произведения, которые философски осмысливают темы свободы и закона в жизни общества, поэзии и любви, смысла человеческой жизни и пути в бессмертие. Работа на уроке над поэмой «Медный всадник» и «Борис Годунов» подводит с обучаемыми итог этим размышлениям.

Авторская программа В. Г. Маранцмана имеет и особый акцент в подборке стихотворений М.Ю. Лермонтова. В 9 классе автор этой программы рекомендует к изучению стихотворения: «Желание», «Смерть поэта», «1 января 1840 г.», «Дума». «Нищий», «Я не унижусь пред тобою...», «На светские цепи...», «Нет, не тебя так пылко я люблю...», «Поэт», «Я видел раз ее...», «Не пой, красавица, при мне...», «Умиравший гладиатор», «Есть речи...», «Журналист, читатель и писатель», «Пророк» «Родина».

В 10 классе рекомендованы к изучению стихотворения: «Н.Ф.И», «Любовь и одиночество», «Отчего», «Молитва», «Благодарность», «Сон» и др.

Содержание литературного образования в учебнике разбито на разделы согласно этапам развития русской литературы, что соотносится с задачей формирования у учащихся представления о логике развития литературного процесса. Программа включает в себя перечень выдающихся произведений художественной литературы с аннотациями к ним. Таким образом детализируется обязательный минимум содержания литературного образования: указываются направления изучения творчества писателя, важнейшие аспекты анализа конкретного произведения (раскрывается идейно-художественная доминанта произведения); включаются историко-литературные сведения и теоретико-литературные понятия, помогающие освоению литературного материала.

В программу 9 класса включен перечень необходимых видов работ по развитию речи: словарная работа, различные виды пересказа, устные и письменные сочинения разных жанров, отзывы, доклады, диалоги, творческие

работы, устное словесное рисование, а также произведения для заучивания наизусть, списки произведений для самостоятельного чтения.

В учебнике 10 класса широко представлена тема любви и одиночества, а также раскрыта тема «Поэт и светское общество в лирике Лермонтова». В 10-ом классе исторический материал более локализован, чем в 9-ом, что позволяет углубить знания о литературном произведении и сделать акцент на взаимодействии писателей в литературном процессе, своеобразии мироощущения и художественного метода каждого из них.

В авторской программе В. Г. Маранцмана, можно заметить, что в биографических статьях о А. С. Пушкине и М. Ю. Лермонтове портреты писателей созданы с нескрываемой симпатией, с включением культурологических сюжетов. Автором дан богатый материал по архитектуре, живописи, музыке, памятным литературным местам, связанным с писателями. Диалог искусств и диалог культур образуют то смысловое поле, в которое погружается ученик. Специально следует указать на отдельные параграфы учебников, посвященные размышлениям учёного над литературными произведениями. В них В. Г. Маранцман предложил превосходные образцы анализа и интерпретации литературных текстов. Образный стиль (не противоречащий принципу научности), ясность и точность изложения учебного материала помогают его усвоению и установлению многообразных ассоциативных связей.

В программе почти по каждой теме учащимся предлагается широкий выбор различных видов литературного творчества – художественных, критико-публицистических, литературоведческих. Количество таких работ в году (равно как и выбор того или иного жанра либо рода творческих работ (устных или письменных, коллективных или индивидуальных) всецело зависит от ученика.

Предлагаемая в программе организация материала позволяет видеть перспективу развития литературы, в которую каждый писатель вносит свой вклад. Таким образом, в программе предложена концепция литературного

образования, призванного стимулировать и общее, и литературное развитие учащихся, а значит, способствует росту личности ученика.

Обращает на себя внимание тот факт, что В.Г. Маранцман включает в круг чтения и изучения стихотворения, которые в смысловом содержании очень многоплановы, затруднено их прочтение без каких-то серьезных комментариев историко-биографического плана. Например, ода «Вольность».

Для раскрытия авторской позиции (смысла всего текста) учащемуся нужно включить оду «Вольность» в ряд других произведений Пушкина на подобную тему, а также в ряд стихотворений, в которых используется глагол «восстать». Так, в стихотворении «Деревня» лирический герой выражает надежду на то, что рабство падет «по манию царя», а не в результате восстания рабов. В повести «Капитанская дочка» Пушкин «приписал» Петру Гриневу следующее заключение: «Не приведи бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный». В стихотворении «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», очень личном и в то же время универсальном по своему смыслу, поэт сформулировал один из принципов своего поэтического кредо: пробуждать «милость» у «власти роковой» и честь у «падших рабов». Так, ни о каком насильственном свержении власти поэт не помышлял в своих сочинениях.

Слово «восстать» в других стихотворениях («Наполеон на Эльбе», «Орлову», «Гавриилиада», «Клеопатра», «Тазит», «Пророк») используется Пушкиным преимущественно в значении «подняться», «проснуться», то есть встать на ноги и не сгибаться. В оде «Вольность» обращение «Восстаньте, падшие рабы» также может пониматься как призыв к «упавшим» (потерявшим честь свободного гражданина) восстать и помнить, что они по природе своей не рабы другого человека (пусть и царя). Их права (честь) защищает естественный закон о природном равенстве людей, под «сенью» которого находятся стоящие (законно) выше народа «владыки» и их подданные. Таким образом, художественный контекст, составленный из других стихотворений поэта, помогает выстроить читателю целостную интерпретацию оды «Вольность» как

отражающей просветительскую концепцию поэта. Но весь этот материал невозможно включить в содержание урока, поэтому изучение оды зачастую носит формальный характер, поэтому какая-либо рецепция этого стихотворения затруднена непониманием смысла

Другим примером вариативности рецепции пушкинского текста является стихотворение «Во глубине сибирских руд...». Оно заканчивается размышлениями автора послания о будущем тех, кто томится в рудниках Сибири: «Оковы тяжкие падут...// И братья меч вам отдадут». Слово-символ «меч» является причиной для разночтений. Какой меч и для чего отдадут братья? – на этот вопрос надо найти ответ. Если рассматривать стихотворение в контексте развития освободительного движения в России, то можно понимать это слово буквально, то есть как орудие вооруженной борьбы за свободу. Такая интерпретация пушкинского слова-образа «меч» содержится в стихотворении поэта А. Одоевского «Струн вещей пламенные звуки»: «К мечам рванулись наши руки, // И - лишь оковы обрели...» и «*Мечи* скуем мы из цепей, // И пламя вновь зажжем свободы!».

Пушкинское послание по своему содержанию «миролюбивое»: лирический герой призывает терпеливо сносить наказание и надеяться на то, что «оковы тяжкие падут». Совсем не логично предполагать, что меч как орудие борьбы кому-то понадобится после того, как свобода восторжествует. Тогда что вернут «братья» тем, кто томился в рухнувших «темницах»?

В предлагаемой интерпретации за точку отсчета взято предположение о символическом значении слова «меч» в тексте Пушкина. Логика рассуждений может быть следующей: лирический герой призывает адресатов смириться со своей судьбой, потому что они преступили закон – восстали против законной власти. Но одновременно он отмечает, что братья нарушили закон, преследуя высокие (благородные) цели, и это обстоятельство оправдывает их перед будущими поколениями. Учитывая, что практически все адресаты послания находились на государственной службе, и в основе своей были армейскими офицерами, то оружие для них являлось знаком чести. Отсюда происходит

понимание «меча» как символического обозначения гражданской (дворянской) чести. Тогда модно предположить, что «братья» по духу (по убеждениям, по службе, соотечественники) вернут осужденным их честь, то есть право служить отечеству и называться честными гражданами.

Таким образом, приведенные примеры говорят о том, что если изучать пушкинский текст не в контексте (художественном, историческом и др.), то легко можно уйти в сторону от авторского взгляда на изображаемый и оцениваемый мир, не раскрыть смысловое богатство текста, а следовательно, способствовать ложному восприятию текста и авторской позиции.

Другой пример. Пушкин не печатал стихотворение «Свободы сеятель пустынный», но оно было широко распространено среди его друзей. Трудно сказать, по каким причинам этот экспромт включен и в Стандарт, и в программу В.Г. Маранцмана и др. Безусловно, были минуты отчаяния, которые невольно прорвались в поэзию («Демон», «Свободы сеятель пустынный...» «Мое беспечное незнание» и др.). Поэт иронизирует по поводу суждения европейских народов о России как варварской стране:

Вы правы, мудрые народы,
К чему свободы вольный клич!
Стадам не нужен дар свободы,
Их должно резать или стричь,
Наследство их из рода в роды
Ярмо с гремушками да бич.

Осознавая свою судьбу в контексте судьбы отечества, поэт приходит к трагическому заключению:

Свободы сеятель пустынный,
Я вышел рано, до звезды;
Рукою чистой и безвинной
В поработанные бразды
Бросал живительное семя -
Но потерял лишь только время,

Благие мысли и труды...

