

ФГБОУ ВПО «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

УДК:373.016: 82

ТЕРЕНТЬЕВА НИНА ПАВЛОВНА

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ
ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(литература, уровень общего образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

ТОМ 1

Челябинск 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТОМ 1

Общая характеристика работы	7
Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся	
1.1. Философско-методологические подходы к проблеме ценностного самоопределения личности.....	29
1.2. Сущность и структура феномена ценностного самоопределения личности в психологии.....	44
1.3. Самоопределение личности как психологическое новообразование юношеского возраста.....	60
1.4. Педагогические основания исследования литературного образования в аспекте ценностного самоопределения учащихся.....	67
Выводы по главе 1.....	75
Глава 2. Литературное образование, ориентированное на ценностное самоопределение учащихся, как методическая проблема	
2.1. Проблема ценностного самоопределения читателя в историко-методическом контексте.....	78
2.2. Аксиологические аспекты литературного образования в современных программах по литературе.....	99
2.3. Чтение и литературное образование как сфера ценностного выбора старшеклассников.....	114
Выводы по главе 2.....	140

Глава 3. Концепция аксиологизации литературного образования (9–11 классы)	
3.1. Аксиологизация литературного образования как методическая проблема.....	143
3.2. Методические основы определения воспитательной цели литературного образования.....	149
3.2.1. Аксиологический потенциал литературного образования.....	150
3.2.2. Социальный заказ общества и цель образования на современном этапе развития школы.....	156
3.2.3. Воспитательная цель литературного образования.....	159
3.3. Принципы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся.....	164
3.4. Педагогические и методические условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.....	176
3.5. Содержание аксиологически ориентированного литературного образования.....	185
3.5.1. Читательская деятельность, читательские умения в аспекте ценностного самоопределения школьников.....	187
3.5.2. Мотивация читательской и литературно-творческой деятельности старшеклассников.....	206
3.5.3. Аксиологический аспект изучения теоретико-литературных понятий	215
3.5.4. Ценностное самоопределение учащихся при освоении биографии писателя.....	226
3.5.5. Бытийно-духовный контекст изучения литературных произведений	236
3.6. Методы обучения литературе, направленные на организацию ценностного самоопределения учащихся.....	245
3.6.1. Методический инструментарий школьного анализа литературного	

произведения, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся.....	246
3.6.2. Аксиологический «фокус» анализа художественного мира литературного произведения в литературоведении и методике.....	266
3.6.3. Аксиологические ситуации на уроке литературы.....	272
Выводы по главе 3.....	288
Глава 4. Опыт реализации концепции аксиологизации литературного образования	
4.1. Организация эксперимента.....	300
4.2. Ценностно-смысловой аспект изучения курса литературы: аннотации к анализу литературных произведений в рабочей программе по литературе (9–10 классы).....	302
4.3. Аксиологически ориентированный анализ художественного мира литературного произведения (на примере повести А.П. Платонова «Котлован»).....	312
4.4. Проектно-исследовательская деятельность по литературе в аспекте ценностного самоопределения учащихся.....	348
4.5. Коммуникативный и аксиологический потенциал школьного читательского блога.....	363
Выводы по главе 4.....	379
Глава 5. Диагностика сформированности у школьников готовности к ценностному самоопределению (по результатам обучающего эксперимента).....	385
Выводы по главе 5.....	440
Заключение.....	444
Библиографический список.....	453

Том 2

Приложения

Приложение 1. Подходы к определению категории «ценность» в философии (по классификации Л.В. Баевой).....	4
Приложение 2. Воспитательные цели и задачи литературного образования в вариативных программах.....	6
Приложение 3. Читательские умения, необходимые для ценностного самоопределения учащихся, в программах по литературе.....	8
Приложение 4. Список «нужных книг», рекомендованных старшеклассниками для чтения младшим братьям и сестрам (по материалам анкетирования).....	9
Приложение 5. Проблематика сочинений «Строки, написанные для меня...».....	14
Приложение 6. Подходы к изучению биографии писателя в программах по литературе.....	16
Приложение 7. Подходы к изучению биографии писателя в учебниках литературы.....	17
Приложение 8. Инструментарий школьного анализа и интерпретации литературного произведения, адекватный процессу ценностного самоопределения учащихся, в современной методике.....	18
Приложение 9. Тайна «земного блаженства» в балладе «Теон и Эсхин» (ключевые понятия, цитаты).....	20
Приложение 10. Тема «Н.В. Гоголь. Поэма «Мертвые души» в вариативных программах по литературе.....	21
Приложение 11. Аннотации к изучению произведений русской литературы для рабочей программы по литературе (9 – 10 классы).....	25
Приложение 12. Особенности языка повести «Котлован» А.П. Платонова	

(для самостоятельной работы учащихся).....	61
Приложение 13. Соответствие содержания и методов диагностики этапам эксперимента	62
Приложение 14. Афоризмы о книге и чтении.....	63
Приложение 15. Число указаний на мотивы чтения в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента.....	65
Приложение 16. Статистическая обработка данных таблицы «Динамика преобладающей мотивации чтения учащихся».....	66
Приложение 17. Уровень сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения, ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента	73
Приложение 18. Статистическая обработка данных таблицы «Уровень сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения учащихся».....	74
Приложение 19. Уровни сформированности готовности читателей-школьников к ценностному самоопределению	77
Приложение 20. Статистическая обработка данных таблицы «Уровни сформированности готовности читателей-школьников к ценностному самоопределению»	78
Приложение 21. Ценностные ориентации и показатели ценностного выбора учащихся на материале «Писем из будущего»	80

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Переживаемая нами эпоха в развитии общества характеризуется как переходная. Она отмечена сменой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, «переоценкой ценностей» – разрушением идеологизированной системы ценностей тоталитарного общества и поиском новых ценностных ориентиров, духовных опор, идей национального объединения. «Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум...» (203, с. 15). Ориентации социума на потребление сопутствует нивелирование мировоззренческих представлений, самоопределения личности, духовной идентификации. С другой стороны, как показывает исторический опыт, именно в переходные эпохи обостряется интерес к аксиологической проблематике. Ценностное сознание рассматривается философами как глобальная этика эпохи мировой интеграции. В современной социокультурной ситуации становится очевидной приоритетная роль именно образования в решении важнейшей задачи формирования ценностного сознания: ценностный, мировоззренческий компонент образования влияет на изменение принципов мышления, становление демократического общества. В Законе РФ «Об образовании» заявлен «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности».

Культура, искусство традиционно являются источником и пространством воспитания, формирования ценностного сознания. Литература, как феномен культуры, изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью: художественное творчество – непосредственный «язык ценностей» (М.С. Каган). Чтение художественной литературы дарует ученику возможность

духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания – автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, когда чтение становится «сотворчеством понимающих» (М.М. Бахтин), рождающим чувство сопричастности художественному миру, становлением «человека культуры».

Между тем процессы обучения литературе в современной школе отмечены конфликтностью. На рубеже столетий кардинально изменилось информационное пространство. Опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, влечет качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста. Изучение литературы в школе зачастую превращается в «информпробежку» (Г.И. Беленький). Социологами, педагогами, библиотековедами констатируется «кризис чтения» художественной литературы, усиление прагматической направленности читательского выбора. Очевидна опасность «обнищания души при обогащении информацией» (А.Н. Леонтьев).

Утрата «литературоцентризма» обернулась «сменой вех» в литературном образовании. Сокращение часов на изучение литературы, преуменьшение значимости традиционных сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ – проявления формализации походов к литературному образованию, что ведет к изменению статуса и понимания степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе. В новом ФГОС учебные предметы «Русский язык и литература», включенные в образовательную область «Филология», представлены в интегрированном варианте. В ситуации усиления утилитарно-прагматических тенденций в образовании литература оказалась на его периферии. Анализ составленного нами библиографического свода изданий по методике преподавания литературы за 1980–2003 годы показал, что последние статьи, пособия о воспитании (эстетическом, духовном, нравственном, гражданском, патриотическом) в процессе обучения литературе датированы

примерно началом 90-х годов прошлого столетия. Эта ниша в методике осталась незаполненной и по сей день.

Актуальность научно-методического исследования ценностного потенциала литературного образования, определения его воспитательного вектора обусловлена комплексом противоречий. Это противоречия между:

- аксиологическим потенциалом литературы как искусства слова, аксиологическим потенциалом литературного образования и отсутствием системного методического обоснования подходов к его реализации в изменившейся социокультурной ситуации, а также недостаточной реализацией его в школьной практике, несмотря на наличие социальных потребностей;

- оформившимся в педагогике взглядом на образование как процесс понимания, порождения смысла и отсутствием в современных программах по литературе смыслового контекста либо его фрагментарностью, бессистемностью, т.е. преобладанием логики науки;

- признанным в современной педагогике пониманием образования как синтеза обучения и воспитания, рассматриваемых в качестве подсистем, обеспечивающих друг друга, и неразработанностью смысловой, воспитательной составляющей в системе литературного образования;

- культуротворческой, диалогической открытостью литературного образования смыслам и ценностям культуры, рождению у учащихся личностных смыслов, ценностей и проявлениями догматизма, стереотипов в обучении литературе, ориентированном на монологизм и трансляцию готового знания;

- утратой определенных традиций воспитания средствами литературы и недостаточным обоснованием целей, методологии и новых стратегий формирования ценностного сознания в процессе литературного образования;

- расширением поля рефлексии над деятельностью в постнеклассических научных парадигмах и недостаточным опытом рефлексии, выбора, обращения к субъектной реальности в читательской и литературно-творческой деятельности с

целью обретения учащимися не обезличенного, а «живого» знания и жизненных ценностей;

– потребностью старшеклассников в поиске и обретении смысло-жизненных ценностей и ее нереализованностью в условиях консервативного знаниецентризма и формализма в обучении литературе;

– относительной обособленностью социального, познавательного, коммуникативного и личностного развития учащихся и необходимостью их гармонизации в контексте системно-деятельностного подхода.

Обозначенные противоречия подтверждают важность поиска аксиологических оснований литературного образования. «Парадоксально то, что в науках, имеющих дело с ценностной проблематикой, понятие ценности не занимает места, хотя бы приблизительно соответствующего его реальной значимости», – справедливо замечено Д.А. Леонтьевым (203, с. 16). Эта актуальная методологическая установка вполне может быть отнесена и к такой области гуманитарного знания, как методика обучения литературе.

Аксиологический подход стал одним из ведущих в современной педагогике, чего нельзя сказать о методике. Вместе с тем, отвечая на вызовы времени, методика обучения литературе начала движение в этом направлении. 90-е годы предыдущего столетия отмечены обращением методики к идеям герменевтики – проблеме понимания смысла (смысл является первоосновой определения ценности). Понятие «интерпретация» было методически адаптировано: интерпретация стала рассматриваться как процесс постижения и способ объективации личностного понимания смыслов и ценностей литературного произведения читателями-школьниками (В.Г. Маранцман, И.В. Гуйс, Г.Н. Ионин, Е.В. Карсалова, С.А. Леонов, А.Н. Семенов, И.В. Сосновская, Л.В. Шамрей, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская и др.). Диалог утвердился в качестве читательской установки, адекватной природе искусства слова и сущности литературного образования (Г.Л. Ачкасова, Н.В. Беляева, Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, В.А. Доманский,

С.А. Зинин, Г.Н. Ионин, М.Г. Качурин, Е.Н. Колокольцев, Л.И. Коновалова, Л.А. Крылова, С.П. Лавлинский, С.А. Леонов, Г.С. Меркин, Е.С. Роговер, Е.С. Романичева, Н.Н. Светловская, Н.М. Свирина, З.С. Смелкова, И.В. Сосновская, В.Ф. Чертов, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.). Очевиден интерес методики к проблеме читательского самосознания (И.Ю. Савкина, И.Н. Свечникова).

Знаменательно и вместе с тем закономерно, что непосредственный выход к ценностным аспектам литературного образования осуществлен на рубеже столетий в работах, посвященных культурологическому подходу к изучению литературы в школе, так как, по словам П.А. Сорокина, «именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» (311, с. 429). В.А. Доманский (2000) отмечает, что реципиент постигает культурные ценности и выступает «транслятором» культурных ценностей (112). Л.А. Крылова (2003), исследуя культурологический аспект преподавания литературы в школе, видит основное предназначение литературы как учебного предмета в гуманизации картины мира и толковании системы ценностей культуры, а в духовном общении – основу формирования ценностных ориентаций учащихся (186). И.В. Сосновской (2004) на основе герменевтического и синергетического подходов разработана методика формирования читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений, ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности (312).

Потребность в разрешении выявленных противоречий, обусловленных социальными причинами, а также недостаточностью необходимого научного знания о теоретических основах аксиологического подхода к литературному образованию, обусловила тему предпринятого нами исследования – **«Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся»**. В контексте исследования образование понимается, с одной стороны, как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства. С другой стороны, образование характеризует процесс формирования «образа» бытия и в его рамках – образа человека на основе ценностного сознания, отношения, поведения,

жизненного выбора самоопределяющейся личности. В Федеральном государственном стандарте второго поколения самоопределение учащихся квалифицируется как универсальное (метапредметное) умение, связанное с определением учащимися личностной значимости, смысла, ценности явлений искусства, культуры, жизни, собственного существования, как проявление личностного результата образования.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать концепцию аксиологизации литературного образования, определить его цели, принципы, содержание и методы, формы организации; выявить экспериментально влияние содержания и методов обучения на ценностное самоопределение учащихся.

Объект исследования – цели, содержание литературного образования на старшей ступени средней школы, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся; адекватные ему методы, технологии, формы организации литературного образования; процесс ценностного самоопределения старшеклассников. **Предмет исследования** – философские, аксиологические, герменевтические, культурологические, литературоведческие, психологические, педагогические, дидактические основы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся 9–11 классов; характер взаимосвязи между целями, содержанием и методами, формами литературного образования, способами диагностики его эффективности; зависимость готовности учащихся к ценностному самоопределению от содержания и методов обучения.

Гипотеза исследования строится на системе предположений:

Ценностное самоопределение учащихся в процессе литературного образования является многоаспектной интегративной проблемой, требующей системного разрешения, опоры на концептуальные идеи, адекватные ее сущности.

Концепция аксиологизации литературного образования эффективно реализуется как методологическая основа его системной организации, если

– воспитывающее обучение литературе направлено на развитие внутренних, смысловых структур личности, ее ценностно-мотивационной и нравственно-практической сфер, ценностное самоопределение;

– происходит преодоление эгоцентризма в обучении литературе и усиление его ценностно-смысловой ориентации, позволяющей гармонизировать когнитивную и ценностно-смысловую традиции;

– ценностно-смысловая доминанта определяет направленность всех компонентов его содержания, а также методов, технологий и форм обучения литературе, способов диагностики его результатов;

– обеспечивается позиция обучающегося как субъекта культуры, участника событийной общности, диалога, реализующего себя в культуротворческой деятельности, проявляющего свое отношение к содержанию образования, осуществляющего выбор ценностных ориентиров.

Личностным результатом литературного образования выступает готовность к ценностному самоопределению, которая проявляется как в читательской деятельности, литературном творчестве, так и за пределами учебного процесса.

Ведущей идеей нашего исследования выступает положение о том, что аксиологически ориентированное литературное образование, при условии концептуального обоснования и разработки его методологических, теоретико-методических и практических основ, является необходимой предпосылкой преодоления «отчуждения» литературного образования от ученика, рождения «живого», лично значимого знания и понимания искусства, мира и себя в этом мире, становления мировоззрения, ценностных ориентаций личности.

Выявленные противоречия, цель, предмет и гипотеза определили постановку **задач исследования:**

1. Определить теоретико-методологические основы исследования литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся, обозначив исследовательскую позицию.

2. Рассмотреть проблему ориентации литературного образования на ценностное самоопределение учащихся в историко-методическом аспекте и в современном контексте обучения литературе. Выявить степень ее актуальности на основе констатирующего эксперимента.

3. Разработать концепцию аксиологизации литературного образования.

4. Разработать программу экспериментального обучения, реализующую концепцию аксиологизации литературного образования. Провести обучающий эксперимент в 9–11 классах.

5. Выявить степень эффективности экспериментальной реализации методической системы на основе оценки готовности учащихся к ценностному самоопределению.

Методологической основой исследования являются философские и психолого-педагогические представления о человеке как уникальном целостном образовании, его природной, социальной и духовной сущности.

Исследование имеет в основе совокупность методологических подходов. Системный подход, с одной стороны, ориентирует на исследование объекта с учетом взаимосвязи и иерархии его элементов, образующих целостность и единство, задает стратегическую направленность поиску аксиологических оснований литературного образования; с другой стороны, позволяет использовать и соотнести потенциал ведущего для нашего исследования аксиологического подхода, а также культурологического, герменевтического, коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного, синергетического подходов.