Но такие стихи не отражают общего пафоса лирического наследия поэта, они написаны не как художественные произведения для публичного чтения, а как текст для личного пользования. Думается, что с такими стихотворениями должны знакомиться те, кто начинает глубоко изучать творчество А.С. Пушкина, но тратить мизерное учебное время на него в 10 классе не целесообразно. В целом, в подборке стихотворений В.Г. Маранцман склонен представить разного Пушкина, с точки зрения его мировоззренческих взглядов. Автор не сформулировал своего видения конечного результата обучения.

Системное исследование содержания программы позволяет сделать предположение, что им выбраны тексты, которые в большей степени склоняют школьников к восприятию «недовольного жизнью» Пушкина, понимающего противоречия в обществе и отразившего их в лирике. Так светоносная основа пушкинского наследия, его гуманистический пафос заглушаются, не становятся концептуальным подходом в обучении литературе, что вызывает большие вопросы к автору программы.

Действующая авторская программа под редакцией В.Я. Коровиной также подкреплена учебниками (Литература. 9 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни В.2.Ч.1 /В. Я. Коровина. –14 –е изд. –М.: Просвещение, 2006. – 369с.; Литература. 10 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни В.2.Ч.1 /В. Я. Коровина и др.— М.: Просвещение, 2006).

В 9 классе автор этой программы рекомендует к изучению стихотворения «К Чаадаеву», «К морю», «Пророк», «Анчар», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», «Я вас любил: любовь еще, быть может...», «Бесы», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». В 10 классе изучению подлежат стихотворения «Поэту», «Брожу ли я вдоль улиц шумных...», «Отцы пустынноики и жены непорочны...», «Погасло дневное светило...», «Свободы сеятель пустынный...», «Подражания Корану», «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...»), «...Вновь

я посетил...», «Поэт», «Из Пиндемонти», «Разговор Книгопродавца с Поэтом», «Вольность», «Демон», «Осень» и другие.

В 9 классе В. Я. Коровина рекомендует к изучению следующие стихотворения М.Ю. Лермонтова: «Смерть Поэта», «Парус», «И скучно и грустно», «Дума», «Поэт», «Родина», «Пророк», «Нет, не тебя так пылко я люблю...», «Нет, я не Байрон, я другой...», «Расстались мы, но твой портрет...», «Есть речи – значенье...», «Предсказание», «Молитва», «Нищий», «Я жить хочу! Хочу печали...», «Поцелуями прежде считал». В 10 классе стихотворения: «Валерик», «Как часто, пестрою толпою окружен...», «Сон», «Выхожу один я на дорогу...», «Нет, я не Байрон, я другой...», «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...»), «Завещание».

В учебниках В. Я. Коровиной материал расположен по принципу «отовсюду понемногу». К серьезным достоинствам этой линии учебников можно отнести подбор текстов (особенно прозаических). Они понятны, полезны и интересны школьникам. Другим серьезным достоинством учебников является многоголосье: постоянное использование отрывков из критических статей, воспоминаний современников, заметок авторов.

В методической части учебников есть и банальные, и нелепые, и довольно интересные приемы обучения литературе. Причем порой в самом вопросе заложен авторский вариант ответа. К сожалению, большая часть заданий – пересказы.

Теоретические понятия даны в учебнике 9-го класса крайне слабо. Классицизм, как в советских энциклопедических словарях, назван «прогрессивным направлением», а понятие «романтизм» в учебнике отсутствует вовсе. Видимо, авторы полагают, что при изучении творчества М. Ю. Лермонтова в 9-м классе без него можно обойтись. Вопросы для анализа текста обычны, хотя встречаются и такие: «Можно ли назвать «Героя нашего времени» шедевром?» В целом, методическую часть учебника трудно назвать глубокой и интересной.

В 9 классе русская литература представлена в контексте мировой литературы. При этом рассматриваются национальные ценности и традиции, формирующие проблематику и образный мир русской литературы, ее гуманизм, гражданский и патриотический пафос. Структура разделов учебников, посвящённых творчеству того или иного писателя, достаточно традиционна.

На наш взгляд, самой уязвимой стороной учебников остаются вопросы и задания. Те, что предлагаются к биографической статье, носят, как правило, репродуктивный характер. Вопросы к тексту не всегда выстроены в логической последовательности, ориентированы на работу над идейно–тематическим содержанием, вопросы, позволяющие вести разговор о герое, носят в основном этический характер. Практически отсутствуют задания, которые помогают ученикам понять, как рождается, как создаётся художественный образ, как «работает» слово в тексте. Именно поэтому теоретико-литературные понятия вводятся «за текстом», во многом определяя и путь работы над произведением на уроке — от темы и идеи к художественным особенностям. Проза в учебнике явно превалирует над лирикой. Разделы, посвящённые поэзии и особенно лирике, сопровождаются минимальным количеством вопросов и заданий, к тому же однотипных.

Сильной стороной предложенной авторами учебника системы является, на наш взгляд, обязательное наличие вопросов и заданий, помогающих соотнести произведения разных видов искусств.

Еще одна программа по литературе, рекомендованная к использованию в школе, составлена авторским коллективом под редакцией Ю. В. Лебедева и сопровождается учебниками (Литература. 9 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни. В 2 ч. Ч.1/ Ю. В. Лебедев, А. Н. Романова. – М.: Просвещение, 2011.; Литература. 10 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни. В 2 ч. Ч.1/ Ю. В. Лебедев. –14-е изд. – М.: Просвещение, 2012. —365 с)

В 9-ом классе автор этой программы рекомендует к изучению стихотворения «Деревня», «К Чаадаеву», «К морю», «Пророк», «Анчар», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», «Я вас любил: любовь еще, быть может...», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...».

В 10-ом классе включены стихотворения «Элегия», «Подражания Корану» (IX. «И путник усталый на Бога роптал...»), «Погасло дневное светило...», «К морю».

В 9-ом классе Авторская программа под редакцией Ю. В. Лебедева включает следующие лирические произведения М.Ю. Лермонтова рекомендуются к изучению стихотворения: «Смерть Поэта», «Парус», «И скучно и грустно», «Дума», «Поэт», «Родина», «Пророк», «Нет, не тебя так пылко я люблю...»;

В 10 классе не рекомендованы к изучению стихотворения Лермонтова, а лишь поэмы и роман «Герой нашего времени».

Перед авторами современных учебников по литературе стоит очень важная задача – соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. В них должны учитываться основные идеи и положения Программы развития и формирования универсальных учебных действий подростков в звене общего образования.

Авторы учебника по литературе Ю. В. Лебедев и А. Н. Романова предлагают собственный подход и в отношении структурирования учебного материала, и в последовательности его изучения. Они расширяют объем содержания наиболее важных для изучения тем, а также предлагают своеобразную систему формирования знаний, умений и способов деятельности. Учебник содержит вопросы для самопроверки, задания для индивидуальной и групповой работы, которые должны помочь как развитию и воспитанию личности ученика, так и его социализации в современном мире, так как дают, по мнению авторов, возможности для творчества и самостоятельной работы. Учебник состоит из содержательной части (литературоведческий материал) и методической (система вопросов и заданий). Именно методическая часть, по

нашему мнению, делает учебник современным, соответствующим новым требованиям.

Методическая часть в учебнике представлена новыми рубриками: вопросы для самопроверки, для индивидуальной работы, для работы в группе, повторение изученного.

Кроме того, после каждой монографической темы даются темы сочинений проблемного характера, темы рефератов, исследовательских работ, а также списки литературы, которыми может воспользоваться как ученик, так и учитель.

Отвечая требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, Ю. В. Лебедев и А. Н. Романова, создали учебник с таким методическим аппаратом, который можно использовать как в обычном классе, так и в классе с углубленным изучением литературы.

После изучения какой-либо отдельной темы авторы предлагают разнообразные вопросы для самопроверки. Рубрика «Повторение изученного» поможет девятиклассником вспомнить все, что они уже знают по данному вопросу, провести связи, «уложить» в памяти изученный материал. Таким образом, в полной мере развиваются регулятивные универсальные учебные действия.

Развивать личностные универсальные учебные действия помогает система вопросов для самопроверки, а также задания для индивидуальной работы.

Однако в центре личностных универсальных учебных действий стоит проектная деятельность, в последнее время ставшая очень популярной методикой во многих российских школах. Такой вид работы в учебнике есть (он входит в рубрику «Для работы в группах»). К сожалению, таких видов заданий в учебнике мало, их необходимо ввести после каждой изучаемой темы, а не только в разделах, посвященных Н. М. Карамзину, А. С. Пушкину, Н. В. Гоголю и Э. Т. А. Гофману.