Теретико-методологические основания и источники исследования:

– **философская теория ценности** (Л.В. Баева, Н.А. Бердяев, Г.П. Выжлецов, А.А. Ивин, И. Кант, М.С. Каган, Н.О. Лосский, Г. Лотце, Вл. Соловьев, В.С. Степин, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов, С.Л. Франк, М. Хайдеггер, М. Шелер и др.);

– **прогностические идеи философии образования** (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Е.И. Гинецинский, Э.Н. Гусинский,

И.А. Колесникова, Н.С. Розов, Н.Н. Пахомов, Ю.В. Сенько, Л.А. Степашко, Ю.И. Турчанинова и др.);

– **концепции природы человека, соотношения индивида, субъекта, личности и индивидуальности** (А.Б. Ананьев, А.С. Арсеньев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Т.М. Буякас, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Е.И. Исаев, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.С. Мухина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский и др.);

– **концепции самоопределения личности** (А.К. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, Н.Н. Лебедева, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.Д. Повзун, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);

– **положения психологии искусства** (Л.С. Выготский, Г.-Г. Гадамер, И.А. Евин, Е.П. Крупник, Д.А. Леонтьев, Л.А. Мосунова, П.В. Симонов и др.);

– **идеи педагогической аксиологии** (А.С. Арсеньев, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Б.И. Додонов, Е.И. Исаев, А.В. Кирьякова, Б.Г. Кузнецов, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С. Розов, В.С. Собкин, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, Г.И. Чижакова, Н.К. Щепкина, П.Г. Щедровицкий и др.);

– **концепции саморазвития личности и его педагогической поддержки** (О.С. Газман, Е.О. Галицких, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова и др.)

– **концепции диалога в образовании** (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, Е.О. Галицких, М.С. Каган, М.В. Кларин, С.Ю. Курганов);

– **идеи смыслоцентризма в образовании** (А.В. Абакумова, Е.Г. Белякова, И.А. Колесникова, А.М. Лобок, И.А. Рудакова, В.В. Сериков и др.);

– **современные парадигмы воспитания** (Е.В. Бондаревская, Е.О. Галицких, Н.Ф. Голованова, Г.Б. Корнетов, И.А. Зимняя, В.А. Караковский С.В. Кульневич Л.М. Лузина, А.В. Мудрик, Е.А. Ямбург и др.);

– **концепции синергетического подхода к образованию** (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, Е.Н. Князева, В.А. Копцик, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Н.М. Таланчук, Д.С. Чернавский и др.);

– **литературоведческие труды по методологии анализа и интерпретации художественного произведения** (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, Ю.Б. Борев, М.М. Гиршман, А.Б. Есин, Б.О. Корман, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман, В.И. Тюпа, В.Е. Хализев и др.)

– **труды по аксиологии литературного творчества** (Т.А. Алпатова, Э.Л. Афанасьев, М.М. Бахтин, А.П. Власкин, Т.С. Власкина, Р.А. Гальцева, М.М. Дунаев, И.А. Есаулов, О.В. Зырянов, Т. А. Касаткина, В.А. Котельников, В.Б. Петров, Е.В. Попова, В.А. Свительский, Л.Ю. Фуксон, В.Е. Хализев и др.);

– **литературоведческие исследования художественного мира писателя и литературного произведения** (Э.С. Афанасьев, М.М. Бахтин, С.Г. Бочаров, И.И. Виноградов М.М. Гиршман, Б.В. Кондаков, В.Б. Катаев, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.А. Недзвецкий И.Н. Сухих, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, В.Е. Хализев, Т.К. Черная, А.П. Чудаков, Б.М. Эйхенбаум и др.);

– **труды по проблеме воспитания в процессе литературного образования** (Л.С. Айзерман, Ц.П. Балталон, Ф.И. Буслаев, М.О. Гершензон, Г.А. Гуковский, В.В. Данилов, Е.Н. Ильин, Н.Я. Мещерякова, Н.Д. Молдавская, В.П. Острогорский, М.А. Рыбникова, Н.Н. Светловская, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, В.И. Харциев, Б.М. Эйхенбаум и др.);

– **методические исследования, посвященные диалогу в литературном образовании** (Л.С. Айзерман, Г.Л. Ачкасова, Т.Г. Браже, Р.Ф. Брандесов, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, В.А. Доманский, С.А. Зинин, Г.Н. Ионин,

М.Г. Качурин, Л.И. Коновалова, С.П. Лавлинский, Н.Л. Лейдерман, В.Г. Маранцман, Е.С. Роговер, Е.С. Романичева, Т.В. Рыжкова, Н.Н. Светловская, Н.М. Свирина, З.С. Смелкова, И.В. Сосновкая, В.И. Тюпа, С.В. Федоров, М.В. Черкезова, В.Ф. Чертов, И.Л. Шолпо, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.);

– **методические исследования подходов к анализу и интерпретации литературного произведения в школе** (О.Ю. Богданова, М.Ю. Борщевская, Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, Л.Л. Гордиенко, И.Н. Гуйс, Е.А. Зинина, Г.Н. Ионин, Е.В. Карсалова, Е.А. Кобелева, В.Г. Маранцман, М.А. Мирзоян, Н.Л. Мишатица, Е.С. Роговер, Е.С. Романичева, И.В. Рыжкова, И.В. Сосновкая, В.И. Тюпа, С.В. Федоров, В.Ф. Чертов, Е.Р. Ядровская и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов исследования**. Методы теоретического исследования: анализ философских, филологических, психологических, педагогических, методических источников, нормативных документов; анализ и сравнение вариативных программ литературного образования; педагогическое проектирование, моделирование образовательных систем и стратегий, обобщение и систематизация полученных материалов. Эмпирические методы: изучение педагогического опыта, обобщение личного педагогического опыта автора; анкетирование, целенаправленное наблюдение, диагностическая беседа, интервьюирование, анализ созданных учащимися творческих работ разных жанров, «писем в будущее», записей в школьном читательском блоге, материалов диагностических срезовых работ, экспертиза исследовательских проектов; лонгитюдный эксперимент; методы статистического анализа и математической обработки данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: гимназии № 10, 48, 102, лицеи № 11, 31, средняя школа № 147, научное общество учащихся Челябинска, средние школы № 1, 2, 6 г. Копейска Челябинской обл., средние школы № 5, 56 Магнитогорска, гимназия № 1 Самары, Вятская гуманитарная гимназия, женская гуманитарная гимназия Череповца, гимназия № 3, средняя школа № 72 Оренбурга.

На разных этапах исследования в нем приняли участие 1864 учащихся и 27 учителей.

Этапы исследования:

Первый этап (1995–2003 гг.). Велась экспериментальная работа локального характера по отдельным аспектам аксиологизации литературного образования, которая включала:

- руководство исследовательскими проектами учащихся по литературе (гимназия № 48, ФМЛ № 31, лицей № 11 Челябинска);
- разработку аксиологического подхода к изучению художественного мира писателя в школе и его апробацию (на примере творчества А.П. Платонова);
- осуществление подготовки учителей, участвующих в эксперименте, к использованию потенциала современных образовательных технологий для стимулирования читательской деятельности школьников, их ценностного самоопределения (лекции, семинарские занятия, мастер-классы).

Второй этап (2004–2005 гг.) – *проблемно-поисковый*. Изучено состояние проблемы воспитания в процессе литературного образования, что позволило определить новый ракурс в ее решении, сформулировать тему, рабочую гипотезу, цели, задачи исследования. Выбрана экспериментальная база, обоснован диагностический инструментарий исследования. Проведено широкомасштабное анкетирование учащихся.

Третий этап (2006–2010 гг.) – *теоретико-моделирующий*. Определены теоретико-методологические основания исследования, ее понятийный аппарат; разработана концепция аксиологизации литературного образования. Для ее реализации был спланирован и проведен обучающий лонгитюдный эксперимент.

На четвертом этапе (2011 – 2013 гг.) – *системно-обобщающем* – осуществлялась обработка полученных экспериментальных данных, обобщались результаты эксперимента с последующей корректировкой стратегии, осуществлялось ее внедрение в практику обучения литературе в школе. Проведено

отсроченное наблюдение за выпускниками – авторами исследовательских проектов по литературе. Осуществлялись издание книг, статей, оформление рукописи диссертации.

В контексте диссертационного исследования реализованы два локальных исследовательских проекта при поддержке Министерства образования РФ («Развитие методики преподавания литературы: 1980 – 2000 гг.: историко-библиографический аспект» – 2001 г.) и РГНФ («Творчество А.П. Платонова в школьном изучении» № 05-06-85606 а/У).

Результаты и положения, выносимые на защиту:

1. Ценностное самоопределение личности в литературном образовании – это сознательное определение себя относительно общекультурных ценностей с целью выявления и обоснования собственных ценностных ориентаций и установок. Психологический механизм ценностного самоопределения связан с движением личности от отражения смыслов к их порождению и принятию в качестве личностных ценностей. Экстраполяция деятельностного механизма ориентации личности в мире ценностей (поиск – оценка – выбор – проекция) как на познавательную, читательскую и литературно-творческую деятельность, так и на их методическую организацию – условие ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.

2. Аксиологизация квалифицируется в исследовании, во-первых, как способ реализации аксиологической функции литературного образования в культурологическом контексте; во-вторых, как интегративная концепция ценностно ориентированного литературного образования, актуализирующая его ценностно-смысловую направленность и обеспечивающая результат образовательной деятельности. Базовой для литературного образования становится смыслоцентрическая парадигма, являющаяся метасистемой инновационной смысловой дидактики. *Концепция аксиологизации литературного образования* задает ценностно-смысловой вектор качественным изменениям всех компонентов

его целостной системы (цели, принципы, условия, содержание, методы и формы обучения и диагностики), а также субъектов образовательной деятельности, предполагая свободу и вариативность конкретных тактических решений.

3. В изменившейся социокультурной ситуации необходимо новое целеполагание воспитания в сфере литературного образования. **Воспитательная цель** – ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлексию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

4. К **методическим принципам** литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, относятся принципы его читательской направленности, аксиоцентризма, диалогизма, коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования, его личностно-смысловой направленности.

5. **Педагогические условия** ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании: постановка ученика в позицию субъекта своего образования; наличие со-бытийной общности, связующей участников культурного диалога в литературном образовании; приоритет смыслообразования; рассмотрение диалога и полилога как основных методов представления ценностей; организация творческой деятельности учащихся; развитие рефлексивной позиции учащихся; возможность личностного выбора учащимися содержания и способов деятельности; наличие ценностно-развивающей образовательной среды; педагогика поддержки как способ управления литературным образованием. Комплекс **методических условий** включает формирование у учащихся мотивации чтения художественной литературы, ее изучения; актуализацию ценностно-смысловых аспектов изучения истории литературы, биографии писателя, теоретико-литературных понятий, а также анализа и интерпретации литературных произведений; использование разнообразных диалоговых, интерпретационных приемов, техник понимания,

технологий, стимулирующих творческую деятельность учащихся; активизацию воображения, эмоционального отклика, значащего переживания, интеллектуальной и личностной рефлексии при изучении литературы, ее оценке; включение субъектного опыта читателей-школьников в литературное образование; использование вариативных форм самостоятельной деятельности (индивидуальных, групповых), возможность их выбора учащимися; использование многообразных каналов освоения учащимися литературы и искусства.

б. В основу *системы читательских умений*, необходимых для ценностного самоопределения учащихся, положено представление о взаимодействии смысловых миров автора и читателя. Это умения:

– определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения (проблематика, ценности автора, ценности героев, логика развития сюжета, композиции, особенности хронотопа, система образов, образы-символы, деталь, смысловые оппозиции и др.);

– понимать смысл произведения (смыслопонимание: выявление «задач на смысл», решаемых автором, понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи, понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения);

– выражать личностное понимание смысла произведения, что проявляется в смыслопорождении (выбор позиции по отношению к художественному миру: сопричастность, сопричастие – «участное» бытие в диалоге; конкретизация в воображении прочитанного; выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего»; открытие личностно значимых смыслов; соотнесение авторского смысла и своего, личностного);

– выражать личностное отношение к произведению через рефлекссию (оценка, выбор ценностей, ценностной позиции, соотнесение произведения с актуальным жизненным и культурным контекстами).

Будучи специальными, предметными, данные умения являются и метапредметными.

7. Формирование внутренних *мотивов*, которые, побуждая к читательской деятельности, придают ей личностный смысл (мотивы эстетические, познавательные, деятельностные, мотивы творческой деятельности, личностные, социальные), поддерживает процесс ценностного самоопределения читателя-школьника.

8. *Аксиологизация «знаниевого» компонента* содержания литературного образования предполагает:

– актуализацию ценностного потенциала теоретико-литературных понятий, а также расширение круга изучаемых в школе теоретико-литературных и эстетических категорий («художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения», «ценность», «идеал»);

– при изучении биографии писателя создание установки на осознание учащимися своей сопричастности художнику, на понимание знакомства с ним как Встречи, ведущей к диалогу о сущем с писателем и собственной личностью.

9. Выделение *содержательных единиц обучения и воспитания* – духовных, бытийных смыслов и ценностей, являющихся «фокусом», «ценностной осью» курса литературы 9–11 классов, – позволяет зафиксировать в программах по литературе ценностно-смысловые доминанты художественного мира литературного произведения и доминанты поэтики, а также аксиологический диалог разных авторов.

10. *Аксиологически ориентированный школьный анализ* предполагает выявление ценностных установок автора, определяющих органическую целостность художественного мира произведения, и направлен на реализацию ценностного отношения ученика-читателя к произведению, его оценку.

11. Концепция аксиологизации литературного образования системно реализуется и в выборе *методов, приемов, технологий, организационных форм обучения*

литературе, ориентированных на ценностное самоопределение школьников. Диалог – взаимодействие позиций автора и читателя-школьника – является условием и базовым методом ценностного самоопределения учащихся в ходе школьного анализа литературного произведения. Приемы предкоммуникативной фазы анализа произведения направлены на актуализацию смыслов литературного произведения, сопряжение литературного и современного социального контекстов, личного жизненного опыта ученика. Традиционные и инновационные приемы, техники понимания и рефлексии, технологии анализа и интерпретации, стимулирующие со-творчество, со-мышление, образную конкретизацию, со-переживание, «значащее» переживание, эмпатию, рефлексивность, помогают *освоить* художественный мир произведения через «вживание, вчувствование», обнаружив в нем личностный смысл. В посткоммуникативной фазе анализа объективация читателем диалога с самим собой, личностного «опыта отношения» посредством итоговой интерпретации, осознания смысла как личностной ценности (оценка, рефлексия) становятся основным содержанием творческой деятельности читателя-школьника, включающей оценку, выбор, проекцию открытых смыслов.

12. *Принцип ситуативности* предполагает наличие в образовательном процессе *аксиологических ситуаций*. Аксиологическая ситуация в литературном образовании – это спонтанно возникающая или организуемая учителем событийная ситуация смыслопорождения в процессе освоения литературы, сопровождающаяся актуализацией потенциальных ценностей культуры, их оценкой, сознательным выбором учащимися лично значимых ценностей. Она разворачивается в режиме технологии образовательной ситуации и предполагает решение на разных этапах художественных аксиологических задач – установочных, аналитических и интерпретационных, рефлексивных.

13. Готовность учащихся к ценностному самоопределению является личностным результатом литературного образования, определившего его воспитательную цель. В качестве *критериев определения уровня готовности* выступают умения

выбирать целевые и смысловые установки чтения, изучения художественной литературы; интерпретировать литературное произведение; выражать свое отношение к произведению, давать его оценку; соотносить литературу с собственным жизненным контекстом (рефлексия); видеть ценностные смыслы в явлениях литературы и жизненных ситуациях; совершать ценностный выбор и формулировать собственные ценностные ориентиры.

Научная новизна результатов исследования состоит в решении актуальной научной проблемы аксиологизации литературного образования, позволяющей достичь его качественно нового уровня:

– впервые представлена совокупность положений философии, психологии, педагогики, методики, составивших теоретико-методологическую основу исследования литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся;

– обосновано значение аксиологического подхода в теории и практике культурологически ориентированного литературного образования для решения проблемы ценностного самоопределения учащихся, становления «человека культуры»;

– определен аксиологический потенциал литературного образования;

– впервые с позиций аксиологического подхода создана и экспериментально проверена концепция аксиологизации литературного образования;

– в контексте концепции аксиологизации литературного образования с учетом ценностно-смыслового вектора теоретически обоснованы элементы его целостной системы:

- новое целеполагание воспитания в сфере литературного образования;
- его методические принципы;
- необходимые педагогические и методические условия реализации концепции;

- система читательских умений в парадигме смыслового чтения, необходимых для ценностного самоопределения учащихся;
 - номенклатура внутренних мотивов, которые поддерживают процесс ценностного самоопределения читателя-школьника;
 - содержательные единицы обучения и воспитания – духовные, бытийные смыслы и ценности, являющиеся «фокусом» курса литературы 9–11 классов;
 - новый тип аннотаций для рабочих программ по литературе, фиксирующих ценностно-смысловые доминанты художественного мира литературного произведения и доминанты поэтики;
 - содержание аксиологически ориентированного школьного анализа литературного произведения;
 - методический инструментарий стимулирования ценностного самоопределения учащихся, том числе типология сочинений рефлексивного характера;
 - роль и способы организации личностной рефлексии в проектно-исследовательской деятельности по литературе;
 - сущность аксиологической ситуации в литературном образовании и ее технология;
 - инновационная форма организации внеклассного чтения в школьном читательском блоге;
 - показатели и критерии оценки эффективности литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся;
- выявлена зависимость готовности учащихся к ценностному самоопределению от содержания и методов обучения литературе;
- обоснованы условия достижения синтеза обучения и воспитания в процессе литературного образования.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– концепция аксиологизации литературного образования, будучи одним из путей его модернизации, задает вектор новому направлению в методических исследованиях, связанных с разработкой аксиологического подхода в обучении литературе;

– обоснование аксиологического подхода к литературному образованию позволяет выстроить новые вариативные концепции, стратегии его реализации;

– экспериментально апробированная концепция аксиологизации литературного образования имеет практико-ориентированный характер и может служить основой для создания концепций и стратегий модернизации литературного образования;

– обогащен научный аппарат методики путем определения и введения в ее терминосистему понятий «аксиологизация литературного образования», «аксиологически ориентированный школьный анализ литературного произведения», «аксиологическая ситуация».

Новые теоретические результаты имеют принципиальное значение для методической теории и практики обучения и воспитания читателей-школьников.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– в соответствии с принципом смыслоцентризма разработана экспериментальная рабочая программа по литературе (9–10 классы) нового типа с обозначением в аннотациях «духовной вертикали» (смысловых и ценностных доминант художественного мира литературного произведения, бытийных, духовно-нравственных мотивов, тем, проблем) и аксиологического диалога произведений русской литературы с возможным «переносом» данной модели в новые вариативные программы литературного образования;

– представлены варианты методической организации аксиологически ориентированного школьного анализа художественного мира литературного произведения, технологии аксиологической ситуации при изучении отдельных произведений;

– предложенный инструментарий активизации читательской рефлексии обогащает методику развития литературно-творческих способностей, работы над сочинениями рефлексивного характера;

– опыт организации школьного читательского блога допускает возможность воспроизведения в разных типах учебных заведений;

– обоснованные критерии и способы диагностики эффективности стратегии аксиологизации могут быть использованы при мониторинге предметных и личностных результатов литературного образования при переходе на образовательные стандарты нового поколения;

– разработанные в ходе исследования учебно-методические материалы представлены в УМК по литературе под ред. В. Г. Маранцмана и востребованы школой;

– опубликованные монографии, методические пособия и рекомендации могут быть использованы в практике современной школы, на лекционных и практических занятиях по теории и методике обучения литературе на филологических факультетах вузов, в системе непрерывного образования учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась путем публикации монографии, статей, докладов, тезисов, глав учебников, методических рекомендаций. Диссертант выступал с докладами и сообщениями на региональных, всероссийских, международных конференциях (Москва 2010, 2011, 2012, 2013; Санкт-Петербург 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012; Самара 1994, 2001, 2003, 2007, 2008, 2010; Екатеринбург 2002, 2003, 2006, 2007, 2009; Киров 2009; Магнитогорск 2000, 2007; Стерлитамак 2012; Челябинск 1995, 1997, 1999, 2002, 2005, 2008, 2009, 2010, 2012; Киев 2011. Результаты исследования представлены в материалах Международных научных Лихачевских чтений (Санкт-Петербург, 2011, 2012).

Текущие результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры литературы и МПЛ ЧГПУ. Материалы исследования положены в основу

спецпрактикума для студентов-филологов «Инновационные технологии в литературном образовании», курса по выбору для магистров «Школьный анализ и интерпретация литературного произведения», в курсе лекций по теории и методике обучения литературе. Материалы диссертации внедряются в практику обучения литературе в ходе мастер-классов, семинарских занятий в школах Челябинска и области, в Доме пионеров им. Н.К. Крупской.

Подходы к анализу произведения, обозначенные в исследовании, нашли свое отражение в написанных диссертантом главах учебников и методических рекомендациях УМК по литературе под ред. В. Г. Маранцмана в рамках проекта «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» – российской школе» («Академический школьный учебник»).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка использованной литературы (387 наименований) и 21 приложения, выделенных в отдельный том.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

1.1. Философско-методологические подходы к проблеме ценностного самоопределения личности

Для исследования литературного образования в аспекте ценностного самоопределения учащихся необходима опора на системный методологически ориентированный синтез знаний: философского, общенаучного и конкретно-научного (380), который позволит определить исследовательские парадигмы, подходы к образованию, базовые для решения названной проблемы.

В методологии научного исследования методических проблем на рубеже тысячелетий следует исходить из понимания как глобальных социокультурных изменений, так и глобальных сдвигов в познании, в том числе **«парадигмального сдвига»**. Парадигма (в переводе с греческого – пример, модель, образец) со второй половины XX века понимается в методологии науки как совокупность ценностей, методов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени. «Парадигмальный сдвиг» проявился в XX столетии в эволюции рациональных типов познания – «идеалов рациональности» (М.К. Мамардашвили). Так, классическая парадигма исходит из представления о простых системах, постижении объективных законов природы, в пристальном внимании ученых к проблеме детерминизма и поиске причинно-следственных связей. Неклассическая имеет исходным основанием представления о сложных саморегулирующихся системах. На этом этапе главным

стал учет субъективности наблюдателя. Постнеклассицизм рассматривает сложные саморазвивающиеся (самоорганизующиеся) системы. Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется **ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека**. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность (317).

Пристальный интерес современной методики обучения литературе к проблемам формирования читательского самосознания, развития ценностно-смысловой сферы ученика-читателя, духовного воспитания лежит в русле обозначенного «парадигмального сдвига». В анализе доминантного для нашего исследования феномена ценностного самоопределения личности мы будем исходить из признания сосуществования в современной науке разных «идеалов рациональности» при преобладании постнеклассического уровня. Как отмечено Е.Н. Князевой, «речь идет не об исчезновении прежних категорий, а о смещении фокуса внимания» (173, с. 244), что, в частности, проявилось в понимании сущности личности. Показательно в этом плане сравнение определений личности в современных психологических словарях. По определению А.В. Петровского, «личность — сам индивид как активный субъект социальных отношений и целенаправленной деятельностной активности, а также системное качество индивида, обусловленное его осознанной активностью в системе социальных связей и складывающееся в условиях взаимодействия и общения» (275). С позиций неклассической парадигмы в определении акцентированы активность субъекта, проявляющаяся в сфере социальных отношений, целенаправленная (т.е. сознательная) деятельностная активность. В.П. Зинченко, отмечая, что никакое определение личности не может быть исчерпывающим, делает отсылку к определениям А.С. Арсентьева и Т.М. Буйкаса (46). По А.С. Арсеньеву, «личность — это индивид, обладающий бесконечной свободой в принятии решений и действиях и одновременно индивидуальной, ни с кем не разделенной, такой же бесконечной, взятой на себя

нравственной ответственностью за результаты этих решений и действий» (15, с. 475). Существо общественное, человек может формироваться личность лишь в общении с другими людьми, что делает бесконечную свободу его «Я» неразрывно связанной с бесконечной ответственностью перед «Мы», что обуславливает двойственность, располосованность этического сознания личности. Осознание конфликта между нравственностью и моралью, очевидно, является определяющим и в ее ценностно-смысловом самоопределении. Это сфера ценностно-смыслового выбора личности. По мысли Т.М. Буякас, личность – это человек, вставший на путь самоопределения, преодолевающий потребность искать опору во внешней поддержке. У личности появляется способность полностью опираться на себя, делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию, быть открытой и готовой к любым новым поворотам своего жизненного пути (46). Для нашего исследования принципиально признание значимости самоопределения, свободы выбора и ответственности как сущностных проявлений личности в постнеклассической парадигме.

Определение феномена ценностного самоопределения личности как одного из духовных векторов литературного образования предполагает изначальное обращение к философской теории ценности. Категория «ценность» в современном мире востребована разными науками: психологией, социологией, культурологией, искусствознанием, семиотикой, литературоведением, лингвистикой, педагогикой. Понятие «ценность» квалифицируется как центральное и общеприкладное, с другой стороны, выдвинута идея ценности как междисциплинарного понятия (203). Оно должно обрести и методический статус.

В контексте методического исследования важно обозначить принимаемое за основу значение категории «ценность» и те аспекты теории ценности, которые связаны с природой литературы как искусства слова, ее ценностным потенциалом, с ценностным сознанием художника-творца и читателя, открывающего для себя ценностные миры, а также с ценностными стратегиями образования и воспитания.

Аксиология, или философия ценности, как особая ветвь философии возникла в середине XIX века, она моложе всех других ее ветвей (онтологии, гносеологии, социальной философии). Спектр научных интерпретаций понятия ценности в философии чрезвычайно многообразен и определяется характером понимания его природы. В крайних проявлениях это трактовка ценности как объективно-идеальной сущности либо чисто субъективного феномена, с другой стороны, утилитарно-психологический взгляд на ценность (Приложение 1). Основополагающими для нашего исследования являются положения **философской теории ценности** М.С. Кагана, представляющей философский уровень методологии в нашем исследовании (154).

Мы исходим из социокультурного понимания ценности как ориентира жизнедеятельности субъекта в объективном бытии, связывающего его индивидуальность с мировым многообразием форм существования, как способ самореализации человека, включающий его субъективную сущность во внешний мир объектов. Ценности существуют объективно, независимо от сознания человека. Вместе с тем их отличает принадлежность к субъективному восприятию и сознанию, отражая систему субъектно-объектных отношений. Ценность включает в себя три содержательных уровня – значимость, смысл, переживание. Значимостью можно назвать значение некоторого предмета или явления для человека, то есть как свойство или качество, отвечающее интересу субъекта, его потребности. Понятия «ценность» и «смысл» являются неразрывно связанными. Смысл выступает для субъекта способом обнаружения значения объекта для его субъективного бытия. Смысл выявляет, что именно из внешних объектов и их свойств будет обладать наибольшим приоритетом или неприятием. В основании ценности лежит поиск и выявление смысла субъектом. «Смыслом становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности не существует», – отмечал М.С. Каган (154, с. 53). Смыслы всегда уникальны. Активность субъекта – неременное условие выявления смысла, «ибо культура не совокупность готовых ценностей и продуктов,

лишь ждущих потребления или осознания. Это способность и усилие человека быть...» (215, с. 189).

Ценностное отношение проявляется двойственно: оно предполагает, с одной стороны, отнесение субъектом к ценности оцениваемого объекта (ценностная оценка), осуществляемого эмоционально, благодаря переживанию, с другой стороны, его осмысление, понимание смысла для субъекта данного объекта. Заметим, что при изучении литературы в школе даже при наличии смыслопорождения и оценки, второе звено ценностного отношения, как правило, отсутствует, а значит, ценностная ситуация остается разомкнутой: читатель не соотносит прочитанное со своим жизненным опытом, собственными переживаниями. Между тем это обстоятельство чрезвычайно важно для процесса формирования личностных ценностей, выражающих самосознание субъекта.

Структура ценности имеет своими основаниями все важнейшие сферы восприятия и активности субъекта: волевою, бессознательно архетипическую, эмоциональную, рациональную, интуитивную, экзистенциальную. (Заметим, все они проявляются в читательской деятельности). Ценность характеризуется как феномен духовного творчества, которое состоит в создании смыслов, вызывающих субъективные переживания. В каждой из субъективных оценок обнаруживается отношение человека к миру и самому себе. «Оценивающая деятельность в этом смысле есть высшая форма самовыражения и самопознания, когда сущность субъекта отражается в объекте и может стать предметом его рефлексии» (24, с.41). Освоение литературы, искусства, обладавая высочайшим аксиологическим потенциалом, является сферой активной оценочной деятельности, духовного творчества, включая самооценку субъекта, скрытую или явную, которая обнаруживает значимость ценности для него.

Для нашего исследования представляется перспективным положение о том, что ценности актуализируются в «аксиологических ситуациях», активизируя «поле аксиологического притяжения субъекта» (М.С. Каган). Очевиден инструментальный

характер этих образных философских формул применительно к методике преподавания литературы. Возможности актуализации аксиологических ситуаций при изучении литературы в школе безграничны, их необходимо определить технологически, соотнести с интересами и потребностями современного школьника, его внутренним миром, учитывая сугубо личностный характер приобщения к ценностям.

Система ценностей характеризует мировоззрение личности. М.С. Каган, квалифицируя мировоззрение как интегральное определение ценностного отношения человека к миру, включает в него мироощущение и мироосмысление. Мироосмысление открывает «*знание ценности бытия для человека*» (154, с. 157). Речь идет о формах ценностного сознания, которое обращено личностью не только на окружающий мир, но и на саму себя, – мировоззрению и «ценностном самоосознании» и самоопределении, высшим проявлением «концептуальным ядром» (Л.В. Баева) которых, являются экзистенциальные ценности, связанные с поиском и осознанием смысла жизни, духовных ориентиров поведения, проектирования будущего.

Не менее значимы исследования аспекты философской теории ценностей, связанные с функционированием ценностей, их детерминацией в онтогенезе, что имеет прямое отношение к проблеме обучения и воспитания. Методологически концептуально для нашего исследования положение о синкретизме образования. «Речь идет о развитии двух основных сторон целостного духовного мира человека – его способности *познавать* мир благодаря овладению добытыми до него в истории науки *знаниями* и его способности *оценивать* все сущее, включая самого себя, выстраивая в своем сознании определенную *иерархическую систему ценностей*. Если образование формирует *миропонимание* входящего в мир человека, знание законов мироздания, то воспитание формирует его *мировоззрение*, т.е. его отношение к миру» (151). Процесс формирования ценностного сознания сложен, противоречив: он складывается из жизненного опыта личности, вбирающего

влияние социума, воспитания и самовоспитания, и ценностные векторы внешней и внутренней подсистем не всегда однонаправленны. М.С. Каган справедливо отмечал «хаотическое состояние ценностного сознания» старшеклассников (151). Тем не менее это пора самостоятельной выработки «иерархической системы ценностей», т.е. ценностного самоопределения, когда доминируют внутренние, личностные механизмы становления самосознания личности как саморазвивающейся системы. Знаниецентричный, «образовательный крен» преподавания литературы препятствует реализации этого процесса при освоении искусства. Среди пяти основных видов деятельности, выделенных М.С. Каганом (познавательная, ценностно-ориентационная, преобразовательная, общение, художественная), последняя, связанная непосредственно с литературным образованием, синкретично вбирает в себя все остальные и является органичной для ценностного самоопределения учащихся.

Важным методологическим основанием предпринятого нами исследования является такая область научного знания, как **философия образования**, которая интегративно фиксирует закономерности развития образовательной сферы и, выполняя аналитическую, аксиологическую, прогностическую функции, позволяет научно обосновать направления модернизации образовательных систем в контексте культуры (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Н.С. Розов, Н.Н. Пахомов, Л.А. Степашко, Ю.И. Турчанинова и др.).

Кризис образования признан одной из глобальных проблем современности. В исследованиях по философии образования подчеркивается, что оно в современных условиях теряет свои культурно-образующие функции. Ставка делается на рациональное, прагматическое знание, «бездушный интеллектуализм» (В.П. Зинченко) в ущерб формированию духовного образа человека, «образовывания» личности. Ученые сходятся в том, что именно образование «может и должно взять на себя решение важнейшей задачи цивилизационного масштаба: вернуть людям веру в высшие нравственные идеалы и ценности, подвести

каждого человека к пониманию и внутреннему принятию смысла человеческой жизни, указать ему путь достижения личностных жизненных устремлений» (99, с. 50). Обосновывается неизбежность перехода от информационной рациональной педагогики к смысловой, ценностной педагогике, направленной на приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям.

Философ Н.С. Розов, анализируя смену крупных исторических эпох, выдвинул гипотезу о том, что в новой исторической эпохе ведущей формой мировоззрения станет уже не религиозное, не идеологическое, а ценностное сознание. Актуализация феномена ценностного сознания объективно связана со сменой культурных парадигм, переоценкой ценностей на рубеже XX – XXI столетий (превалированием ценностей потребления), мировоззренческой дезориентацией в молодежной среде, деформацией существовавших ранее механизмов межпоколенной передачи традиционных ценностей. Если старшее поколение, ощущая усиление проявлений «неизвестного», «неопределенного» в понимании перспектив происходящего, склонно приспосабливаться к новым социальным реалиям, полагаясь на механизм «культурных гарантий», то молодые люди изначально настроены рассчитывать на себя и принимают необходимость самостоятельного индивидуального выбора, т.е. самоопределения, отказываясь от патерналистской опеки государства и общества.

Ценностное сознание рассматривается как глобальная этика новой эпохи. Один из принципов ценностного сознания состоит в выявлении и распространении ценностей в режиме коммуникации индивидов, сообществ с разными этическими позициями. Определены основные ценности гуманитарного образования: ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни. Эти положения в полной мере созвучны замыслу нашего исследования.