Учителю – практику в учебнике очень важна методическая часть, в котором должна быть четкая регламентация вопросов и заданий, при этом необходимо единообразие. Методическое сопровождение раздела дается по-разному. Поначалу принцип единообразия соблюдается: каждый раздел заканчивается вопросами для самопроверки, потом это прекращается. Где-то есть задания для индивидуальной работы, а где-то нет. Где-то есть только работа в группах и повторение изученного, а где-то нет. Отсутствие системного подхода к заданиям является, на наш взгляд, минусом для учебного издания.

Во многих школах города Лесосибирска в сегодняшней практике используются учебники, написанные Р. Н. Бунеевым, Е. В. Бунеевой.

Учебник для 7 класса «Путь к станции «Я» – следующая часть непрерывного курса Литературы в Образовательной системе «Школа 2100». В учебник входит материал для самостоятельного обучения о жизни А. С. Пушкина и два произведения «Капитанская дочка», «Моцарт и Сальери».

Учебник для 8 класса направлен на совершенствование читательских умений, на развитие умений анализа художественного произведения, интереса к чтению и изучению отечественной и зарубежной литературы. Сохраняя мировоззренческую задачу литературного образования, программа и учебник для 8-го класса ориентированы на формирование целостного восприятия художественного текста. Основная проблема курса – художественная концепция личности. Эта проблема рассматривается в связи с литературным процессом, эпохой, культурным контекстом. Кроме того, в учебнике дается первоначальное представление о литературном методе и направлении.

В содержании этого учебника входит лирика А. С. Пушкина: «Во глубине сибирских руд...», «К Чаадаеву», «Анчар», «Поэту». Из произведений М. Ю. Лермонтова – только поэмы.

Учебник по литературе для 9 класса. В учебнике представлен систематический курс истории отечественной литературы. На материале стихотворений Пушкина (не названы) рассматривается развитие речи в лирике

А. С. Пушкина, лирика Пушкина в оценках критиков. Основная работа заключается в интерпретации и обсуждении стихотворений.

В раздел по творчеству М.Ю. Лермонтова входит анализ лирических стихотворений, завершением темы служит написание сочинения–рассуждения.

Учебник для учащихся 11 класса соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования. Является продолжением непрерывного курса литературы и составной частью комплекта учебников развивающей Образовательной системы «Школа 2100». Он обеспечивает развитие как предметных умений, так и универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных) обучающихся и подготовку к ЕГЭ. Может использоваться как учебное пособие. В этот учебник входят размышление А.С. Пушкина о России. Таким образом, авторы Бунеевы не перегружают программу количеством текстов Пушкина и Лермонтова, потому как этот комплекс ставит перед собой задачу не изучать собственно литературные явления, а использовать литературные явления для развития тех или иных компетенций, определенных стандартом.

К сожалению, очень часто на практике выхолащивается содержание компетенций, которые должны проявляться не только в каких-то универсальных умениях и навыках, но и в конкретных знаниях по предмету.

В последние годы появилось большое число публикаций, посвященных анализу школьных учебников. Все исследования можно условно разделить на две группы. Первую составляют работы ученых – представителей соответствующих наук: учебники истории анализируют историки, учебники русского языка — филологи и т. д. В фокусе этих работ, как правило, находится научность и корректность содержания учебников, соответствие образовательному стандарту. Ко второй группе относятся исследования учебников, выполненные педагогами и методистами. Здесь главный акцент делается на функциях современного учебника, дидактических принципах отбора содержания, построении методического аппарата и т. п. Достаточно редко встречаются работы, объединяющие оба подхода. Анализ современных

отечественных и зарубежных публикаций, в которых проводится оценка школьных учебников, показывает, что количество и содержание критериев могут различаться, но методика оценки сводится к выбору экспертом определенного значения (балла) из предлагаемой шкалы. При этом в отечественных публикациях чаще используется 10-балльная, а в зарубежных – 5-балльная шкала (Например, IdreesM., HabibZ., AbuzarM. (2014)) [38].

Оригинальный подход к оценке качества учебника предложен Х. Махмудом [46]. На основе анализа существующих процедур государственных и частных экспертиз учебников в ряде стран (Канада, США, Пакистан, Филиппины и др.) он сформулировал 11 групп критериев, взяв за основу модель оценки качества продукции Д. Гарвина[46]. При этом соответствие учебника каждому критерию оценивается по четырем уровням. Использование балльной шкалы предполагает достаточно высокую степень субъективности оценки. Еще менее объективной представляется действующая в настоящее время процедура формирования федерального перечня учебников, опирающаяся на результаты научной, педагогической и общественной экспертиз, при проведении которых эксперты должны ответить по всем критериям только «да» или «нет». Даже высокий уровень профессиональной компетентности экспертов в условиях отсутствия четких и формализованных критериев не может гарантировать качество результатов экспертизы.

Таким образом, анализ научной литературы и действующей процедуры экспертизы учебников показал, что методическая база для оценки качества учебников, которая обеспечивала бы достижение объективных результатов, в настоящее время не разработана. В соответствии с действующим законом от 29 декабря 2012 г. № 273—ФЗ «Об образовании в РФ» образовательные организации могут использовать только «учебники из числа входящих в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (статья 18).

В федеральный перечень учебников, рекомендованных Минобрнауки РФ к использованию в 9 классах вошли учебники под редакцией В. Я. Коровиной, Т. Ф. Курдюмовой, Б. А. Ланина, С. А. Зинина, Г. В. Москвина, И. Н. Сухих, В. Ф. Чертова.

Перечень учебников, рекомендованных Минобрнауки РФ к использованию на уроках литературы в 10 классах под редакцией: Ю. В. Лебедева, И. Н. Сухих, Т. Ф. Курдюмовой, Б. А. Ланина, В. В. Бабайцевой, А. Н. Архангельского.

Выбор учебников из федерального перечня, согласно закону «Об образовании в РФ», относится к компетенции образовательной организации (статья 28), и при значительном количестве учебников по одному предмету выбрать тот, который соответствовал бы учебным возможностям школьников, особенностям образовательной программы и т. п., нелегко. Инструменты для проведения сравнительного анализа учебников, результаты которого позволили бы учителю осуществить выбор учебника, отсутствуют.

Очевидно, что не все характеристики учебника поддаются количественной оценке. О таких важных свойствах, как, например, язык и стиль изложения, воспитательный потенциал учебника, мы можем судить лишь субъективно. В ряде публикаций имеются интересные примеры использования контент—анализа для оценки некоторых содержательных параметров учебников, например, лежащих в основании его концепции жизненных ценностей, уровня абстрактности, гендерных установок и т. д. Они отражены в работах Л. А. Окольской, А. В. Смирнова, Р. В. Майер[29,31].

Таким образом, содержание обязательного минимума Государственного образовательного стандарта и программы учебников в некоторых случаях совпадают частично, в некоторых расширен список изучаемых произведений. Учителю в данной ситуации необходимо сделать выбор при подборе программы для каждого класса индивидуально, соотнеся предлагаемое авторами программы количество произведений для изучения с уровнем подготовки обучающихся своего класса. В школьной программе есть часы,

отведенные для изучения творчества того или иного писателя, которые дают возможность учителю включить, кроме названных в программе, и другие эстетически значимые произведения, если это не входит в противоречие с принципом доступности и не приводит к перегрузке учащихся [31].

Формулировки тем урока в рабочей программе учителя и в классном журнале свидетельствует, какие именно произведения, обязательные для изучения и по выбору, изучались. К сожалению, практика показывает, что вместо перечисления названий произведений запись общего характера «Лирика поэта» или «Поэтический мир Пушкина». При наличии такой записи в журнале нельзя говорить о выполнении государственного стандарта по литературе. Недопустимо исключать или заменять изучение стихотворений поэтов (особенно А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова в 10 классе), которые обозначены как обязательные для изучения. Практика показывает, что стихотворения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова в 10 классе учитель не изучает, заменяя их повторением ранее изученными произведениями «Евгений Онегин», «Герой нашего времени». Такая установка ведет к невыполнению государственного стандарта по литературе, требований к уровню подготовки выпускников.

Проведенный нами анализ учебной литературы показал, что их структура и содержание учитывают личностные и индивидуальные качества школьников, а основные элементы учебника структурированы в том числе и в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету. Анализируя авторские программы по литературе для 9 и 10 классов под редакцией В. Г. Маранцмана, В. Я. Коровиной, Ю. В. Лебедева, мы считаем, что более удачной для обучения является авторская программа и учебник Ю. В. Лебедева.