В новую эпоху вследствие развития принципов свободы, самоопределения, самоактуализации человека традиционные образовательные ценности: воспитание

характера, качеств человека, требуемых обществом и традицией (нормы сознания и поведения, табу, заповеди, добродетели), – утратили свое доминирующее значение. Ценностное сознание связано с ценностным самоопределением – свободным и ответственным выбором личности, признанием за нею права на самосозидание, житнетворчество, культурное преобразование мира. Именно поэтому свободное мировоззренческое самоопределение рассматривается как образовательная ценность: «... назначение образования, и в первую очередь гуманитарного, состоит в обеспечении условий для свободного самоопределения каждого человека в пространстве мировоззрений, для принятия им собственных ценностей в форме жизненных целей, ведущих мотивов и интересов, стремлений, потребностей, принципов и т.п.» (279, с. 196). Таким образом, проблематика нашего исследования лежит в русле актуальных прогностических идей, сформулированных в философии образования.

В педагогической аксиологии, выделившейся из философии образования в 80-е годы прошедшего столетия, **ценности** характеризуются как особая форма отражения в сознании человека предметов и явлений, которые раскрывают их возможности для удовлетворения его потребностей и интересов, лежащих в основе активности и направленности личности. Это специфические образования в структуре индивидуального и общественного сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности. Именно поэтому ценностная ориентация – одно из определяющих понятий педагогической аксиологии. Если ценность – это продукт культуры, то ценностные ориентации – личностное образование. **Ценностная ориентация** – это система устойчивых отношений личности к окружающему миру и к себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества (303). Ценностные ориентации – основа ценностного самоопределения личности: самоопределение личности осуществляется, с одной стороны, благодаря избирательному отношению личности к различным явлениям действительности, процессу ориентации в

ценностях, включающему их сознательный свободный выбор; с другой стороны, ценностные ориентации – это и результат, фиксирующий направленность личности, жизненную позицию. Ценностные ориентации проявляются в потребностях, интересах, оценках, убеждениях личности, определяют ее поступки.

Мы строим свое исследование, опираясь на совокупность определенных **методологических подходов** в образовании, которые эффективны для разрешения его целей и задач. При широком спектре толкования понятия «подход» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, Н.В. Бордовская, К.Я. Вазина, Э.Н. Гусинский и др.) за основу нами взято определение И.А. Зимней, трактующей подход «а) как мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) как глобальную и системную организацию и самоорганизацию процесса, включающую все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия» (127, с. 75). Охарактеризуем подходы, указав цель их применения с проекцией на исследуемую проблему.

Общенаучный уровень специально-научной методологии определяется **системным подходом**, задающим стратегическую направленность исследованию, проектированию образовательных систем, осуществляемым на междисциплинарном уровне, с учетом взаимосвязи и иерархии их элементов, образующих целостность и единство (А.Н. Аверьянов, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.П. Садовский, Э.Г. Юдин и др.).

Ценностное самоопределение учащихся в процессе литературного образования связано с освоением ценностей культуры, поэтому в исследовании в качестве основополагающей конкретно-научной методологии познания и преобразования педагогической реальности нами избран **культурологический подход** (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Н.Б. Крылова, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.). Он имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический, технологический, личностно-творческий (252).

Вслед за М.С. Каганом мы понимаем культуру «как форму бытия, которая образуется человеческой деятельностью и включает качества самого человека как субъекта деятельности, способы деятельности и многообразие предметов, являющихся инобытием человека» (151, с. 41). Духовные силы человека опредмечиваются в культуре, обеспечивая трансляцию человеческого опыта от одного поколения к другому; с другой стороны, «распредмечивая» ценности культуры, человек приобщается к ним. В процессе деятельного освоения культуры, имеющего личностный, индивидуальный характер, происходит культурное самосозидание личности.

Культурологический подход является основанием для придания культуросообразности литературному образованию, его направленности на введение общезначимых культурных ценностей в индивидуальный контекст, создание условий для интериоризации ценностей культуры учащимися, их ценностно опредоленного отношения к миру и самим себе. В ситуации доминирования «знаниецентризма» в литературном образовании культурологический подход дает ориентир на достижение «синтеза когнитивной и ценностно-смысловой традиций» (37).

Именно поэтому наряду с культурологическим ведущим для нашего исследования является **аксиологический подход** в педагогической науке, позволяющий изучать взаимосвязь процесса формирования ценностных ориентаций и педагогического процесса (М.Н. Аплетаяев, В.П. Бездухов, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецицинский, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.С. Собкин, Г.И. Чижакова, П.Г. Щедровицкий). Во-первых, он органичен для литературы как искусства слова, так как «художественное творчество можно рассматривать как непосредственный «язык ценностей» (151, с. 187–188). Во-вторых, позволяет сориентировать литературное образование на освоение учащимися ценностей культуры и ценностное самоопределение школьников. В-третьих, поставить в центр

образовательного процесса ученика как носителя определенного жизненного опыта и ценностного сознания, постигающего духовные основы бытия, выбирающего свои ценностные ориентиры, выстраивающего свою жизненную траекторию. Литературное образование в этом случае рассматривается как пространство житетворчества. Аксиологический подход задает новый ракурс в рассмотрении системы литературного образования: многоаспектное исследование аксиологического потенциала литературы как искусства слова и литературного образования (на уровне его целей, принципов, содержания, результатов и способов их диагностики, а также методического инструментария, способов организации), соотношения обучения литературе и воспитания. Аксиологический подход, будучи проявлением гуманистической педагогики, предполагает определение приоритетных ценностей в обучении литературе и воспитании.

Значительным потенциалом актуализации ценностного самоопределения учащихся в обучении литературе обладает **герменевтический подход** (А.Ф. Закирова, Л.М. Лузина, Ю.В. Сенько, И.И. Сулима и др.), доминантами которого являются процессы понимания и истолкования (интерпретации). Центральным событием литературного образования становится «встреча» «как акт понимания и интерпретации» бытия человека (Е.О. Галицких). Ценностное самоопределение личности осуществляется в свою очередь через процесс понимания, «смыслоотыскания» (Ф. Шлейермахер), духовной работы со смыслами и ценностями культуры. Герменевтический ракурс дает ключ к обоснованию методики организации ценностно ориентированной интерпретационной деятельности читателей- школьников.

Коммуникативно-деятельностный подход (В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.И. Тюпа, Г.П. Щедровицкий, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.) позволяет конкретизировать характер предметной деятельности при освоении содержания образования. Деятельность человека связана с сознательной активностью, в результате реализации происходит преобразование не

только материала, включенного в деятельность (внешние предметы, внутренняя реальность человека), но и самой деятельности и ее субъекта, что имеет прямое отношение к ценностному самоопределению: через деятельность и в процессе деятельности «человек становится самим собой», происходит «самостроительство» личности (А.А. Леонтьев). Коммуникативный компонент данного подхода в литературном образовании указывает на деятельностное взаимодействие участников «эстетического коммуникативного события встречи» (В.И. Тюпа) – диалога читателя-школьника с автором, героями произведения, культурными собеседниками, носителями ценностного сознания, а также автокоммуникации. Предметом методического проектирования в нашем исследовании будут формы, методы, приемы, технологии обучения литературе, организующие диалог и актуализирующие его аксиологический контекст во всех его проявлениях. В педагогической системе актуализации ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования с позиции деятельности педагога его целью является субъект-субъектное взаимодействие с детьми, духовное общение, педагогическая поддержка самостоятельной творческой деятельности, определение тенденций ценностного самоопределения учащихся.

Личностный характер процесса ценностного самоопределения дает основание использовать **лично ориентированный** подход как один из базовых в нашем исследовании (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.В. Петровский, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.). Он предполагает не только направленность образования на личность, ее потребности и возможности, установку «учить всех по-разному» (А.В. Хуторской), но и принцип субъектности позиции ученика (И.А. Якиманская), ориентацию образования развитие неповторимой индивидуальности учащихся, их культурную идентификацию, самопознание (Е.В. Бондаревская), формирование у учащихся опыта понимания собственной личности и самореализации, что проявляется и в ценностном самоопределении. Речь идет об образовании, в котором личность, опыт «быть личностью» выступает в

качестве важнейшего компонента его содержания (В.В. Сериков). Данный подход требует такой методической организации литературного образования, которая создает условия для становления личности (со-бытийность, креативность, избирательность, рефлексивность, поиск и выражение личностных смыслов и ценностей).

Обращение к **синергетическому подходу** (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Е. Ключко, Е.Н. Князева, В.А. Копчик, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Н.М. Таланчук, Д.С. Чернавский и др.) в нашем исследовании обусловлено тем, что синергетика как теория самоорганизации «описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом осуществления является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой» (266, с. 210). Синергетический подход побуждает в ценностном самоопределении видеть проявление свободы саморазвития суверенной и уникальной личности, самоорганизации открытой нелинейной системы, какой является человек.

Синергетика открывает новые качественные характеристики образования: «синергетическое образование действует подспудно. Это образование, стимулирующее собственные, может быть, еще не проявленные, скрытые линии развития» (173, с. 251). Цель методики с позиции синергетического подхода – создание условий для осуществления процесса саморазвития учащихся в сфере литературного образования, поиск «правильно топологически организованных», «малых резонансных» воздействий (Е.Н. Князева), адекватных психологическому механизму ценностного самоопределения и стимулирующему этот внутренний процесс через проявления бифуркации, осуществление различных траекторий саморазвития личности, ее ценностного самоопределения.

Итак, рассмотренные философско-методологические концепции («парадигмального сдвига» в познании, ценностного сознания как глобальной этики

новой эпохи, философской теории ценностей), характеризующие закономерность роста рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека в современной социокультурной ситуации, являются исходными методологическими основаниями к исследованию литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся. Комплексное использование культурологического, аксиологического, герменевтического, коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного, синергетического подходов позволяет определить исходные исследовательские позиции и конкретизировать направления научного поиска.

1.2. Сущность и структура феномена ценностного самоопределения личности в психологии

Для того чтобы сориентировать систему литературного образования на ценностное самоопределение учащихся, необходим междисциплинарный диалог с психологией, который дает возможность выявить сущность и структуру ценностного самоопределения учащихся. Важно определить психологический механизм ценностного самоопределения учащихся, адекватный биопсихосоциальной природе человека, а также специальные условия и способы педагогического стимулирования и направленного влияния на этот процесс в литературном образовании.

В основе понимания сущности самоопределения отечественной наукой лежит идея Л.С. Выготского, рассматривавшего преобразование собственного поведения фундаментом человеческой психики и сознания: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и **определяется**. Поэтому тем, что делает, можно определить то, что он есть» (81, с.68). Анализируя отношение жизнедеятельности «Человек – Мир», С.Л. Рубинштейн развивает проблематику самодеятельности и так формулирует феномен самоопределения: «Человек не только находится в определенном отношении к миру и **определяется** им, но и **сам определяет** это свое отношение, в чем и заключается **сознательное самоопределение** человека» (283, с.371).

Таким образом, самоопределение – это сознательное определение человеком себя в мире, своего отношения к чему-либо, утверждение своей позиции, целей и средств их достижения в конкретных обстоятельствах жизни. Данное определение исходное для нашего исследования. Важнейшим условием и проявлением самоопределения является деятельность субъекта – субъектная позиция личности, ее творческая самодеятельность и акт сознательного выбора.

В психологической антропологии самоопределение квалифицируется как детерминанта развития личности. В.И. Слободчиков определяет личность через самость: «личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя» (305, с. 166). Активное самоопределение противоположно бездумному уподоблению окружающим. Оно предполагает поиск индивидуально-своеобразных вариантов жизненного пути, осуществление своего уникального смысла. Самоопределение является основным механизмом становления личностной зрелости и обретения человеком внутренней свободы.

Очевидна близость понятий самосознание и самоопределение. Самосознание – «наивысший уровень развития сознания – основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях». Самосознание – «образ себя и отношение к себе» (275). По определению С.Л. Рубинштейна, «самосознание – это предметное сознание своего «Я»» (283, с. 352). Самоопределение можно рассматривать как одну из важнейших форм проявления самосознания.

Самоопределению сопутствуют самопознание личности, ее самоактуализация и самореализация. Значимость проявлений самости была обоснована в фундаментальных исследованиях психологов гуманистического направления К. Роджерса, А. Маслоу. Самость – осуществление человеком самого себя. Согласно А. Маслоу, люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Осознанное стремление личности ведет к реализации ею своих потенциальных возможностей, своего уникального смысла. Воплощение возможностей личности зависит от того, есть ли в этом потребность, существует ли мотивация. Переживание ценностей бытия является одним из аспектов самоактуализации. В книге «Дальние пределы человеческой психики» А. Маслоу (221) описывает пути, которыми индивид может самоактуализироваться,

– это, в частности, испытание «пиковых переживаний». Они, как правило, сопряжены с открытием себя и судьбоносных ценностных смыслов.

Пространство жизненного самоопределения многопланово: оно включает ценностное, личностное, социальное, профессиональное самоопределение (А.К. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, К.К. Платонов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.). Причем в каждом из видов жизненного самоопределения присутствует ценностный аспект. Так, М.Р. Гинзбург связывает личностное самоопределение с саморазвитием, включающим в себя самопознание и самореализацию. При этом самопознание предполагает «ориентацию в ценностно-смысловом содержании индивидуального сознания, т.е. присвоение определенных ценностей и их осознание как своих собственных, и самореализацию – воплощение этих ценностей в определенных видах деятельности» (100, с. 48). Поле осуществления самопознания квалифицируется как «ценностно-смысловое ядро». Речь идет о ценностном самоопределении, хотя это понятие не обозначено психологом. В процессе предпринятого методического исследования необходима конкретизация ценностно-смыслового ядра как содержания литературного образования, так и самоопределяющейся личности.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ценности «производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» (285, с. 369). Суть ценностного самоопределения выразил так: «Жизнь могуча, бесконечно разнообразна и чревата всем добрым и злым. И у человека, в конечном счете, одно дело в жизни: самому вносить в нее, сколько только может он, красоты и добра» (283, с. 371). Как видим, здесь ценностное самоопределение квалифицируется как сфера духовной деятельности человека, его ответственного выбора.

Методологической основой анализа структуры процесса ценностного самоопределения личности для нас будут идеи культурно-исторической школы в

психологии (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский и др.).

Как было показано выше (1.1) центральной, базовой категорией понятия ценность является смысл. В контексте идей культурно-исторической школы смысл рассматривается как специфически человеческий механизм регуляции процессов деятельности и сознания, основа личностной структуры. «Смысл – личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта» (275). Обобщая все многообразие трактовок смысла в философии и гуманитарных науках, Д.А. Леонтьев резюмирует: «Смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется, во-первых, через более широкий контекст и, во-вторых, через интенцию, или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения)» (201, с. 26). Речь идет об инвариантных атрибутах смысла – контекстуальности и интенциональности. Ученый отмечает существование смыслов в трех плоскостях. Жизненный смысл и отражающаяся в нем динамика жизненных отношений (онтологический аспект смысла). Личностный смысл и отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности (феноменологический аспект смысла). Смысловые структуры, являющиеся механизмами внутренней регуляции жизнедеятельности, и отражающаяся в них динамика деятельности (деятельностный или субстратный аспект смысла). По мысли ученого, ***«выделение в жизненном мире субъекта ведущих смысловых ориентиров, которые становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями его жизнедеятельности, осуществляется на основании индивидуально-неповторимых актов смыслопорождения»*** (201, с. 133). Данные смысловые аспекты можно рассматривать в качестве ориентиров реализации аксиологического подхода в литературном образовании. Онтологический аспект смысла претворяется в целеполагании, выборе

литературного материала, изучаемого в школе, в содержании анализа и интерпретации литературных произведений. Деятельностный аспект смысла связан с характером смыслообразования в деятельности учащихся и способами ее методической организации. Феноменологический аспект выражается в личностных смыслах, обнаруживающих себя в восприятии и понимании литературы школьниками, воздействии искусства на личность.

Ценностное самоопределение проявляется в том, что человек открывает значимые для себя смыслы, которые обретают в его сознании особый статус – статус личностных ценностей. Они определяются как ценностные ориентации – «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» (275).

Механизм ценностного самоопределения связан с тем, что личность проходит путь от отражения смыслов к их порождению и осознанному принятию их в качестве личностных ценностей. Рассмотрим, как разворачивается акт смыслопорождения. По А.Н. Леонтьеву, значение – единица объективного знания о действительности, смысл – единица субъективного отношения к ней. В контексте деятельностного подхода **личностный смысл** рассматривается как отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. А.Н. Леонтьев отмечал, что, «кроме своей основной функции – функции *побуждения*, мотивы имеют еще и вторую функцию – функцию смыслообразования» (199, с. 175). В отличие от целей, мотивы, как правило, актуально не осознаются. Осознание смыслообразующих мотивов А.Н. Леонтьев связывал с осознанием личностного смысла, который имеют для человека те или иные его действия, их цели. Для нас важен вывод психолога о том, что «задачи осознания мотивов порождаются необходимостью найти себя в системе жизненных отношений и поэтому возникают лишь на известной ступени развития личности, когда формируется подлинное самосознание» (199, с. 177). Самоопределяясь, человек осознает свои мотивы, решает «задачу на смысл». Таким образом, личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение

действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность. Именно с этим связано обоснование в психологии идеи «живого знания», которое не может быть усвоено, а должно быть построено благодаря пристрастному, заинтересованному, личностному, духовному отношению ребенка к знанию. По словам В.П. Зинченко, «нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные значения, оно должно оставаться живым» (135, с. 35). Этот посыл имеет самое непосредственное отношение к литературному образованию. При отсутствии личностного понимания литературного произведения можно говорить об «отчуждении» смысла художественного текста от читателя. Такое знание В.П. Зинченко справедливо определяет как «мертвое». По мысли методиста И.В. Сосновской, в сознании современного школьника ценности зачастую присутствуют в виде обезличенных значений (313).

Функцию оценки личностных смыслов выполняют **переживания**. Переживания являются сигналом об особой значимости определенного смысла для личности. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «эмоции выполняют роль внутренних сигналов. ... связь событий с мотивами, их личностный смысл *непосредственно* сигнализируется возникшими у него эмоциональными переживаниями» (199, с. 173, 177). То есть переживание – неременный атрибут смыслопорождения, предшествующий рациональной рефлексии. Д.А. Леонтьев в определение личностного смысла включил «эмоциональную составляющую»: «Личностный смысл объектов и явлений – это составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформацией» (201, с. 181).

Переживание трактуется в психологии, во-первых, как любое эмоционально окрашенное явление действительности, непосредственно представленное в сознании субъекта и выступающее для него как событие его собственной индивидуальной жизни. Во-вторых, это симпатии, антипатии, стремления, желания, отражающие в

сознании борьбу мотивов, выбора или отвержения целей, к которым стремится человек, и влияющие на регуляцию поведения личности. Ф.Е. Василюк определяет переживание как «особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта» (68, с.19). Психолог переосмысливает традиционные представления об этом феномене, убеждая, что переживание можно рассматривать не только как созерцание, но и как форму деятельности, участвующую в производстве смысла, говоря о «задаче добывания осмысленности» в определенных жизненных ситуациях: «Именно эта общая идея *производства смысла* позволяет говорить о переживании как о *продуктивном* процессе, как об особой *работе*» (68, с. 27). Ценностное самоопределение – это тоже «решение задач на смысл», «добывание осмысленности» бытия не только через эмоциональный отклик, но через переживание, проживание аксиологических ситуаций, в том числе в процессе чтения, изучения литературы. Необходим выбор приемов, технологий, активизирующих эту *работу* и делающих ее продуктивной. Изучая литературу, школьники знакомятся с опытом проживания, переживания таких ситуаций писателями, литературными героями, что создает насыщенный духовный, смысловой контекст для восприятия жизни читателями. И сама читательская деятельность таит потенциальную возможность подобных переживаний и открытий.

Важным условием формирования смысловой сферы личности является **рефлексия** – внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление, анализ и оценку своих собственных действий и состояний. Это понятие многозначно. Во-первых, рефлексия понимается как объективация в смысле, осознание определенных аспектов внешней ситуации (интеллектуальная рефлексия). Во-вторых, связывается с самосознанием, интроспекцией, самонаблюдением. В-третьих, – с «решением задач на смысл», с осознанием личностной значимости

смысла. В-четвертых, – с ценностно-ориентационной деятельностью, с разрешением внутренних конфликтов в смысловой сфере, критической переоценкой ценностей, решением вопроса о смысле жизни. Это личностная (внутриличностная, индивидуальная рефлексия). Кроме того, выделяется межличностная (интерсубъектная, коммуникативная) рефлексия (А.А. Бодалев, А.В. Петровский): человек определяет представления о ценностях других субъектов, соотнося с ними свои ценности и поступки. В учебной ситуации это могут быть одноклассники, культурные собеседники. Разные виды рефлексии взаимосвязаны. Важно, что рефлексия является актом сознательным.

Как отмечается В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, рефлексия является центральным феноменом человеческой субъективности, а способность к рефлексии – основополагающим механизмом становления и развития личности в онтогенезе. «Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» (305, с. 161). Рефлексия помогает интериоризировать и экстериоризировать ценности. Она дарит человеку осознанную встречу с самим собой (очевидно, что и бессознательное может быть механизмом смыслопорождения). Именно рефлексия позволяет субъекту, взвесив «за» и «против», совершить внутреннюю работу – соотнести открытый смысл со своими жизненными представлениями, спроецировать его на свой жизненный опыт или перспективу, выделив смысл как личностную ценность или оставив его за пределами своих ценностных установок. Рефлексия «прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни» (307, с. 23).

Ценностное самоопределение осуществляется через такие рефлексивные действия, как исследование (анализ, сравнение, обобщение ценностей, обнаружение противоречий), критика ценностей и деятельности, объективация – принятие

решения, перенормирование (построение нового проекта, плана) поступков и поведения на основе отраженных, порожденных ценностей (190). Зафиксированные действия дают возможность определить методические установки, приемы, технологии, формирующие рефлексивные умения и навыки при изучении литературы в школе. Для развития способности учащихся к рефлексии необходимо психолого-педагогическое содействие.

Смыслопорождению, ценностному самоопределению сопутствуют борьба мотивов, выбор. Мотивация связана с выбором: это процесс осознания выбора мотива, а также его обоснование для себя и перед другими. Выбор осуществляется путем обращения аргументов «за» и «против» к каждой из рассматриваемых альтернатив. Решение «задачи на смысл» при этом выносится вовне. Сделать осознанный ответственный выбор ценностей в юношеском возрасте сложно в силу того, что старшеклассник неизбежно сталкивается в жизни с конфликтом ценностных приоритетов социума, семьи, определенной референтной группы и ценностей, транслируемых литературой. Но важно, чтобы у человека, вступающего во взрослую, сознательную жизнь, была возможность и практика такого выбора.

Обретаемые личностью смыслы соотносятся с наличными, выстраиваются в определенную иерархию. Очевидна их внутриличностная динамика. Становление личности, ее мировоззрения осуществляется через становление системы личностных смыслов. Б.С. Братусь, развивая идеи А.Н. Леонтьева, пришел к выводу о том, что «смысловое образование – это целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное смысловое отношение к миру» (57, с. 48–49). (Такой подход созвучен синергетическим представлениям о бифуркации). Связная осознанная система личностных смыслов – это и есть ценности личности, которые определяют ее нравственную позицию. Литературное образование дает учащимся возможность «исповедания этих ценностей», которое «закрепляет единство и самотождество личности в значительных отрезках жизненного времени, надолго определяя ее мораль и

нравственность» (57, с. 50). Проблема ценностного самоопределения, таким образом, выводится в духовную плоскость. Ученый трактует ценность в антропологическом контексте предельно интегративно как «осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни» (57, с. 49). Это суждение созвучно мысли В. Франкла, который в качестве движущей силы поведения человека, преодолевающего «экзистенциальный вакуум», определял стремление найти и реализовать смысл жизни. Психолог-гуманист был убежден, что ценностям нельзя научить, их нужно переживать. Он называет пути, ведущие к обретению смысла жизни: это ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения (352).

Методика организации ценностного самоопределения в литературном образовании должна строиться с учетом выявленного в психологии функционального развития мотивационно-смысловых отношений субъекта к миру, другим людям и самому себе. А.Г. Асмолов выделяет составляющие этих отношений: социальная позиция субъекта как члена той или иной социальной общности; побуждающие субъекта к деятельности мотивы, задаваемые этой позицией; реализуемые деятельностью объективные отношения субъекта к объектам и явлениям; приобретенный в свете тех или иных мотивов личностный смысл; личностный смысл как отражение в индивидуальном сознании отношения субъекта к этим объектам и явлениям; выражающие личностный смысл в поведении смысловые установки; регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности (19). Благодаря наличию смысловой установки личности личностный смысл сохраняется в сознании и участвует в регуляции деятельности субъекта. *«Смысловая установка личности представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл есть содержание установки»* (19, с. 359). Понятие смысловой установки обнаруживает связь личностного смысла с готовностью к деятельности. Указанный механизм фиксирует движение как от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания к

деятельности личности. Таким образом, в ценностном самоопределении выделяются мотивационно-целевой, рефлексивно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты, учет которых может обеспечить ценностное самоопределение в учебном процессе на уроках литературы.

Искусство, литература являются одним из факторов порождения личностных смыслов, ценностного самоопределения. В процессе литературного образования есть возможность объективации личностных смыслов, смысловых установок в интерпретационной, творческой деятельности учащихся. Возможности наблюдения более широкого спектра практической деятельности, собственно поведенческих актов затруднены. В этой связи для нас важна мысль А.Г. Асмолова о том, что «смысловая установка, включая эскиз будущей деятельности, может фиксироваться, существовать в латентной потенциальной форме во времени и актуализироваться, обуславливая наиболее устойчивые способы поведения в соответствующей ей ситуации» (19, с. 360). Это положение будет для нас значимым при фиксации результатов влияния литературного образования на ценностное самоопределение старшеклассников.

Если научные теории классической и неклассической парадигмы позволили проанализировать суть феномена ценностно-смыслового самоопределения личности, отдельные психические процессы и явления, образующие его структуру (личностный смысл, переживание, рефлексия, оценка, выбор и др.), то постнеклассическая парадигма научных исследований дает основание анализировать этот феномен в контексте целостной ситуации человеческого бытия. Очевидно смещение от «психологии психики» к психологии человека (В.И. Слободчиков), стремление преодолеть субъект-объектное расщепление мира, осознание недостаточности только категории отражения для описания психических явлений, «исчерпанность ее эвристического потенциала» (В.Ф. Петренко). Проявляется тенденция выхода за узкие рамки категории «деятельности» и обращения к понятию «существования», перехода от категорий «бытия» к понятиям «со-бытие»,

«событие», от «развития» – к «становлению», «сосуществованию» в сложных эволюционных структурах старого и нового.

Обозначим в качестве методологических ориентиров значимые для нашего исследования и вместе с тем перспективные для методического освоения направления постнеклассической психологии. Это психология субъекта и формирующаяся на основе ее психология человеческого бытия (А.В. Брушлинский, В.В. Знаков и др.) (60; 137). Субъект рассматривается не просто как носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом, а как активный творец, преобразующий себя и окружающую действительность. Ценностное самоопределение также есть проявление творческой активности субъекта, его жизнестроительства. Предметом психологии человеческого бытия «являются не психические процессы или свойства (познание, эмоции, переживания и т.п.), а *смысловые образования, выражающие ценностное отношение субъекта к миру*. Основной акцент здесь делается на анализе ценностных, *аксиологических* аспектов бытия человека» (137, с. 110). В этот ряд включена, как наиболее общая и центральная, проблема понимания субъектом мира и себя в мире. Психология человеческого бытия может быть соотнесена как с авторским сознанием, сознанием героев произведения, так и с сознанием читателя. Такой подход, в частности, указывает на необходимость включения аксиологических аспектов бытия человека в содержание литературного образования: это смыслы и ценности, выражающие авторское мироотношение, анализ целостных событий, ситуаций человеческого бытия в литературе (аксиологических ситуаций), актуализация оценки в читательской деятельности.

Выделение в науке психологии бытия свидетельствует о выявлении в понимании не только когнитивных, но и экзистенциальных составляющих, что ориентирует литературное образование на синтез знания и смысловых, бытийных аспектов. Для экзистенциальной парадигмы центром внимания становятся созерцание, переживание и порождение опыта, имеющего смысл для субъекта. Постигание, по

В.В. Знакову, включает не только знание об объекте, но ценностно-смысловое понимание, соотнесенное с «живым знанием» субъекта, его опытом, «ценностной нагруженностью» его взгляда. Данный ракурс позволяет уточнить отдельные проявления читательской деятельности, ее соотнесенность с личностным пониманием, жизненным опытом учащихся.

Методологически значимым для литературного образования представляется положение о неразрывности понимания и бытия, о том, что понимающий субъект – это не только познающий субъект, но и человек экзистенциальный, живущий среди людей, созерцающий мир, находящийся внутри бытия, стремящийся увидеть смысл в обыденной жизни, творящий свою жизнь. Следовательно, литературное образование предполагает живую сопряженность изучаемого литературного материала и понимания мира и себя в этом мире учеником-читателем.

Новые парадигмальные установки психосинергетики (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, А.В. Ключко и др.), в частности, теории самоорганизующихся психологических систем, проявляются в признании относительности противопоставления объективной и субъективной реальности. Человек, имея хронотопическую организацию, живет не только в трехмерном пространстве и времени. Объективный мир открывается ему и в других измерениях – значениях, смыслах, ценностях. Суть ТПС «заключается в переходе от принципа отражения к принципу порождения особой психологической (а не психической) онтологии, представляющей собой системный конструкт, который опосредует взаимоотношения между человеком и миром «чистой» объективности (А.Н. Леонтьев называл его «амодальным» миром), что и обеспечивает превращение амодального мира в освоенную и ставшую его характеристикой действительность. Рассматривается процесс порождения таких новообразований, которые включаются в дальнейшую регуляцию систем, что, по определению и превращает саморегулирующуюся систему в самоорганизующуюся» (169, с. 11). Таким образом, человек как целостная пространственно-временная организация, обладающая способностью к

самоорганизации, рождается в процессах трансформации культуры в предметный и ценностно-смысловой мир человека. При этом мир человека характеризуется как уникальная, сложнейшая, находящаяся в состоянии непрерывного становления, динамическая, субъективная и, одновременно, объективная система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении. Многомерный мир человека, с позиции ТПС, образуется в процессе жизни, взаимодействия с миром, как упорядоченное, постепенное обретение человеком ценностно-смысловых измерений мира вследствие открытия им для себя все новых иерархизированных, системных, внечувственных качеств предметов, явлений: значений, смыслов, ценностей. Механизмами трансформации ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека выступают персонализация и персонификация. Персонализация – это процесс трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик того, что составляет пространство собственного жизненного мира. Персонификация – процесс порождения личностных ценностей за счет проникновения смыслов и ценностей другого человека в образ мира воспринимающего. В методическом аспекте эти процессы могут быть соотнесены с диалогом читателя и писателя, автора, героев литературных произведений, автодиалогом читателя, диалогом читателей-собеседников, а также с читательской интерпретацией текста.

Итак, анализ сущности и структуры феномена ценностного самоопределения в психологии позволил прийти к важным для нашего исследования выводам.

Ценностное самоопределение личности – это определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выявления и обоснования собственных ценностных ориентаций и установок, направленных на саморазвитие, самосозидание. Будучи основным механизмом становления личностной зрелости и обретения внутренней свободы, ценностное самоопределение в интегративном плане связано с осознанием и принятием человеком общего смысла своей жизни.

Психологической основой ценностного самоопределения являются механизмы интериоризации и экстериоризации. Психологический механизм ценностного самоопределения связан с движением личности от отражения смыслов к их порождению и принятию в качестве личностных ценностей, смыслообразующих оснований жизнедеятельности. Процесс смыслопорождения сопряжен с переживанием человеком особо значимых для него смыслов (личностных смыслов). Условием ценностного самоопределения личности является рефлексия – центральный феномен человеческой субъективности. Рефлексия позволяет человеку сделать предметом анализа, оценки, выбора свои мысли, открытые смыслы, переживания, отношения, свой жизненный опыт и таким образом решить «задачу на смысл». Благодаря рефлексии, смысловые образования становятся осознанными. Ценностное самоопределение проявляется в том, что человек открывает значимые для себя смыслы, которые обретают в его сознании особый статус – статус личностных ценностей, ценностные ориентации. Понимание психологического механизма ценностного самоопределения личности следует соотнести со своеобразием читательской деятельности, выделив умения, необходимые для ценностного самоопределения, и методические способы формирования их.

Ценностное самоопределение следует рассматривать как целостную динамическую систему. Становление личности, ее мировоззрения осуществляется через становление системы личностных смыслов. Составляющими мотивационно-смысловых отношений субъекта к миру, другим людям и самому себе, требующими актуализации в литературном образовании, являются мотивы, задаваемые социальной позицией субъекта и побуждающие его к деятельности; отношения субъекта к жизненным явлениям, реализуемые в деятельности; личностный смысл, выражающий отношение субъекта к объектам и явлениям; смысловые установки как выражение личностного смысла в поведении; поступки личности, определяемые смысловыми установками.

Постнеклассическая парадигма научных исследований (психология субъекта, психология человеческого бытия) позволяет анализировать феномен ценностного самоопределения в контексте целостной ситуации человеческого бытия и дает основание для включения аксиологических аспектов бытия человека в содержание литературного образования. Это смыслы и ценности, выражающие авторское мироотношение, анализ целостных событий, ситуаций человеческого бытия в литературе (аксиологических ситуаций), сопряженность изучения литературного материала с пониманием мира и себя в этом мире учеником-читателем, его «живым знанием». Выявление в понимании не только когнитивных, но и экзистенциальных составляющих предполагает синтез знания и его смысловых, ценностных, бытийных аспектов в литературном образовании. Психосинергетика ориентирует на поиск методических приемов, технологий, форм организации литературного образования, стимулирующих процессы смысловой саморегуляции и самоорганизации учащихся.