Вся система работы с учебниками, входящими в состав учебно-методического комплекса по литературе в современной редакции, призвана убедить школьников в том, что вдумчивое чтение всегда предполагает диалог автора и читателя, который позволяет искусству преодолевать пространство и время. Мы наблюдаем, что современные авторы учебников используют

множество творческих и интересных заданий для закрепления изученного материала, которые направлены на понимание прочитанного, отражают собственное восприятие текста, и приводят читателя к возникновению собственных идей, выводов, умозаключений и так далее. Здесь мы с полной уверенностью можем говорить о стремлении развития у обучающихся индивидуально-личностного восприятия лирических произведений классических авторов.

Можно говорить о некотором расхождении требований Стандарта с отдельными программами по теме «Лирика А.С. Пушкина» и теме «Лирика М.Ю. Лермонтова». Особенно эти расхождения видны на содержательном уровне. Но более важной проблемой в обучении литературе является не это обстоятельство.

Сравнение программ и учебников по литературе с программами и учебниками по другим предметам дает основание говорить о том, что очевидным является резкое отличие учебно-методических материалов на уровне концепции обучения. Даже ученику очевидно то, что без усвоения какой-то темы по математике невозможно качественное восприятие последующих тем. Этот же эффект можно наблюдать и при рассмотрении последовательности погружения в материал по биологии, по химии и даже по физической культуре. Иными словами, обучение по многим школьным предметам строится на основе системного подхода к обучению.

Если с этой точки зрения посмотреть на литературу как сквозной предмет (от первого до одиннадцатого класса), то складывается впечатление, что нет системного обучения, нет в программах и учебниках вектора, который бы определял направление в обучении литературе. К такому выводу можно прийти, если поговорить с учениками-старшеклассниками. На самый банальный вопрос родителей: «Что изучали сегодня в школе на уроке литературы», многие отвечают неопределенно. А на вопрос: «Что усвоили о Пушкине в 9 классе» практически отсутствует какой-то определенный, содержательный ответ. Практически остается без ответа вопрос о том, чем

отличаются (или в чем родственны) стихотворения Пушкина и Лермонтова. Все это позволяет говорить о том, что рецепция литературных явлений обучающимися находится на самом низком уровне. За рамками учебного класса школьники не могут ничего сказать о Пушкине или Лермонтове как классических поэтах, как об идейных антагонистах, как о поэтах, выросших на разных культурных традициях. Отсутствие самостоятельной рефлексии должно стать проблемой для научного осмысления в современных психолого-педагогических исследованиях.

Практические наблюдения за ответами обучающихся на очень простые вопросы, требующие осмысленного и самостоятельного обобщающего ответа (на уровне рецепции, интерпретации), подвигли к проведению экспериментальных наблюдений в Лесосибирской школе №1 с целью поиска ответа на вопросы: что затрудняет рецепцию учеников изученных лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова; способны ли учащиеся понимать разность в мировосприятии Пушкина и Лермонтова и уметь объяснить эту разность.

2.2 Рецепция стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Пророк» учащимися 10 класса

Параметром оценки качества образовательного процесса по литературе в 10 классе Лесосибирской средней общеобразовательной школы №1 была избрана рецепция обучающихся. Данное явление не частный предмет литературоведения, но это слово используется филологами применительно к ситуациям заимствования авторов у предшественников, либо при характеристике уровня восприятия произведения обучающимися, их способностей интерпретировать детали художественного мира и авторской позиции.

Решение исследовательской задачи было проделано на основе рецепции стихотворений о поэте-пророке А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, которая нашла свое отражение в письменных ответах обучающихся. Старшеклассникам были предложены два вида опросников: в первом содержались тестовые задания репродуктивного характера, во втором были предложены вопросы, требующие свободного рассуждения и не предполагающие однозначного ответа.

С тестовыми заданиями с разной степенью успешности справились практически все опрашиваемые: проверялись остаточные знания у десятиклассников, завершивших изучение творчества указанных поэтов. «Тестовые» знания не могут определять уровень образования по литературе, но и игнорирование их непозволительно. Как показывает практика, многие студенты даже престижных вузов Москвы не знают, в каком веке родился и жил А.С. Пушкин. И это не просто пробел в их знаниях, а свидетельство того, что у отвечающих отсутствует представление о пространственно-временных характеристиках «движущейся истории» русской культуры, и возможно, русской истории в целом. Безусловно, «формальные» знания о литературных явлениях любой современной ученик может быстро найти в разного рода справочниках, но на уровне живого культурного общения все пробелы в знаниях моментально проявятся.

Анализ ответов проверяемых учеников показал, что они ориентируются в датах жизни А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, могут назвать отдельные факты их личной жизни, могут дописать практически все названия изученных произведений. И это неплохо. Но в современных документах, регламентирующих процессы обучения, фактические знания по предмету являются не самоцелью, а средством формирования у обучающегося разного рода компетенций. Все знания по литературе подразделяются на три уровня восприятия: запоминание, понимание (осмысление), умение применять на практике. Исходя из задачи проверки знаний второго и третьего уровня, в

письменной анкете нами были составлены разнонаправленные вопросы. Такой, например, вопросник по стихотворению А. С. Пушкина «Пророк» был предложен обучающимся для письменных ответов: «В стихотворении «Пророк» описывается событие. Изложите это событие. Подчеркните в тексте слова, которые затрудняют понимание его содержания, отдельных деталей и образов. Какие поэтические выражения остались непонятыми? Какой смысл «прочитываете» в словах-наказе пророку: «Глаголом жги сердца людей»? Кто (или что) помог Вам в восприятии и толковании произведений Пушкина? С какой интонацией читаете это стихотворение «про себя», как читают его другие? Почему стихотворение А.С. Пушкина следует (или не следует) изучать в школе? Каким суждением Вы охарактеризуете свои знания о художественном содержании стихотворения А.С. Пушкина и умения применять знания в учебной практике или повседневной жизни? Заимствовал ли Лермонтов какие-то детали или оценки пророка у Пушкина?» Вопросы для письменных ответов по стихотворению М. Ю. Лермонтова «Пророк» были составлены аналогичным образом.

Качество полученных ответов по обоим вопросникам было практически одинаковым, поэтому можно говорить в аналитическом описании о системных недочетах или успехах в знаниях и умениях обучающихся, вытекающих из их ответов. Все опрошенные ответили на первый вопрос практически одинаково: в стихотворениях речь идет «о поэте и его важности в обществе». Такой ответ свидетельствует о том, что обучающиеся не могут уловить отличия в описываемых событиях, поэтому отвечают на вопрос «штампом», который запомнили с уроков. «Единодушие» в неправильном ответе на вопрос убеждает в том, что учитель не применял на уроках сравнительный метод, который позволил бы учащимся видеть разные подходы поэтов в раскрытии темы поэта—пророка: А.С. Пушкин считает, что пророческая служба – это наказ Бога, а М.Ю. Лермонтов считает, что поэт может не исполнять волю всевышнего. Такого рода рассуждения должны формировать у обучающихся личностную оценку позиций двух поэтов, способствовать правильному выбору

в сложных жизненных ситуациях, чтобы избежать саморазрушения личности. Выявленный недочет можно квалифицировать как системную ошибку в практике обучения литературе.

В число слов, затрудняющих понимание стихотворений, были включены разные слова и выражения, что свидетельствует об отсутствии системной работы над словарем поэта при изучении стихотворения.

Толкование смысла отдельных фраз сводится в ответах к самым общим высказываниям, которые сродни каким—то декларативным заявлениям: «поэт должен доносить до читателя самое главное в жизни», «поэт не только должен писать для известности, важно нести смысл своими произведениями». Практически на таком же низком уровне проявились у опрашиваемых умения характеризовать свое личностное восприятие стихотворения; они не способны слышать «свой голос», свою интонацию. На предпоследний вопрос (об изучении стихотворений в школе) все дружно ответили, что изучать стихотворения нужно «для саморазвития», «ведь важно же знать произведения таких великих поэтов, как М.Ю. Лермонтов и А.С. Пушкин»; и еще потому, что стихотворения поэтов «способствуют умственной деятельности человека и развитию памяти».

Такие неутешительные результаты проверки рецепции старшеклассников обусловлены во многом практикой обучения литературе. Системный подход в обучении, который успешно реализуется в диалектическом методе обучения, при создании структурно—логических схем произведений и творчества отдельных авторов, в методе проектов, кейс—технологии и др., способствует искоренению разрыва между предметом «Литература» и личностной практикой обучающегося.

Информатизация общества катастрофически накатывает, как цунами, и накрывает с головой учеников. В этом потоке разнородной информации трудно найти время не для суетного, побыть один на один с голосом автора, который всегда звучит в его книгах. Чтобы не утонуть, быть на плаву, обучаемые включают мозаичное или клиповое мышление, и, как следствие, диагноз

большинства адаптировавшихся к переизбытку информации, особенно молодежи, — неспособность системно мыслить, анализировать, заниматься настоящей творческой деятельностью, а не ее имитацией.