1.3. Самоопределение личности как новообразование юношеского возраста

В возрастной психологии самоопределение личности квалифицируется как новообразование юношеского возраста. Проанализируем проявления сензитивности юношества для ценностного самоопределения.

Существуют разнообразные теории юности и схемы возрастной периодизации. По И.С. Кону, ранняя юность охватывает период между детством и взрослостью: от 14–15 до 18 лет, причем возраст 14–15 лет является пограничным, переходным от подросткового, отроческого к юности (176). В.С. Мухина рассматривает возраст с 11–12 до 14–15 лет как отроческий, с 16–17 лет до 21–25 лет – юность (237). В.И. Слободчиков, выделяя ступени развития субъектности, характеризует как доминанту юности синтез личностного способа бытия (13,5–18 лет). По В.И. Слободчикову, это третья ступень развития субъектности – ступень персонализации. Если первое рождение личности, осуществляющееся внутри заданной структуры самосознания, соотносится с подростковой порой, то второе, связанное с формированием мировоззрения, активной воли, построением системы личностных смыслов, – с юностью. При разности позиций психологи сходятся в том, что в юности продолжается сознательное самосозидание личности, начатое в отрочестве. Главными новообразованиями юношеского возраста являются саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращание в различные сферы жизни (304).

Своеобразие социальной ситуации развития в этом возрасте состоит в том, что юноши и девушки стоят на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда важно выразить себя как неповторимую личность и определить свое место в жизни.

Юношество характеризует обращенность в будущее, интеллектуальная готовность к осмыслению всего сущего, в том числе и собственной личности. Верхняя граница отрочества и ранняя юность отмечены чрезвычайным расширением социальных условий бытия, жизненных связей и «духовных проб» (В.С. Мухина). С одной стороны, молодые люди осознают свою подключенность к миру, глобальным проблемам, с другой – не менее значимым для них оказывается их собственный внутренний мир, желание заявить о себе, проявить себя во «взрослом» мире. Именно поэтому, как писала Л.И. Божович, «самоопределение становится для них тем аффективным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся их деятельность, и все их интересы» (44, с. 374). По мысли В.И. Слободчикова, «период юности – это период самоопределения». (305, с. 304). Решение проблем самоопределения, поиска цели и смысла жизни не ограничиваются ранней юностью. Но впервые, как актуальная, проблема самоопределения обозначается именно в старшем школьном возрасте. Причем содержательный спектр самоопределения многомерен и многогранен (социальное, профессиональное, личностное самоопределение). Отметим, что любой вид жизненного самоопределения связан с ориентацией в ценностях.

Одно из главных психологических приобретений ранней юности – активность самосознания, стремление познать себя, открытие личностью своего внутреннего мира, способность погружаться в свои переживания, что связано с рефлексией на себя и других, на общество. Как отмечает В.С. Мухина, «никогда так, как в юности, человек не включен в переживания, связанные со своей психической деятельностью. В юности он жадно учится *созерцать, смотреть и видеть*. В то же время хочет научиться *самостоятельному мышлению*, хочет сформулировать свои ценностные ориентации. Юноша хочет понять сущностные особенности культурных ценностей, которые определяют человеческие ориентации в мире. Он пытается проникнуть в нормативную, предписанную сторону явлений общественного сознания, он пытается понять, в чем суть социального блага и зла, заключенных в поступках людей» (237,

с. 548–549). Освоение смыслов и ценностей культуры порождает опыт рефлексии на явления жизни, искусства, саморефлексии, самоанализа. Кроме того, закономерным оказывается интерес к чувствам, переживаниям других людей, их опыту рефлексии (в том числе писателей, литературных героев). Как отмечено психологами, именно в юности способность к рефлексии «может достичь апогея своего развития» (237, с. 551). Самопознанию, открытию себя в мире и мира в себе, поиску ответа на вопросы «Кто Я? Какой Я?» неизбежно сопутствует рождение ценностных ориентаций. Притязания на признание «самости», как правило, требуют от юноши самостоятельного ответственного выбора, манифестации своей жизненной позиции, убеждений, «символа веры», принятия важных жизненных решений. Таким образом, происходит личностное осознание ценности «самостоянья человека». Выявлена высокая социальная сензитивность и психологическая готовность молодежи к принятию выбора как ценностной позиции каждой личности. «Именно в юности человек делает один из принципиально значимых для себя выборов: *следовать сформулированным для себя ценностям...*» (237, с. 584).

Осознание себя личностью, обнаружение своей особенности, уникальности – приметы юности. Обособление и идентификация влияют на ценностное самоопределение. Обособление связано со стремлением избежать нежелательного влияния других людей. Э. Эриксон, характеризуя юность, указал на то, что «активное, избирательное «эго» стоит во главе», отметив, что «самобытность сама заботится о себе, и, во всяком случае, ее следует рассматривать как опору идентичности человека» (378, с.259, 263). Э. Эриксон считал кризис идентичности, выражающийся в социальном и индивидуальном выборе, идентификации, самоопределении личности, поисках себя, своей ускользающей сущности психологической доминантой юности. Важным механизмом идентификации является соотнесение себя со «значимыми другими», уподобление им. Очевидно «преклонение молодежи перед личностями» (Э. Эриксон). В этом плане диалогические, воспитательные возможности искусства, литературного образования

трудно переоценить. Литературу можно рассматривать как одно из личностных пространств идентификации. Значимым оказывается понимание своей неповторимости, с одной стороны, и, с другой – связи и единства с окружающими людьми, с теми заповедями, правилами, которые определяют жизнь. А отсюда – размышления о силах, правящих миром, и своих жизненных основаниях, принципах, ценностях.

Психологическое время личности в юности – одно из звеньев самосознания. По мысли И.С. Кона, в ранней юности «не менее сложным является осознание своей преемственности, устойчивости своей личности во времени» (176, с. 87). Смыслопорождение в процессе ценностного самоопределения актуализирует жизненный опыт личности и, с другой стороны, расширяет временные горизонты, дает возможность прогноза, проектирования будущего (собственного характера, отношений, поступков, событий жизни). И в конкретных методических подходах, решениях необходимо учитывать фактор психологического времени личности.

Особый статус приобретает в юности общение: оно становится самостоятельной формой взаимодействия субъектов, а диалог – способом рефлексии, поиска истины, предъявления себя как личности, а также способом коммуникации и межличностного понимания. А.С. Арсеньев справедливо отметил, что «общение даже с одной-единственной личностью может оказать на индивида большое влияние и оказаться в его глазах более важным, чем все социальное и бытовое его окружение» (15, с. 263). Кроме привычной коммуникации в плоскости «Я – Другой», существует автокоммуникация – общение в канале «Я – Я» (Ю.М. Лотман), не менее значимое для самопознания и самоопределения в юношеском возрасте. В психологии признано, что особое место в сфере ценностных ориентаций и самоопределения в юности занимают художественные образы, искусство, которые ориентированы на сотворчество, духовную сопричастность реципиента, индивидуально-личностное открытие мира и себя в этом мире, индивидуальное преломление всеобщего (44; 176; 237). Как писал Г.Г. Гадамер, «понимая, что

говорит искусство, человек недвусмысленно встречается с самим собой», так как «язык искусства ... обращен к интимному самопониманию всех и каждого» (Гадамер, 1991, с. 263). Таким образом, литературное образование является органичным пространством для диалога старшеклассников со «значимыми другими», а также с собственной личностью.

Социальному, личностному самоопределению, поиску себя в юности неизбежно сопутствует становление мировоззрения, вбирающее не только систему знаний о мире, представлений о его целостности, но и систему убеждений, сущностным ядром которых являются жизненные ценности. Это пора юношеского философствования, когда человек в случайных и разрозненных событиях жизни пытается усмотреть логику и смысл, определить цель своей жизни и средства ее достижения. В юности, благодаря самоанализу, рефлексии, складываются морально-нравственные ориентиры, решаются вопросы «Как жить? Каким быть?», происходит оформление устойчивого ядра ценностных ориентаций, личностной «формулы жизни». Этот процесс юношеского поиска, «духовных проб» явно не отмечен линейностью и однонаправленностью: юноша соотносит свои ценностные открытия с детскими и подростковыми представлениями о ценностях, с ценностями вечными, общечеловеческими и провозглашаемыми современным социумом. По мысли В.С. Мухиной, «реально в юности *моральное сознание* обеспечивает ориентации на все явления жизни и на выбор *стиля поведения*. *Нравственно-положительные проявления* личности столь же значимы, как и ее *нравственно-отрицательные проявления*. Это значит, что молодой человек должен понимать, что его ориентирами могут быть выбраны как *моральные ценности*, так и их антипод – *аморализм*» (237, с. 584). Вместе с тем в юности возможно осознание человеком своих побуждений, действий и регулирование собственного поведения. Интересна в этом плане приведенная В.С. Мухиной классификация Дж. Марсия, дающая представление о вариативности идентификаций в юности. *Самоопределившиеся* самостоятельно сформировали свои обязательства перед собой после периода

активного принятия решений и преодоленного переживания кризиса. *Предопределенные* пассивно (без критики и без переживания кризиса) приняли цели и ценности предписанные другими, приняли конвенциональные ценности как свои. *Неопределенные* не имеют сформированного чувства идентичности и пока и пока не переживают кризиса, связанного с принятием решений. *Взявшие отсрочку* пытаются найти свои собственные ответы на вопросы о том, каковы же должны быть обязательства перед собой, чтобы затем сделать самостоятельный выбор (237).

Отметим, что, анализируя ситуацию выбора жизненных ценностей в юности, одни психологи в качестве сущностного используют понятие «самоопределение» (44; 176; 306), тогда как В.С. Мухина чаще оперирует понятием «ценностные ориентации» с учетом специфики рассматриваемого возрастного этапа, что подтверждает сущностное единство процессов ценностных ориентаций и ценностного самоопределения.

Для нашего исследования важно замечание И.С. Кона о том, что юношеское самоопределение – при всей важности данного этапа формирования личности – «предвосхищающее» самоопределение (176). Пока оно не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. Этим будет обусловлено содержание самоопределения в поздней юности (от 18 до 23 – 25 лет). На это же обстоятельство указывала Л.И. Божович, говоря о раздвоенности в самоопределении старших школьников, проявляющейся в отрыве абстрактных исканий от реального жизненного плана. По ее словам, «...в старшем школьном возрасте лишь начинает формироваться этот теоретический, философский контекст ... мироощущения, его «отрыв» от реального плана взаимоотношений с окружающим и переход в план «идеальной среды» (44, с. 394). Освоение искусства, литературы дает учащимся возможность обретения опыта жизненных исканий, «духовных практик».

Итак, самоопределение личности – одна из важнейших психологических доминант юности. Ценностное самоопределение в юности, являясь мировоззренческим феноменом, сопряжено с самопознанием, идентификацией, самоактуализацией.

Процесс ценностного самоопределения связан с сознательным самосозиданием личности, что проявляется в персонализации – определении себя как неповторимой личности, в интересе к собственному внутреннему миру, активной рефлексии на себя и других, в поиске смысла жизни, ее ценностных оснований и своего места в мире. В процессе ценностного самоопределения личности особо значимы различные виды коммуникации. Процесс ценностного самоопределения вариативен по своему содержанию и глубине протекания у разных людей. Самоопределение в ранней юности несет в себе черты становления, «предвосхищающего самоопределения» (И.С. Кон). Литературное образование, ориентированное на воспитание «человека культуры», является культурным пространством ценностного самоопределения старшеклассников, стимулирующим самопознание, самоидентификацию, определение личностных смыслов и жизненных ценностей.

1.4. Педагогические основания исследования литературного образования в аспекте ценностного самоопределения учащихся

Одна из важнейших методологических тенденций культуры научных исследований проявляется в системном единстве педагогического знания, интеграции дидактических и воспитательных систем (Е.О. Галицких, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, В.С. Шубинский и др.). Логика исследования аксиологических аспектов литературного образования требует обращения, с одной стороны, к современным стратегиям обучения и воспитания, с другой – выявления возможности их преломления в преподавании литературы в школе. С этой целью мы рассмотрим

- современные определения образования, обучения, воспитания,
- исходные идеи смыслоцентризма в образовании,
- современные подходы к воспитанию,
- опыт исследования феномена ценностного самоопределения в педагогике.

Понятие «образование» – одно из ключевых в нашем исследовании. С одной стороны, мы опираемся на понимание образования как специальной сферы социальной жизни, создающей внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе *освоения ценностей культуры* (244). С другой стороны, этимологически эта категория восходит к понятию «образ» и трактуется как творение образа Человека в индивиде. Для нашего исследования актуальны обе ипостаси данного понятия. Примечательно, что в современные определения образования привнесена ценностная составляющая, снимающая его сугубо когнитивную направленность, противоречие между естественно-научным, техническим и гуманитарным знанием. В трактовке В.А. Сластенина и Г.И. Чижиковой, «образование – процесс

формирования *образа бытия* и в его рамках – образа человека на основе *ценностного сознания, отношения, поведения личности; процесс усвоения нравственного знания, являющегося основанием действий и поступков человека*» (303, с. 135). Ученые включают в определение образования широкий спектр гуманитарных аспектов аксиологического характера: *«способ производства смысла и понимания»*, *«личная экзистенциальная позиция»* (С.Н. Галенко); *«единство, синтез знания, опыта и понимания»*, *«человек сам – себя – образующий сегодня»* (Ю.В. Сенько); *«познание мира путем обмена духовными ценностями»* (И.А. Колесникова). Центром гуманистической образовательной парадигмы является не ученик, усваивающий готовое знание, а человек, открывающий смыслы и ценности культуры, познающий истину, что требует не только знания, но и понимания, соотнесения его с собственным жизненным и культурным опытом.

Образование, будучи многомерным процессом, включает обучение и учение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, взросление и социализацию. Обучение и воспитание являются подсистемами целенаправленно организованного процесса образования, *«обеспечивающими друг друга»* (182, с. 26). Обучение в большей мере направлено на развитие интеллектуально-практической стороны, усвоение объективных значений элементов культуры. Воспитание же связано с рождением *«живого знания»*, субъективного смысла, усвоением ценностей. Реализация аксиологического потенциала образования предполагает воспитание. В воспитании реализуются ценностно-ориентационный, отношенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий компоненты образования, связанные с влиянием на становление характера человека. Если обучение направлено на формирование *«образа действия»*, то воспитание – *«образа жизни»* (86).

Таким образом, выстраивая систему литературного образования, ориентированную на ценностное самоопределение учащихся, мы будем иметь в виду обучение и воспитание как подсистемы образования, учитывая, что собственно

ценностные ориентации и ценностное самоопределение – это прерогатива воспитания. Не умаляя значимости знаний, умений, навыков, мы рассматриваем их не как цель и смысл литературного образования, а как средство достижения цели и смысла, связанных с развитием личности учащихся. Речь идет о воспитывающем обучении литературе.

Перспектива методического исследования требует выделить основополагающие для нас идеи современных концепций обучения и воспитания.

Особо обозначим в качестве методологической опоры нашего исследования идеи смыслоцентризма в образовании (А.В. Абакумова, Е.Г. Белякова, И.А. Рудакова, В.В. Сериков и др.). *Смыслоцентризм в педагогике, проявившийся как альтернатива знаниецентризму*, вызван пониманием отчуждения содержания образования и способов деятельности от личностной сферы, жизненного мира учащихся. *Смыслоцентризм интерпретируется как метасистема инновационной смысловой дидактики, что отражено в ФГОС. Ее ключевыми понятиями являются смысл и смыслообразование, кардинальные и для читательской деятельности и ценностного самоопределения учащихся. Так, А.М. Лобок указывает на «смещение базового смыслового акцента образования» (207). По мысли И.А. Колесниковой, «содержание образования должно стать СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩИМ, тем самым – воспитывающим» (175, с. 176).*

Инновационные основания смысловой дидактики сформулированы представителями Ростовской педагогической школы. Выделим ее базовые идеи:

– обучение рассматривается не только как знаниевая или когнитивная форма, а как смысловая реальность, процесс, порождающий и опосредующий смыслообразование учащихся;

– смыслообразующий вектор образования направлен на развитие личности учащихся посредством смыслов творчества, смысловой рефлексии;

- направленность процесса обучения определяется логикой становления самой личности, ее жизненного мира, развитием ее смысловых структур и самосознания, а не только логикой науки (знания) и логикой познания;
- смыслообразование является доминантой базовых составляющих учебного процесса (цель, принципы, содержание, технологии и формы обучения);
- содержание обучения включает то, что «питает» развитие, становление смысловой сферы учащихся;
- единицей содержания становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность» (личностный смысл);
- актуальность поиска методов обучения, обращенных к ресурсам сознания, сфере переживания, смысловым структурам личности (2).

Данная парадигма перспективна для литературного образования, так как делает возможной смысловую ориентацию всех компонентов его системы, а также методов и технологий обучения литературе. Под педагогической парадигмой вслед за Г.Б. Корнетовым мы понимаем «совокупность устойчивых повторяющихся системообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и их взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм рефлексии» (183, с. 35–36). В контексте смысловой образовательной парадигмы смыслоцентризм следует рассматривать как принцип литературного образования. На наш взгляд, он может быть аксиологически акцентирован как аксиоцентризм.

На рубеже столетий, в ситуации кризиса образования, очевидна «смена вех» в подходах к воспитанию. В течение длительного периода в XX веке объектный подход к человеку предопределил взгляд на воспитание как на формирование личности с заданными свойствами; его цели и средства были внешними по отношению к личности, а отсюда такой инструментарий воспитания, как влияние, целенаправленная деятельность, формирование качеств и убеждений, передача социального опыта, правил жизни, что нашло свои проявления и в литературном

образовании. Принцип полипарадигмальности рассматривается как методологический принцип современной педагогики и образовательной практики, в том числе и воспитания. Определены оппозиции базовых моделей традиционной и гуманистической парадигм: формирующей и личностно ориентированной (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич), когнитивной и личностной (Е.А. Ямбург), «педагогики необходимости» и «педагогики свободы» (О.С. Газман). Г.Б. Корнетов выделил базовые модели воспитания, представленные парадигмами педагогики авторитета, манипуляции, поддержки (183). Концепция педагогики поддержки оформилась в 90-е годы предыдущего века.

В русле идей педагогики поддержки Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичем воспитание характеризуется как, с одной стороны, «деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа», с другой стороны, как «процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации» (47, с. 29). Центр тяжести в воспитании переносится на активность внутренних структур личности. В исследовании мы исходим из признания приоритета саморазвития личности и его педагогической поддержки (О.С. Газман, Е.О. Галицких, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова и др.). Такая позиция соответствует установкам Закона об образовании, где зафиксировано: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (ст. 14, п. 1). Мы разделяем позицию одного из основоположников педагогики поддержки О.С. Газмана: «Самоопределение – это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое стоит только на познании мира, кончилось. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих

сил – новая достойная гуманизма задача образования – **и обучения, и воспитания»** (85, с.13). Приоритетность воспитания в современных образовательных парадигмах отнюдь не умаляет значимости обучения. Познание явлений мира – условие рождения отношения к этим явлениям. Воспитание становится процессом наполнения жизни ребенка высокими ценностными отношениями. Знание, понимание наставником мотивов, интересов, потребностей воспитанника позволит оказать помощь школьнику в самопознании, самоопределении, самореализации.

В основе поддерживающей модели воспитания – субъект-субъектные, партнерские отношения педагога и ученика, формами проявления которого являются диалог, полилог, обмен личностными смыслами, духовными ценностями, опытом, сотрудничество и сотворчество. Ставка делается на активность субъекта обучения и воспитания, сознательное осуществление им «самости». Воспитание становится личностно-ориентированным, связывается со способностью осмысливать, субъективизировать действительность. Анализ структуры и психологического механизма ценностного самоопределения личности позволяет заключить, что вектор воспитания должен быть направлен на рождение у учащихся личностных смыслов, смысловых установок, смысловых диспозиций, ценностных ориентаций. Как отмечено И.А. Колесниковой, воспитание задает ценностно-смысловой вектор, своеобразную акмеологическую направленность в использовании человеком своих сущностных сил (175).

В подходах к воспитанию реализуется принцип культуросообразности. Нам близок педагогический пафос Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой, рассматривающих в качестве глобальной цели современного воспитания человека культуры – свободную личность, способную к самоопределению в мире культуры (49). Содержанием воспитания становятся ценностные отношения. К факторам формирования ценностных отношений относятся опыт ориентации на высокие духовные ценности, интерпретация события как бытия ценности и обнаружение связи каждого ребенка с ней, осмысление самим субъектом содержания, форм

проявления и общего значения ценности в жизни человека, альтернативный ценностный выбор, оценка личностью объекта взаимодействия для собственной жизни. Эти факторы необходимо учитывать, определяя условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.

Работы, посвященные педагогическому исследованию собственно ценностного самоопределения личности, появились сравнительно недавно: это монография Н.Н. Лебедевой «Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников» (190) и диссертация В.Д. Повзун «Ценностное самоопределение личности в университетском образовании» (258). Эти исследования позволили охарактеризовать сущность ценностного самоопределения личности в контексте педагогической системы, выявить его содержание, условия, механизмы, показатели результативности, что, безусловно, значимо для методической интерпретации проблемы.

Методическая организация и поддержка ценностного самоопределения в процессе литературного образования, в частности выбор и моделирование адекватных технологий, делают целесообразным обращение к определению механизмов ценностного самоопределения в исследованиях по педагогике. Механизм ориентации в ценностях, по В.В. Лебедевой, включает формулирование гипотезы на основе осмысления сути ценности и рецепции опыта деятельности, отсеивание ложных предположений и приобретение извлеченного в виде понятий знания, оценки (190). В.Д. Повзун вслед за А.В. Кирьяковой (167) так представляют «цепочку ценностных механизмов», обеспечивающих весь цикл ориентации личности в мире ценностей: поиск – оценка – выбор – проекция. Представленные варианты механизма возникновения ценностных ориентаций имеют в своей основе деятельность субъекта, связанную с поиском, пониманием сути ценности, личностным выбором, мотивирующим последующую деятельность – поступок, проектирование будущего. Таким образом, интериоризация и экстериоризация, отражение и порождение личностных смыслов, ценностей являются механизмами

ценностного самоопределения, которые необходимо экстраполировать на читательскую и литературно-творческую деятельность учащихся.

Итак, в предпринятом нами исследовании образование понимается как специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе *освоения ценностей культуры*. В определении образования присутствует ценностная составляющая, снимающая его сугубо когнитивную направленность, противоречие между логикой науки и гуманитарным знанием и знаменует переход от знаниецентристской, рационально-прагматической педагогики к ценностно-смысловой. Обучение и воспитание рассматриваются в качестве подсистем целенаправленно организованного процесса образования, что дает основание проектировать воспитывающее обучение литературе.

Смыслоцентрическая парадигма, являющаяся метасистемой инновационной смысловой дидактики, перспективна для литературного образования, так как делает возможной ценностно-смысловую ориентацию всех компонентов его системы, а также методов и технологий обучения литературе. Единицей содержания образования становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность» (личностный смысл), кардинальный для ценностного самоопределения личности.

Воспитание, как подсистема образования, направлено на развитие ценностно-мотивационной и нравственно-практической сфер личности, ее саморазвитие, самовоспитание, самоопределение. Центр тяжести переносится на активность внутренних, смысловых структур личности.

В современных концепциях воспитания и обучения особо акцентирован аксиологический (ценностно-смысловой) план, чего нельзя сказать о подходах к литературному образованию, что обнаруживает разрыв между научными исследованиями в области педагогики и состоянием предметных методик, практикой преподавания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Закономерность роста рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека в современной социокультурной ситуации подтверждается философско-методологическими концепциями «парадигмального сдвига» в познании, ценностного сознания как глобальной этики новой эпохи, философской теории ценностей, что является доказательством актуальности предпринятого исследования. Его исходные позиции, направленность и инструментарий мы определяем, опираясь на культурологический, аксиологический, герменевтический, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный и синергетический подходы в образовании.

2. В исследовании ценность понимается как социокультурный объективно-субъективный феномен – особая форма отражения в сознании человека предметов и явлений, которые раскрывают их возможности для удовлетворения его потребностей и интересов, лежащих в основе активности и направленности личности. Ценностное самоопределение личности, будучи психологическим новообразованием юношеского возраста, отмеченным чертами становления, предполагает определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выявления и обоснования собственных ценностных ориентаций и установок, направленных на саморазвитие, самосозидание, жизнетворчество. Ценностные ориентации, как основа ценностного самоопределения, – это система устойчивых отношений личности к окружающему миру и к себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества.

3. Психологический механизм ценностного самоопределения связан с движением личности от отражения смыслов к их порождению и принятию в качестве личностных ценностей, смыслообразующих оснований жизнедеятельности.

Смыслопорождение сопряжено с переживанием человеком особо значимых для него смыслов (личностных смыслов), их рефлексией, позволяющей ему осознать, сделать предметом анализа, оценки, выбора открытые смыслы, переживания, отношения, свой жизненный опыт. Решение «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев) осуществляется благодаря оценочной деятельности. Смысловые отношения субъекта к миру проявляются в мотивах, отношении к жизненным явлениям, личностных смыслах, смысловых установках и определяемых ими поступках. Становление системы личностных смыслов и ценностей лежит в основе становления личности, ее мировоззрения. Анализ структуры, психологического механизма ценностного самоопределения личности следует соотнести со своеобразием познавательной и читательской деятельности в процессе литературного образования, выделив умения, необходимые для ценностного самоопределения, и методические способы их формирования.

Постнеклассическая парадигма научных исследований (психология субъекта, психология человеческого бытия) актуализирует включение аксиологических аспектов бытия человека в содержание литературного образования. Выявление в понимании не только когнитивных, но и экзистенциальных составляющих предполагает синтез знания и смысловых, ценностных, бытийных аспектов в литературном образовании. Психосинергетика ориентирует на поиск методических приемов, технологий, форм организации литературного образования, стимулирующих процессы смысловой саморегуляции и самоорганизации учащихся.

4. Образование в исследовании понимается как специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе *освоения ценностей культуры*. Ценностная составляющая в определении образования позволяет преодолеть его сугубо когнитивную направленность, противоречие между логикой науки и гуманитарным знанием и знаменует переход от знаниецентристской, рационально-прагматической педагогики к ценностно-

смысловой. Обучение и воспитание рассматриваются в качестве подсистем целенаправленно организованного процесса образования, что дает основание проектировать воспитывающее обучение литературе. Воспитание направлено на развитие ценностно-мотивационной и нравственно-практической сфер личности, ее ценностное самоопределение. Центр тяжести переносится на активность внутренних, смысловых структур личности.

5. Смыслоцентрическая парадигма, как метасистема инновационной смысловой дидактики, перспективна для литературного образования, так как делает возможной ценностно-смысловую ориентацию всех компонентов его системы, а также методов и технологий обучения литературе. Единицей содержания образования становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность» (личностный смысл). Определенную в исследованиях по педагогике цепочку ценностных механизмов, обеспечивающих весь цикл ориентации личности в мире ценностей (поиск – оценка – выбор – проекция), необходимо экстраполировать на познавательную, читательскую и литературно-творческую деятельность в процессе литературного образования, их методическую организацию.

6. В современных концепциях воспитания и обучения особо акцентирован аксиологический (ценностно-смысловой) план, чего нельзя сказать о подходах к литературному образованию, что обнаруживает противоречие между достижениями исследований в области педагогики и состоянием предметных методик, практикой преподавания. Предпринятое нами исследование направлено на разрешение данного противоречия через реализацию аксиологического подхода к литературному образованию.

ГЛАВА 2. ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ, КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. Проблема ценностного самоопределения читателя в историко-методическом контексте

Историко-методический ракурс рассмотрения проблемы ценностного самоопределения личности в процессе литературного образования может быть обозначен в двух аспектах. С одной стороны, как феномен мировоззренческий, ценностное самоопределение читателя связано с воспитанием. С другой стороны, оно осуществляется в процессе литературного образования, доминантой которого является читательская деятельность, а это сфера обучения. В разные исторические эпохи соотношение и характер взаимодействия этих аспектов литературного образования были различными. Не ставя своей целью исчерпывающий анализ обозначенных методических явлений в историческом плане, ограничимся рассмотрением их ведущих тенденций и «знаковых» вех в связи с центральной проблемой нашего исследования.

Первое направление в воспитании в разные эпохи называлось то нравственным, то этико-эстетическим, нравственно-эстетическим, то гражданственным (гражданским) (39).

Уже в конце XVIII – начале XIX веков, когда в образовании складывалось и утверждалось классическое направление с доминированием формального метода, воспитание рассматривалось в качестве составляющей обучения словесности, что станет национальной методической традицией. Название журнала Н.И. Новикова

«Детское чтение для сердца и разума» – убедительное тому доказательство, как и просветительская формула «книга учит». Ф.И. Буслаев связывал обучение родному языку с развитием духовных способностей учащихся, подчеркивая, что «критическая оценка писателей должна развивать в учениках не только чувство эстетическое, но и нравственное...» (63, с. 8). Вслед за ним К.Д. Ушинский свяжет освоение детьми богатства родного слова с обогащением их души (343).

К середине XIX века, в эпоху демократизации общественной жизни, в литературном образовании утверждается «реальный», или «практический» метод: преподавание литературы сближается с реальной жизнью. Центром анализа литературного произведения становится его содержание, идейный пафос, общественное значение. Целью изучения литературы объявляется воспитание «человека и гражданина», его общественных и нравственных идеалов. В работе «О преподавании русской литературы» выражен взгляд В.Я. Стоюнина на литературу как на **средство** нравственного воспитания, проповеди общечеловеческих и национальных идеалов. Социальная направленность школьного анализа литературы против «общественного зла», «разъяснение общественных вопросов», «общественной пользы» – таков воспитательный вектор методической системы В.И. Водовозова. Это воспитательное «разъяснение» нередко становилась самоцелью, уводя от эстетических впечатлений и эмоциональных переживаний. В.П. Острогорский связывал цель изучения литературы с познанием человека, его «практической психологии» в процессе чтения и анализа текста, в развитии «чутья» красоты, добра и истины, сводя воспитание к **примеру**, воодушевляющему читателя. Он видит задачу литературного чтения в народной школе в «практическом обучении нравственности», чтобы помочь юноше «правильно и разумно относиться к явлениям самой жизни» (247, с. 9). Идеи этико-эстетического воспитания учащихся, сформулированные В.П. Острогорским, направлены и на самопознание читателя. Речь идет не просто о постижении им нравственных ценностей, а о соотнесении их с собственным жизненным опытом, о нравственном самосовершенствовании и

гражданском становлении под влиянием литературы. Так, среди вопросов для беседы о писателе у В.П. Острогорского есть такой: «Нет ли в нем, как в человеке, особенно симпатичных черт, в которых он мог бы служить образцом». В аналитическую беседу по произведению включены вопросы, выявляющие личностное отношение читателей к изучаемому произведению: «Какую нравственную пользу вы вынесли из чтения произведения? (Не узнали ли вы себя в изображении того или иного характера? Спрашивали ли вы себя, как бы вы поступили в подобном положении? С какими новыми или подкрепленными намерениями вы расстаетесь с поэтом?)» (248, с. 49). Суть «практического обучения нравственности» – в изменении мировоззрения, мироотношения учащихся. Приемами воспитания выступают разъяснение, пример, побуждение, убеждение. При этом цель эстетического воспитания связывается с откликом на духовную красоту, со способностью читателя наслаждаться прекрасным не только в искусстве, но и в жизни. Литература рассматривается как учебник жизни. В литературном образовании утверждается социально-исторический подход.

Обратимся ко второму направлению в подходах к воспитанию при изучении литературы в школе, сложившемуся в отечественной методике.

В последней четверти XIX века в литературоведении и методике, в противовес культурно-исторической школе, социально-историческому подходу, утверждается психологическое направление (А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.Г. Горнфельд, В.И. Харциев, Б.А. Лезин, А.В. Ветухов и др.), что привело к смене подходов к изучению литературы и воспитанию в том числе. Понимание ограниченности, тенденциозности «реального», или «практического», метода, осознание кризиса в преподавании словесности побуждает педагогов вслед за литературоведами сделать центром внимания специфику литературы как искусства слова, психологические аспекты анализа текста, а также психологию художественного творчества и восприятия литературы.

Отметим внимание «потембианцев» к проблемам преподавания литературы в школе. Показательно, например, название статьи В. Харциева «Психология поэтического образа в применении к воспитанию», где психологически обозначен путь ученика-читателя «к истине, правде, добру»: «**Чтение** поэтического произведения, его **понимание** есть своего рода **воссоздание** его по-своему из запаса своих собственных впечатлений, **переживания**, есть **создание** каждый **раз нового поэтического образа**. ... Учить такого рода чтению не значит выводить основные идеи, а приучать присматриваться к тому, как соткан образ, как он возник. Прodelать эту работу – значит пройти по той же дорожке, по которой шел автор ... к **истине, правде, добру**» (359, с. 82 – 83. *Выделено нами – Н.Т.*). В работах «потембианцев» и методистов психологической школы определен механизм чтения как смыслопорождения, интерпретации – «понимание», «воссоздание», «переживание», «создание нового поэтического образа», а замыкают этот ряд понятия духовного порядка, венчающие путь эстетического и вместе с тем духовного постижения литературы, что свидетельствует об органическом единстве чтения-смыслопорождения и воспитания, эстетического и духовного начал. За этим стоит представление об идеальной, духовной природе художественного творчества.

«Воспитательное чтение» – так назвал Ц.П. Балталон свой методический труд. Воспитательное чтение предполагает «искусство чтения», полноценное активное восприятие, выявление учителем «пиков интереса» учащихся, «литературную беседу» – «выяснение смысла не только произведений, но и окружающих явлений жизни, главная ее цель в том и состоит, что в ходе ее разрешаются важнейшие вопросы жизни» (27, с. 24). Проблема связи преподавания литературы с жизнью не утрачивает актуальности. Возбуждение «умственной самостоятельности», по Балталону, является условием воспитательной плодотворности бесед. Вместе с тем в ряд «исходных начал» воспитательного чтения Ц.П. Балталон ставит, помимо интереса, «художественное волнение», переживание событий, удовольствие от чтения. Методист внимателен к эмоциональным реакциям читателей и

формулирует вопросы оценочного характера: «Как вы относитесь к крестьянам? Кто вам больше понравился и почему?».