Получается в итоге, что на уроках стихотворения изучили, о чем-то поговорили – и благополучно забыли. В голове задержались лишь общие фразы, заученные из учебника или конспекта, составленного по словам учителя. По большому счету, на уроках литературы не формируется культуроведческая компетенция, которая и определяет уровень образованности ученика в области гуманитарных дисциплин. А это значит, что он не сможет продолжать самообразование: самостоятельно развивать свою картину литературного мира на основе новых прочитанных книг, они будут им читаться безотносительно к пушкинским или лермонтовским текстам.

ГЛАВА 3 СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИЕ СХЕМЫ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

3.1. Системный подход в обучении литературе

При восприятии любого текста задействовано мышление. Поскольку информация, получаемая в большом количестве и из разных источников не может глубоко осмысляться, то возникает ситуация быстрой смены одной темы другой без какой-то связи и системы. В такой ситуации принято использовать новое понятие – клиповое сознание. Слово «clip» в переводе с английского обозначает «стрижка; нарезка». Клиповое или мозаичное мышление — это привычка к быстрой смене картинок, мельтешению, восприятию фрагмента, а не целостного объекта, что приводит, в итоге, к отторжению истинных духовных ценностей, духовного наследия в области культуры и искусства — всего того, что требует сосредоточенности и умения обнаруживать причинно—следственные связи. Наша молодежь предпочитает способ быстрого облегченного усвоения гигантского объема информации, потому что она не знает, как иначе противостоять этим информационным цунами. Отсюда — поверхностность и абсолютное непонимание, что такое глубокое знание.

Неудивительно, что для современного подростка осилить что—либо из классической литературы XIX—XX веков – уже сверхзадача. Безусловно, среди наших учеников есть исключения, то есть те, кто все же противостоит мозаично—клиповой эпидемии. И заслуга в этом, конечно, семьи, а не школы, как ни стыдно признаваться в этом нам, учителям. Однако таких детей мало, фактически единицы в общей массе обучающихся в современной школе.

Печальные последствия уже отмечают педагоги, особенно учителя русской словесности. Обладатели клипового мышления не способны вдумчиво, глубоко анализировать учебный материал, авторский замысел художественного произведения, поскольку образы не «задерживаются» в их головах надолго, они стремительно забывают то, чему их обучали совсем недавно, потому что у них постоянно изменяются «картинки».

Суть клипового мышления заключается в том, оно умеет – и любит! – быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами. Но есть и достоинство «клипового восприятия» – большая скорость обработки информации. Другая его особенность – предпочтение нетекстовой, наглядно-образной информации. Обратной стороной клипового мышления, требующего своеобразной виртуозности и реактивности, является неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной и монотильной информации, в том числе книжного текста.

Каждый учитель-практик прекрасно знает, что современные школьники по преимуществу визуальщики и кинестетики. Им необходимо посмотреть и потрогать. Раскрасить и подрисовать. Как ни парадоксально, но такой внешне несерьезный прием, как раскрашивание маркерами текста, весьма продуктивен для такой серьезной деятельности, как анализ поэтического произведения. Канадский философ Маршалл Маклюэн предупреждал о том, что развитие электронных средств коммуникации вернет человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестанет быть базой нашей культуры.

Наше подрастающее поколение в большинстве своем «зараженное» клиповым мышлением, которое все чаще называют «дети онлайн», таким образом убегает от собственной души, ведь «душа обязана трудиться», мыслить, чувствовать, а на это требуется время, сосредоточенность. И душа теряется в информационном потоке, защищаясь оцепенением мозга и души.

При постоянном использовании вторичной информации способность к творчеству снижается. Человек перестаёт стремиться к созидательности, лишь перерабатывая то, что уже существует, и по-разному комбинируя фрагменты информации.

Современные дети утрачивают ни с чем не сравнимую радость погружения в книгу и в процесс познания. И наша главная задача – подарить ученику наслаждение сотворчества и сопричастности мысли, отраженной в книге. Являясь свидетелями утраты человеком его истинного предназначения –

мыслить и чувствовать, мы должны найти способ остановить данный разлагающий душу процесс.

Испокон веков русская литература определяла лицо нации в разные времена. Литература как школьный предмет – это единственное противоядие пошлости нравственному уродству, бездуховности и клиповому мышлению. Именно словесность может осуществить этот трудный прорыв современного ребенка к собственной душе как к главной реальности, помочь восстановлению здорового мышления как процесса познавательной деятельности индивида, характеризующейся обобщенным и опосредствованным отражением действительности. Литература погружает ученика в решение вечных проблем, предупреждает об опасности заблуждений человеческого духа, отраженных в исторических реалиях, судьбах героев и авторов произведений. Ведь главное лицо словесности – человек, его душа.

Познание – это движение сознания индивидуума к осознанию мира и себя в мире. И в данном случае литература как предмет, непосредственно связанный с душой человека, способна стать противоядием клиповому мышлению.

Если под обычным мышлением понимается способность делать обобщения, рассуждать, делать выводы на основе каких-то фактов (что стало уже стандартом мышления человека), то клиповое мышление — отсутствие таких возможностей. Восстановлению способности наблюдать причинно-следственные связи, выдвигать суждения и устанавливать между ними взаимосвязь в виде умозаключений служит «логика знания», то есть необходимая связь понятий, посредством которой познаётся «сущность и истина».

Структурно-логические схемы – спасительный методический прием, помогающий не терять в информационном потоке талантливых учеников и обращаться к книге многих, кто предпочитал ей общение «онлайн». Этот прием, как мне кажется, и есть одно из противоядий клиповому мышлению, так как призван восстанавливать целостную картину из смысловых фрагментов. Речь

идет об изучении художественного текста при помощи структурно-логической схемы.

Логика знания сама по себе целительна для человеческой души, так как заставляет ученика приобщиться к процессу установления причинно—следственных связей сначала в изучаемом материале, а затем и в собственной жизни, что для него, безусловно, на начальном этапе куда привлекательней. Учащийся, усвоивший алгоритм решения духовной проблемы в художественном произведении, соотносит его со своими мыслями, извлекая их из глубин собственного сознания, и это помогает учителю удержать интерес к предмету даже у ребенка с клиповым мышлением, раскрыть его способности к оригинальному умозаключению. Логика знания сразу все ставит на свои места, затрагивая душу ребенка, а, как известно, «кто ясно мыслит, тот ясно излагает» (А. Шопенгауэр).

Использование на уроках литературы структурно-логических схем – один из эффективных приемов познавательного вдумчивого чтения. Он помогает учителю сделать процесс постижения художественного текста на уроке упорядоченным, организованным, целенаправленным и, одновременно, более творческим, оригинальным. Этот прием может одинаково успешно использоваться как при осмыслении содержания художественного произведения, так и в процессе анализа особенностей художественной формы. Ассоциации и логические связи, представляемые в такой схеме, обнаруживают себя, с одной стороны, из возможного прочтения этих понятий, с другой стороны, — в виде достаточно конкретного, однозначного, аргументированного вывода, который формулируется благодаря представленным связям. Структурно-логические схемы используют предпочтение учащихся с клиповым мышлением к нетекстовой, наглядно-образной информации, но при этом упорядочивают ее.

Суть структурно-логической схемы заключается в том, что при помощи графического отображения художественного явления показывается взаимосвязь явлений, суждений и умозаключений, приводящих к выводу по определенной

теме или проблеме, то есть присутствует анализ и синтез как методы познания. Анализ и синтез как основа здорового мышления опосредованно становятся противоядием клиповому мышлению.

Структурно-логическая схема демонстрирует ассоциативные, логические связи понятий, суждений, умозаключений, оперируя которыми, можно формулировать проблематику изучаемого произведения; выявить авторскую позицию; дать оценку героям; объяснить смысловую структуру художественного текста; раскрыть алгоритм авторского замысла.

Структурно—логические схемы могут быть 3 видов:

1) Схема под названием «Следование» – это алгоритм, в котором суждения, умозаключения, понятия (и т.п.) имеют однократную последовательную связь.

2) Схема под названием «Цикл» – это алгоритм, в котором выявлены аналогии, которые должны повторяться по заданному логической цепочкой циклу в причинно-следственной связи.

3) Схема под названием «Ветвление» — это алгоритм, в котором наблюдается сложная причинно-следственная связь суждений, понятий и т.п. с наличием взаимообусловленности.

Составление структурно-логических схем целесообразно применять на разных этапах изучения произведения, но эффективнее схемы работают на этапе контроля. Составление структурно-логических схем наиболее полно раскрывают рецепцию обучающихся. Они отражают системный подход к обучению, который способствует формированию необходимых компетенций.

3.2 Структурно-логические схемы как формы обучения и контроля за уровнем рецепции обучающихся

Формы контроля знаний и умений учащихся – многочисленные, разнообразные виды деятельности учащихся при выполнении контрольных заданий. Форм контроля очень много, т.к. каждый учитель вправе придумать и провести собственные, кажущиеся ему наилучшими, контрольные задания. Цель

этих заданий может быть разная, но в той или иной степени они проверяют рецепцию обучающихся изученного материала.

Тестовые задания как прием обучения и форма контроля обеспечивает равные для всех обучаемых объективные условия проверки усвоения знаний и уровня сформированности навыков систематизации информации, выделения в ней главного содержания, а также понимание значения каждой его детали.

Система заданий должна быть открытой и позволять учителям и ученикам составить более детально представление об обязательных требованиях стандарта.

В школьной практике существует несколько традиционных форм контроля знаний и умений учащихся:

- устный или письменный опрос;
- краткая самостоятельная работа;
- карточки;
- тестовые задания.

Задания составлены с учетом школьной программы, но требуют более углубленных знаний и навыков самостоятельной работы учащихся в изучении литературных произведений. Каждое задание направлено на написание мини—сочинения. Предлагаемый в качестве материала для мини—сочинения фрагмент художественного текста предполагает связный ответ, отвечающий всем требованиям традиционного сочинения. Стратегия ответа может варьироваться в зависимости от объема и содержания исходных знаний. Вопросы, которыми сопровождается предлагаемый текст, призваны актуализировать те или иные аспекты.

Задания не сложные, но требуют применять умения полученных навыков и знаний.

Синквейн — это методический прием, который представляет собой составление текста, состоящего из 5 строк. При этом написание каждой из них подчинено определенным принципам, правилам. Таким образом, происходит краткое резюмирование, подведение итогов по изученному учебному

материалу. Синквейн является одной из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность школьников, через чтение и письмо. Написание синквейна — это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и кратко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения. Создание синквейка:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом) [36].

Например, такие вопросы можно предложить для синквейна по изученным произведениям А.С. Пушкина. Название синквейна – «Мой Пушкин».

1. Какой он? (три определения)
2. Мои любимые произведения поэта (три варианта).
3. Актуальна ли поэзия А. С. Пушкина?
4. Подберите лексический синоним: А. С. Пушкин – кто он? (три варианта)

Можно эту же работу провести и по выбранному стихотворению в разных классах, так преподаватель сможет заинтересовать учащихся. Окунуть в работу с головой.

Контроль знаний необходим при всякой системе обучения и любой организации учебного процесса. Это средство управления учебной деятельностью учащихся. Но для того, чтобы наряду с функцией проверки, реализовались и функции обучения, необходимо создать определенные условия, важнейшее из которых — объективность и многоаспектность проверки знаний.

Один из путей разрешения проблем обучения и индивидуального контроля, а также оперативной оценки рецепции лирики — применение структурно-логических схем. Эти схемы могут отражать разный объем информации: от характеристики конкретной детали текста до включения этой детали в самый широкий культурный контекст.

Поскольку выше были изложены проблемы в обучении лирике А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова на примере проверки качества рецепции обучающихся, следует предложить пути преодоления методических просчетов. Так, самая простая структурно-логическая схема по стихотворению «Пророк» может заключать в себе не сколько самых простых элементов, которые могут легко запомниться обучающимися как алгоритм. Поскольку любое явление имеет свои причины и следствия, то именно эти аспекты и должны лежать в основе структурно-логической схемы. Отсюда учителю нужно дать ученикам блок информации, которая должна воздействовать на их эмоционально-логическую сферу, нужно избегать сухой статистики. Общеизвестен тот факт, что стихотворение создано на основе ветхозаветного сюжета. Об этом в учебнике говорится. Но если учитель ограничится только этой информацией, тогда стихотворение не будет «вписываться» в сознании (рецепции) учеников в другие контексты, более понятные им. Им, в первую очередь, нужно понять, что подвигло Пушкина к этому тексту Библии, то есть нужно понять причину явления.

В материалах второй главы выпускной работы содержится комментарий стихотворения «Свободы сеятель пустынный...», которое активно включается в авторские программы по литературе. Оно свидетельствует о том, что Пушкин в начале 20-х годов находился в каком-то смятении, поисках смысла жизни. В.А. Жуковский принимал участие в судьбе Пушкина и имел огромное влияние на него. В письмах к опальному поэту, жившему в Михайловском после «южной ссылки», он наставлял молодого друга: «...Ты должен быть поэтом России, должен заслужить благодарность. ... Дорога, которая перед тобою открыта, ведет прямо к великому. ... Скажи, чего ты хочешь от своего гения?

Какую память хочешь оставить о себе отечеству, которому так нужно высокое...» [35].

Из другого письма: «...Ты рожден быть великим поэтом и мог бы быть честью и драгоценностью России. Но я ненавижу все, что ты написал возмутительного для порядка и нравственности. Наши отроки (то есть все зреющее поколение), при плохом воспитании, которое не дает им никакой опоры для жизни, познакомились с твоими буйными, одетыми прелестию поэзии мыслями; ты уже многим нанес вред неисцелимый... Талант ничто. Главное: величие нравственное. - Извини, эти строки из Катехизиса» [35].

Можно думать, что советы Жуковского были восприняты Пушкиным и в определенной степени послужили толчком к самосознанию поэта, отразившегося в стихотворении «Пророк»:

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился...
И бога глас ко мне воззвал:
«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей...
Глаголом жги сердца людей».

И Пушкин стал непреклонно следовать этому закону, о чем в дальнейшем ученики будут убеждаться, изучая другие произведения Пушкина.

Следующая структурно-логическая деталь схемы стихотворения Пушкина должна объяснить обучающимся содержание образа пророка, о становлении которого автор так зримо, понятно рассказал читателям. В тексте есть определенная последовательность изменений, которые должны протекать в человеке при восхождении его к горнему, то есть к истине. Сначала меняется взгляд на окружающий мир:

Отверзлись вещие зеницы,
Как у испуганной орлицы.

То есть, поэт должен видеть мир на 360 градусов (как орлица). Следующий этап – изменение слуха: поэт-пророк должен слышать все пространство космоса.

Потом происходят изменения в общем восприятии мира, то есть восприятие мира сердцем заменяется пылающим углем, то есть не природным чувством поэт должен воспринимать мир, а просвещенным чувством, то есть разумным чувством. Все люди от природы обладают рассудком, но разум – это высшая стадия развития способности рационального мышления, то есть мышления, основанного на соотношении с истиной. Таким сознанием, по мнению Пушкина, должен обладать поэт-пророк. Способность видеть мир в целом и понимать роль частного в общем в науке получило название конвергенция. К такому типу сознания должен стремиться каждый человек. Такой смысл, вытекающий из текста стихотворения «Пророк», на наш взгляд, может быть понятен даже слабому учащемуся. К тому же такое прочтение стихотворения Пушкина имеет непосредственную связь с современной реальностью в обучении и в жизненной практике, имеющими, как видится, движение в обратную сторону, от идеала Пушкина. Клиповое сознание – это, безусловно, антиконвергентное сознание.

Следующим элементом структурно-логической схемы – установление связи стихотворения «Пророк» с изученными ранее произведениями поэта. Во-первых, это стихотворение «К Чаадаеву», включаемое всеми составителями программ в круг изучаемых стихотворений Пушкина. В нем Пушкин тоже сформулировал нравственный закон, который так актуален сегодня; поэт выразил свое понимание нераздельности судьбы отечества и личной судьбы:

Мой друг, отчизне посвятим

Души прекрасные порывы.

Нераздельность судьбы пророка и людей обусловлена его просветительской миссией через искусство: он «обречен» на служение, призван «глаголом жечь сердца людей». Эта направленность звучит и в стихотворении «К Чаадаеву»: через служение «Россия вспрянет ото сна», в ней падет беззаконие. Связь «Пророка» с известными стихотворениями Пушкина, изученными в начальной школе или в среднем звене основной школы, обучающиеся могут продолжить самостоятельно, и эта работа будет способствовать систематизации знаний по лирике Пушкина, формированию их

более глубокой и сознательной рецепции лирики поэта и его личностной мировоззренческой позиции.

Следующий этап структурно-логической схемы должен быть связан с последствиями этого явления. Иначе, обучающиеся должны понять, как это произведение функционировало в культурной среде, воспринималось читателями и поэтами. И на этом этапе следует привести какие-то цитаты из современной поэту критики, из литературоведения, из последующих стихотворений других поэтов. Эта структурная часть не может быть заполнена в той части, которая раскрывала бы рецепцию стихотворения А.С. Пушкина поэтами-современниками или другими поколениями, но сформулировать ее и начать заполнять содержанием необходимо. Это даст основание для изучения другого стихотворения «Пророк», написанного М.Ю. Лермонтовым.

В структурно-логической схеме по лермонтовскому стихотворению текст А.С. Пушкина может быть вставлен в первую структурную часть алгоритма и раскрывать причины обращения М.Ю. Лермонтова к теме поэта-пророка. Безусловно, драматическая судьба поэта-пророка М.Ю. Лермонтова наиболее ярко высвечивается на фоне пушкинского текста. Только в соотношении с текстом А.С. Пушкина становится понятна мировоззренческая позиция поэта М.Ю. Лермонтова, которая резко отличается от позиции А.С. Пушкина. Если учащиеся поймут разность двух русских поэтов-классиков на основе этих стихотворений, они в дальнейшем смогут самостоятельно выстраивать алгоритмы (структурно-логические схемы) при изучении других стихотворений поэтов. Такого плана сопоставления можно проводить по самым важным темам лирики А.С. Пушкина и Лермонтова: любовь в понимании поэтов, свобода творчества и свобода гражданская, личность и общество, судьба России и др.

Безусловно, составлению структурно-логических схем должен обучать учитель. Для того, чтобы эта работа была продуктивной, содержательной, учитель должен обладать системными знаниями, которые в основном он получает в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Если, будучи студентом, он не усвоил системный материал, не сформировал навыки

применения на практике системного метода, он не сможет научить этому своих учеников. Отсюда вытекает вывод: школе еще долго нужно ждать учителей, которые обладают конвергентным сознанием и будут развивать его в учениках.

Таким образом, структурно-логические схемы являются и формой обучения, и формой контроля качества знаний, умений и навыков, определяющих универсальные учебные действия обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Различные исследования ученых, их подходы к пониманию термина «рецепция» раскрывают суть данного понятия, заключающегося в понимании текста культуры не как единожды сложившейся данности, а как открытого явления, художественная ценность и смысловое поле которого исторически мобильны и поддаются переосмыслению в процессе восприятия. Текст предстаёт элементом диалогической системы: «автор – художественное произведение – реципиент». Под реципиентом можно понимать, в широком смысле, человека, который воспринимает и воспроизводит текст.

Рецепция является основной категорией в понятийном аппарате рецептивной эстетики – направления в критике и литературоведении, исходящего из идеи, что произведение полностью реализует свой потенциал только в процессе встречи, контакта литературного текста с читателем.

Рецепция обучающихся опосредована не только их литературными способностями и знаниями законов искусства, но и личностным восприятием текста учителем. Чем грамотнее учитель выстраивает процесс обучения, тем глубже и живее восприятие литературных произведений учащимися.

Системное исследование содержания программы позволяет сделать предположение, что им выбраны тексты, которые в большей степени склоняют школьников к восприятию «недовольного жизнью» Пушкина, понимающего противоречия в обществе и отразившего их в лирике. Так светоносная основа пушкинского наследия, его гуманистический пафос заглушаются, не становятся концептуальным подходом в обучении литературе, что вызывает большие вопросы к автору программы.

Содержание обязательного минимума Государственного образовательного стандарта и программ в некоторых случаях совпадают в целом или частично, в некоторых программах расширен список изучаемых произведений. Учителю в данной ситуации необходимо сделать выбор при подборе программы для каждого класса индивидуально, соотнеся предлагаемое

авторами программы количество произведений для изучения с уровнем подготовки обучающихся своего класса. В школьной программе есть часы, отведенные для изучения творчества того или иного писателя, которые дают возможность учителю включить, кроме названных в программе, и другие эстетически значимые произведения, если это не входит в противоречие с принципом доступности и не приводит к перегрузке учащихся

Проведенный нами анализ учебной литературы, сопровождающей учебные программы по литературе, показал, что их структура и содержание учитывают личностные и индивидуальные качества школьников, а основные элементы учебников структурированы, в том числе и в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету. Анализируя авторские программы по литературе для 9 и 10 классов под редакцией В.Г. Маранцмана, В. Я. Коровиной, Ю. В. Лебедева, пришли к пониманию, что более удачной для обучения является авторская программа и учебник Ю. В. Лебедева.

Авторы современных учебников используют множество творческих и интересных заданий для закрепления изученного материала, которые направлены на понимание прочитанного, отражают собственное восприятие текста, и приводят читателя к возникновению собственных идей, выводов, умозаключений и так далее. Здесь мы с полной уверенностью можем говорить о стремлении развития у обучающихся индивидуально-личностного восприятия лирических произведений классических авторов.

Сравнение программ и учебников по литературе с программами и учебниками по другим предметам дает основание говорить о том, что очевидным является резкое отличие учебно-методических материалов на уровне концепции обучения. Даже ученику очевидно то, что без усвоения какой-то темы по математике невозможно качественное восприятие последующих тем. Этот же эффект можно наблюдать и при рассмотрении последовательности погружения в материал по биологии, по химии и даже по

физической культуре. Иными словами, обучение по многим школьным предметам строится на основе системного подхода к обучению.

Если с этой точки зрения посмотреть на литературу как сквозной предмет (от первого до одиннадцатого класса), то складывается впечатление, что нет системного обучения, нет в программах и учебниках вектора, который бы определял направление в обучении литературе. К такому выводу можно прийти, если поговорить с учениками-старшеклассниками. Практически остается без ответа вопрос о том, чем отличаются (или в чем родственны) стихотворения Пушкина и Лермонтова. Все это позволяет говорить о том, что рецепция литературных явлений обучающимися находится на самом низком уровне.

За пределами учебного класса школьники не могут ничего сказать о Пушкине или Лермонтове как классических поэтах, как об идейных антагонистах, как о поэтах, исповедующих разные эстетические принципы. Отсутствие самостоятельной рефлексии у обучающихся должно стать проблемой для научного осмысления в современных психолого-педагогических исследованиях.

Практические наблюдения за ответами обучающихся на очень простые вопросы, требующие осмысленного и самостоятельного обобщающего ответа (на уровне рецепции, интерпретации), подвигли к проведению экспериментальных наблюдений в Лесосибирской школе №1 с целью поиска ответа на вопросы: что затрудняет рецепцию учеников изученных лирических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова; способны ли учащиеся понимать разность в мировосприятии Пушкина и Лермонтова и уметь объяснить эту разность.

Неутешительные результаты проверки рецепции старшеклассников, проведенные в период практики в школе №1 г. Лесосибирска обусловлены во многом практикой обучения литературе. Системный подход в обучении, который успешно реализуется в диалектическом методе обучения, при создании структурно—логических схем произведений и творчества отдельных

авторов, в методе проектов, кейс—технологии и др., способствует искоренению разрыва между предметом «Литература» и личностной практикой обучающегося.

В потоке разнородной информации учащимся трудно найти время не для суетного, побыть один на один с голосом автора, который всегда звучит в его книгах. Чтобы не утонуть, быть на плаву, обучаемые включают мозаичное или клиповое мышление, и, как следствие, диагноз большинства адаптировавшихся к переизбытку информации, особенно молодежи, — неспособность системно мыслить, анализировать, заниматься настоящей творческой деятельностью, а не ее имитацией.

Получается в итоге, что на уроках стихотворения изучили, о чем-то поговорили – и благополучно забыли. В голове задержались лишь общие фразы, заученные из учебника или конспекта, составленного по словам учителя. По большому счету, на уроках литературы не формируется культуроведческая компетенция, которая и определяет уровень образованности ученика в области гуманитарных дисциплин. А это значит, что он не сможет продолжать самообразование: самостоятельно развивать свою картину художественного мира на основе новых прочитанных книг, они будут им читаться безотносительно к пушкинским или лермонтовским текстам.

Использование на уроках литературы структурно-логических схем – один из эффективных приемов познавательного вдумчивого чтения. Он помогает учителю сделать процесс постижения художественного текста на уроке упорядоченным, организованным, целенаправленным и, одновременно, более творческим, оригинальным. Этот прием может одинаково успешно использоваться как при осмыслении содержания художественного произведения, так и в процессе анализа особенностей художественной формы. Ассоциации и логические связи, представляемые в такой схеме, обнаруживают себя, с одной стороны, из возможного прочтения этих понятий, с другой стороны, — в виде достаточно конкретного, однозначного, аргументированного вывода, который формулируется благодаря представленным связям.

Структурно-логические схемы используют предпочтение учащихся с клиповым мышлением к нетекстовой, наглядно-образной информации, но при этом упорядочивают ее.

Составление структурно-логических схем целесообразно применять на разных этапах изучения произведения, но эффективнее схемы работают на этапе контроля. Составление структурно-логических схем наиболее полно раскрывают рецепцию обучающихся. Они отражают системный подход к обучению, который способствует формированию необходимых компетенций.

Безусловно, составлению структурно-логических схем должен обучать учитель. Для того, чтобы эта работа была продуктивной, содержательной, учитель должен обладать системными знаниями, которые в основном он получает в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Если, будучи студентом, он не усвоил системный материал, не сформировал навыки применения на практике системного метода, он не сможет научить этому своих учеников. Отсюда вытекает вывод: школе еще долго нужно ждать учителей, которые обладают конвергентным сознанием и будут развивать его в учениках.

Таким образом, структурно-логические схемы являются и формой обучения, и формой контроля качества знаний, умений и навыков, определяющих универсальные учебные действия обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамовских, Е. В. Роман Ингарден как основоположник рецептивной эстетики/ Е.В. Абрамовских // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – №2-2. – С. 414-416.
2. Абрамовских, Е.В. Креативная рецепция незаконченных произведений как литературоведческая проблема: на материале дописываний незаконченных отрывков А.С. Пушкина: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.01.08 / Абрамовских Елена Валерьевна. – М., 2007. – 44 с.
3. Аристова М.А.ЕГЭ. Литература. Полный курс. Самостоятельная подготовка к ЕГЭ. М., 2016. - 288 с.
4. Баранова, К. М. Основные идейные и сюжетно-образные мотивы в литературе Новой Англии XVII-XVIII веков. Становление традиций в литературе США: дис. ... докт. филол. наук: 10.01.03 / Баранова Ксения Михайловна. – М., 2011. – 490 с.
5. Барт, Р. Избранные работы: сборник татей/ Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. –426 с.
6. Борев, Ю.Б. Эстетика: Учебник/ Ю. Б. Борев. – М.: Высш. шк., 2002. – 511с.
7. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 74-76.
8. Васенева, Н.В. Рецепция эстетики и драматургии Б. Шоу в русской литературе XX в.: на материале комедии «Пигмалион»: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Васенева Надежда Владимировна. – Омск, 2011. – 169 с
9. Дранов, А. В. Рецептивная эстетика Западного литературоведения XX века: учебное пособие/ А. В. Дранов.– М.: Интрада – ИНИОН, 2004. – 350 с.

10. Дроздова, М. С. Рецепция поэзии в творчестве Дж. Фаулза 60-70-х годов XX века :дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Дроздова Мария Сергеевна. – Москва, 2016. – 208 с.
11. Евсеева, И. С. Рецепция творчества Оливера Голдсмита в конце XVIII - первой трети XIX века в России: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Евсеева Ирина Сергеевна. – Томск, 2011. – 229 с.
12. Жирмунский, В. М. Сравнительное литературоведение/В. М. Жирмунский//–л.: наука, 1979. –358 с.
13. Журавлёв, В. П. Фонохрестоматия как компонент учебно - методического комплекта/В. П. Журавлёв // Литературное образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения. – М., 2007. – С. 54 – 55
14. Загидуллина, М. В. Ранние статьи Гоголя о Пушкине: к вопросу о «внутрицеховой» рецепции / М. В. Загидуллина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2004. – №1. – С. 34-41.
15. Зиннатуллина, З. Р. Художественная концепция национального в творчестве Джона Фаулза (на материале романов «Женщина французского лейтенанта», «Дэниел Мартин», «Червь»): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Зиннатуллина Зульфия Рафисовна. – Казань, 2012. – 183 с.
16. Изер, В. Рецептивная эстетика. Герменевтика и переводимость [Электронный ресурс]/В. Изер// Независимая академия эстетики и свободных искусств. – 1999. – №6. — Режим доступа: <http://www.independentacademy.net/science/library/iser.html>
17. Ковылкин, А. Н. Вопросы рецептивной эстетики /А.Н. Ковылкин// ОНВ. – 2007. – №2 (54).– С.153-157
18. Ковылкин, А. Н. Читатель как теоретико-литературная проблема (рецептивная эстетика) :дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Ковылкин Андрей Николаевич. – Москва, 2007. – 125 с.

19. Коровина, В. Я. Литература, 9 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни В.2.Ч.1 /В. Я. Коровина.– 14-е изд.– М.: Просвещение, 2006.– 369с.
20. Лебедев, Ю. В. Литература, 9 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни. В 2 ч. Ч.1/ Ю. В. Лебедев, А. Н. Романова; под ред. Ю. В. Лебедева. – М.: Просвещение, 2011
21. Лебедев, Ю. В. Литература. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Базовый и профил. уровни. В 2 ч. Ч.1/ Ю. В. Лебедев. –14-е изд. – М.: Просвещение, 2012. –365 с
22. Левакин, Н.Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) / Н.Н. Левакин // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 27. – С. 308
23. Летина, Н. Н. Теоретические основания рецепции в провинциальном искусстве/Н. Н. Летина // Регионология. – 2008. – № 3. – С. 295-302.
24. Лернер И. Я, Скаткин М.Н. Классификация методов обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/didaktika/26920-klassifikaciya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html>
25. Литература, 10 класс. Учеб.дляобщеобразоват.учреждений. Базовый и профил.уровни В.2.Ч.1 /В. Я. Коровина и др. – М.: Просвещение, 2006
26. Литература. 10 класс. Учебник. Базовый и профил.уровни. В 2 ч.Ч.1/В. Г. Маранцман, Е. К. Маранцман, О. Д. Полонская и др. – М.: Просвещение, 2009.-383 с
27. Литература и методы ее изучения. Системно-синергетический поход: учеб.пособие/ В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – М.: Флинта: Наука, 2011. - 280 с.
28. Лотман, Ю. М. Семиосфера/ Ю. М. Лотман// Искусство-СПБ –2004. –№3. –С. 219-220.

29. Майер, Р. В. Определение уровня абстрактности, сложности и информативности различных тем школьного учебника физики/ Р. В. Майер // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 2. – С. 55-58
30. Маранцман, В. Г. Литература. 9 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч./ В. Г. Маранцман, Н. А. Колкова; под ред. В.Г. Маранцмана. –М.: Просвещение, 2012
31. Меркулова, М. Г. Роль Б. Шоу в становлении двухчастной модели национальной шекспирiosферы / М.Г. Меркулова // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2015. – № 1. – С. 8-13.
32. Методическое письмо о преподавании учебного предмета «Литература» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования: Сборник нормативно-правовых документов и методических материалов. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 196 с.
33. Науман, М. Литературное произведение и история литературы / М. Науман// – М.: Радуга, 1984. – 424 с.
34. Окольская, Л. А. Жизненные ценности в учебниках для старшей школы/Л. А. Окольская // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 93–125.
35. Переписка А.С. Пушкина. В 2 тт. - М.: Худож. лит., 1982. Т2. с. 97.
36. Русская литература: учебное пособие для 11-го класса учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с белорусским и русским языком обучения с 11-летним языком обучения / Мищенчук Н.И., Потолков Ю.В. и др.; под ред. Мищенчука Н.И. и Мушинской Т.Ф. – Мн., 2006. – 45 с.
37. Советский энциклопедический словарь: Советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М., 1989. – 1632 с
38. Трунин, С.Е. Рецепция Достоевского в русской прозе конца XX – начала XXI вв. / С.Е. Трунин// – Минск: Логвинов, 2006. – 156 с.
39. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : от 17 декабря 2010. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/documents/938/>.

40. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089. – Режим доступа: <https://goo.gl/4bVBF3>

41. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. [Электронный ресурс] Часть II. Среднее (полное) общее образование. // Министерство образования Российской Федерации. – Режим доступа: <https://goo.gl/JjK8BT>

42. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста Л.: Просвещение, 1990. – 23 с.

43. Электронный каталог «Сообщества учителей» [Электронный ресурс]: база содержит методические материалы для учителей. – Нижний Новгород. – Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/42—1—0—5767>

44. Эренберг, О. Приёмы запоминания информации [Электронный ресурс] / О. Эренберг // Психология. – Режим доступа: <http://sovremennie-priemi-i-metodi-zapominaniya.html>.

45. Evaluating and Comparing the Textbooks of General Science: A Comparative Study of Published Textbooks in Pakistan // International Journal of Social Sciences and Education. Vol. 4. No 2. P. 551–555.

46. Garvin, D. A. (1984) What does «Product quality» Really Mean? // MIT Sloan Management Review. Vol. 26. No 1. P. 25–43

47. Mahmood, Kh. (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators [Электронный ресурс]// Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality. – Режим доступа: <http://piqc.edu.pk/>