С психологических позиций решал проблему воспитательного значения литературы В.В. Данилов в труде «Литература как предмет преподавания» (1917), определяя его как эстетическое влияние, а также развитие этических представлений и чувств, «но не в обычном смысле нравственно-поучительного воздействия» (108, с. 161). Крайне современны суждения методиста об органической связи изучения литературы с жизненным опытом учащихся и ассоциировании как способе проявления этой связи: «Представления, возникающие под влиянием произведения, относятся к области личного опыта читателя, и таким образом, в сферу этого опыта вносится некоторая связь: целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо образа, суждения. Этим упорядочивается и приводится в стройность мирозерцание ученика» (108, с. 159). У В.В. Данилова мы впервые встречаем понимание воспитания как развития «эстетических и этических **ценностей**» (*выделено нами – Н.Т.*). Причем обозначена иерархия ценностей литературного образования: воспитательные цели должны соотноситься с главной (развитие образного мышления) и не выдвигаться на первый план. Это важное предостережение, так как в истории методики неоднократно были попытки превратить литературу в «служанку воспитания»

Литературоведы, методисты начала XX века, осознавая пагубность социологизации в изучении литературы, превращения ее в формирующее «средство», обозначили подход к изучению литературы как искусства слова в качестве эстетической доминанты методики и условия духовного воспитания. Речь идет о синтезе эстетического и духовного воспитания.

В статье «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915) Б.М. Эйхенбаума, представителя формальной школы в литературоведении, кардинальным является положение о воспитании духа как свободном самоопределении учащихся в процессе чтения, усвоения литературы: «именно

процессом усвоения школа должна **воспитывать дух**, а не разбором, «положительных и отрицательных типов», которым, с одной стороны, искажается самое существо литературы, с другой – не достигается и воспитательная цель, потому что живой **дух** не подчиняется моральным схемам, а требует **свободы самоопределения**. ... Надо, чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что потому усвоить образы поэта – значит через свою душу коснуться самого **духа истины**» (377, с. 144. *Выделено нами – Н.Т.*). Читать, в данном случае «усвоить» – значит сделать *своим*, освоить лично великие истины, вступив в духовный диалог с произведением. Это условие духовного воспитания.

Философ и литературовед М.О. Гершензон, считая «возбуждающим элементом» литературы форму, тем не менее определяет субъективность – «видение поэта» – в качестве творческой и читательской доминанты. В статье «Видение поэта» (1919) он исходит из понимания целостной природы человека, вследствие чего ему присуще интуитивное целостное видение мира: «оно неосознаваемо-реально в каждой душе и властно определяет ее бытие в желаниях и оценках» (97, с. 294). Здесь речь идет о ценностях личности. Художнику-творцу дано в конкретном выразить «образ мира предельного». Изредка на мгновение любого человека может озарить его «личная истина». Во фрагменте статьи «Поэзия в школе (план реформы)» М.О. Гершензон утверждает, что чтение, свободное, интуитивное восприятие художественной литературы, которому сопутствует наслаждение, – верный источник духовных озарений, открытия человеком самого себя – самопознания, самоактуализации, бытийного самоопределения. «Для юноши нет дела важнее, но труднее, нежели **найти в себе самого себя**, как беспримерную личность...» (97, с. 324). По сути Гершензон определяет условия ценностного самоопределения ученика-читателя: «умный выбор» учителем материала, способного возбудить в учениках «интерес и волнение», эмоциональное «одушевление» самого учителя, организация диалога – «живой и свободной беседы» о прочитанном. Духовное воспитание связывается с эмоциональным воздействием искусства: «Основной задачей

преподавания литературы в школе должно стать ... общее *питание* духа» (98, с. 325. Выделено нами Н. Терентьева). Поучение же, наставление и внушение моральных правил определены как «посторонние примеси», умаляющие эстетическую ценность произведения.

Начиная с 20-х годов, литература теряет свою самостоятельность как учебный предмет и специфику как искусство слова. По причинам идеологического, политического характера проблема синтеза эстетического и духовного воспитания становится явлением истории методики и сферой научных и духовных штудий философов и педагогов, оказавшихся в эмиграции (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, С.Л. Франк и др.). Представления об идеально-духовной сущности искусства и его воздействия на человека и общества были несовместимы с коммунистической идеологией.

Исторически и идеологически актуальной и востребованной методической теорией и практикой преподавания литературы в советской школе оказалось первое направление с взглядом на литературу как «учебник жизни», установкой на идейно-нравственное и гражданское воспитание. После Октябрьской революции, в условиях тотальной идеологической регламентации литература в школе превратилась в средство идеологического воздействия, формирования марксистского мировоззрения, что сказалось и на подходах к анализу произведений, и на доминировании воспитания в литературном образовании. Постепенно в методике и массовой школе утверждается классово-социологический подход с неизбежными схемами и шаблонами в анализе литературного произведения, тенденциозно искусственным, иногда до примитива и вульгарности, сближением литературного произведения и жизни в воспитательных целях. С 30-х годов актуализируются идеи соединения обучения и воспитания на уроках литературы – идейно-политического, коммунистического, атеистического, интернационального (Е.Н. Ахутина, Н.М. Гердзей, С.Л. Розетт, Н.О. Корст, Л.С. Мирский, Н.И. Кудряшев). В 40-е годы А.А. Липаев и Н.И. Кудряшев впервые в советской

методике обратились к проблемам нравственного и эстетического воспитания на уроках литературы.

Значимым методическим событием этого периода, повлиявшим на дальнейшее развитие методики, стала книга Г.А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе» (1941). Знаменательно, что методический труд литературоведа открывают главы, посвященные воспитанию, где вновь поставлен один из «вечных» и коренных вопросов методики – «для чего нужно «учить» литературу». Решающе важной сферой воспитательного воздействия Г.А. Гуковский называет формирование мировоззрения: выделен крайне актуальный и сегодня вопрос о том, как «естественно» связать классику с современной жизнью, с жизненным опытом самих учеников. Первоосновой ученый считает полноценное чтение, эстетическое восприятие произведения как искусства, включая осмысление, активность «морально ценной эмоции читателя», проявляющейся в отношении и оценке: «необходимо понимать не только мое отношение к данному действующему лицу, но и **отношение** к нему же автора, и, что, пожалуй, важнее всего, мое **отношение** к отношению автора. ... читатель должен приучиться **находить в себе** самом тоже активное **отношение** – сочувствия, несочувствия, спора, презрения, восхищения и др.» (105, с. 36). Речь идет не только об эмоциональной отзывчивости, но и о рефлексии (в данном случае – осознанном отношении) как одном из важнейших читательских умений – важнейшем проявлении самоопределения. Как будто о наших днях, отмеченных формализацией подходов к изучению литературы, сказано: «Заученная, но не пережитая «идея» в отношении искусства – это кимвал бряцающий, это форма без содержания, это пустые слова, отягощающие память, но ничем почти не воздействующие на волю, на интеллект, на эмоцию, на поведение и вообще внутреннее и внешнее содержание юного существа, – т.е. не воспитывающие его» (105, с. 39 – 40).

В этот период появляются «Очерки по методике литературного чтения» (1941 – 1943) М.А. Рыбниковой, которая систему воспитывающего обучения выстраивает,

исходя из природы литературы и живой реакции на нее читателя-школьника. Противопоставляя литературное чтение утвердившемуся в советской школе чтению «нелитературному» – энциклопедическому (объяснительному), а чаще обществоведческому, она отстаивает статус литературы как важнейшего «воспитывающего» предмета в школе. Чтобы литература воспитывала ребенка, его необходимо научить читать, воспринимать, понимать литературу как великую культурную ценность, проникаясь замыслом автора, откликаясь на художественное слово определенной реакцией – воображением, переживанием, отношением. Само литературное чтение становится естественным фактором развития, воспитания: «Художественный образ питает активное воображение, а потому воспитывает» (287, с. 26). Безусловно, это был прорыв в советской методике. Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно будет утверждаться в качестве одной из методических аксиом, но ее реализация будет не лишена противоречий. М.А. Рыбникова позиционирует себя как продолжательницу традиций методики 60-х годов XIX века, что проявляется и в социально-политически заданной ориентации воспитания. Определяя литературу как «школу мировоззрения», «идеологического вооружения», она указывает вектор движения – идти к задачам коммунистического воспитания «путями литературными», когда писатель показывается «как учитель, как борец, как знамя». А отсюда – «фокусирование» изучения литературы на гражданском, патриотическом, нравственном воспитании, формировании качеств «строителя коммунизма». М.А. Рыбникова утверждает, что советское литературное чтение не может быть имманентным чтением, «поскольку мы читаем с определенными установками, с определенными задачами трудового и жизненного воспитания» (287, с. 49). Вопрос о «фокусе» прочтения, анализа произведений возникает в методике, как видим, постоянно. Но каким он должен быть?

Показательно, что в период «оттепели», когда в методике и в школьной практике активно возрождался интерес к литературе как искусству слова, эстетическое

воспитание тем не менее осмысливалось по-прежнему в контексте классово и социально заданных установок, готовых оценок и примеров для подражания. Воспитательные задачи литературного образования связывались с формированием «целенаправленного стойкого характера, коммунистического мировоззрения», трудовым воспитанием, утверждением коммунистической морали, развитием пролетарского интернационализма и социалистического патриотизма, всесторонним и гармоническим развитием человеческой личности, преодолением пережитков капитализма в сознании и поведении людей, разоблачением буржуазной идеологии (187, с. 8–9).

В 60–70-е годы, когда гнет строгих идейно-политических установок ослабевает, методика возвращается к эстетическим первоосновам в оценке литературы, ее художественной специфике, в подходах к литературному образованию. Возрождается интерес к идеям психологического направления в литературоведении и методике. Ученик, его восприятие литературы, интересы, вкусы, реакции, субъектная активность оказываются в центре внимания методики (В.А. Никольский, З.Я. Рез, Т.Г. Браже, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, Н.А. Станчек и др.). При определении возможностей влияния литературы на личность школьника, его нравственное сознание вновь, как на рубеже XIX – XX веков, взаимодействуют художественно-эстетическая и гражданская тенденции.

В исследовании Н.Д. Молдавской «Воспитание читателя в школе» (1968) актуализируется многомерность этой проблемы: «Стремясь воспитать Человека, мы должны подготовить читателя, читателя мыслящего, умеющего анализировать и оценивать читаемое, руководствующегося хорошим художественным вкусом и необходимыми знаниями» (232, с.14). Эстетическое, нравственное, гражданское воспитание мыслятся в их единстве. Н.Д. Молдавская справедливо считает формирование новых для учащихся нравственных и эстетических понятий школой жизни. Она выходит на проблему жизненного самоопределения («самостоятельного определения»), в том числе ценностного: «Нравственная зрелость проверяется не

абстрактно, не в «головном» усвоении морального кодекса, а во множестве отдельных конкретных поступков человека, требующих от него всегда **самостоятельного определения**, что в данном случае подлинно ..., а что ложно, фальшиво, аморально» (232, с. 76. *Выделено нами – Н.Т.*). Речь идет о ситуациях самоопределения, когда не только герой, а вместе с ним и читатель оказываются в положении обязательного поиска истинного жизненного пути, раздумий «о себе, о людях, о жизни». Исследование роли аксиологических ситуаций на уроке литературы может рассматриваться как развитие данного положения. В современной ситуации кризиса чтения безусловна актуальность такого подхода для достижения воспитательного воздействия. Педагог обращает внимание на инициацию и поддержку самовоспитания: важно «помочь юному человеку воспитать в себе постоянную потребность читать и размышлять о прочитанном, **ценить** и понимать прекрасное» (97, с. 3. *Выделено нами Н.Т.*). В методическом контексте фигурируют понятия ценностного ряда: ценность, ценить, оценка. В методику возвращается категория «душа», которая была чуждой коммунистическому мировоззрению: по мысли ученого, литературному развитию сопутствуют опыт переживаний, «душевное развитие». Нельзя между тем не отметить, что на исследовании Н.Д. Молдавской самостоятельной работы над текстом художественного произведения в определенной мере лежит печать времени – идеологический «акцент». По ее словам, «однако, если взглянуть на эти частные вопросы с высокой гражданской позиции, с точки зрения воспитания человека-коммуниста, они представляются чрезвычайно существенными и тесно примыкают к общим вопросам формирования личности советского человека» (232, с. 3). Но этот «акцент» не доминирует в методической инструментари, в подходе к анализу конкретных текстов, не ведет к тенденциозности выводов и обобщений.

Н.Я. Мещерякова (1984) исследует, при каких условиях литература на уроках выступает как эффективное средство нравственного воспитания. В центре ее внимания – читательская деятельность учащихся, постижение читателями-

подростками идейно-нравственной позиции автора. По мысли методиста, именно в эстетической читательской деятельности рождается нравственная оценка изображенных в произведении явлений жизни, героев, и это ведет выявлению учениками своего нравственного облика, нравственному самосовершенствованию. Заслуга Н.Я. Мещеряковой состояла в том, что она подошла к проблеме нравственного воспитания с позиции формирования определенных читательских умений, так как, «содержа в себе обширную эмоционально-эстетическую информацию, художественное произведение требует от читателей и особых способов овладения этой информацией» (225, с. 45). В современных условиях информационного общества эта мысль весьма актуальна. Постигание авторской позиции видится как осмысление оценок писателя, его ценностных ориентаций, чему сопутствует возбуждение эмоциональных реакций, сопереживания, осмысление подростками своей жизненной позиции. Отметим присутствие понятий «ценностные ориентации писателя», «ценностная направленность личности», «нравственная самооценка», самоопределение в исследованиях Н.Я. Мещеряковой, что обнаруживает расширение спектра аксиологических явлений и, соответственно, категорий, которые оказались в поле зрения методики (225;228). Однако в приведенный в приложении к исследованию краткий словарь нравственных и психологических понятий они в свое время не вошли (228).

Особо в обозначенном методическом ряду стоят работы учителя-словесника, публициста. Связь литературы с жизнью, воспитание на уроках литературы – педагогическая доминанта его творческого поиска, начиная с первых книг и статей 60-х годов до наших дней. Методический опыт Л.С. Айзермана уникален и интересен для нас естественной диалектикой развития понимания того, как осуществляется воспитание средствами литературы, каково его содержание и движущие силы в изменяющемся социокультурном контексте. Л.С. Айзерман всегда решительно выступал против попыток свести воспитание к житейским беседам по поводу литературы, нередко ведущим к назойливой морализации и навязчивой

назидательности. Литература в этом случае становится лишь поводом для бесед о жизни – возможно, ярким, эмоционально притягательным, как случилось у ленинградского словесника Е.Н. Ильина (144).

Л.С. Айзерман связывает свое педагогическое кредо с методической традицией, идущей от М.А. Рыбниковой, когда первоосновой воспитания определяется эстетическая (читательская) деятельность. В книге «Уроки, литература, жизнь» (1965) он писал: «Основа основ воспитательного воздействия литературы – всегда есть само произведение. Если оно не прозвучало на уроке, если ученик не пережил его, не перечувствовал, если судьба героев его не взволновала, то какие бы хитроумные параллели, ассоциации ни приводили бы мы к сегодняшнему дню, ни о каком воспитательном воздействии произведения не может быть и речи» (8, с. 19). Воспитательное воздействие литературы педагог связывает с пониманием языка искусства, эмоциональной восприимчивостью, многообразием ассоциаций, жизненным опытом, ответным творчеством читателя-школьника, а также с педагогической организацией восприятия художественного произведения. И вместе с тем убедительно выстроенное эстетическое по своей природе воспитание средствами литературы в работах 60-х годов идеологически детерминировано: связь с жизнью рассматривается как реализация партийности преподавания; помимо нравственного и трудового, выделено атеистическое воспитание.

Л.С. Айзерман всегда исключительно чуток к изменяющимся эстетическим реакциям, умонастроениям поколений учащихся. В работах 80-х годов он выходит к проблеме духовного воспитания, акцентируя внимание на «духовной жажде» читателей-старшекласников, их настойчивом стремлении осмыслить себя в мире и мир в себе, «философическом умонастроении» (наши наблюдения над современными старшекласниками подтверждают актуальность данной тенденции). Поиск нравственных ориентиров, неформальная, личностная «встреча» читателя и автора теперь рассматривается как одно из условий воспитательного воздействия. Интерес Л.С. Айзермана к читательской субъектности постепенно все более

усиливается: личные оценки, пристрастия, симпатии и антипатии осмысливаются как условие овладения духовным наследием. Очевиден интерес педагога к ценностным аспектам изучения литературы, желание открыть в классике «новые ценности», «живое, сегодняшнее содержание». Но при этом неизменна методическая логика движения к сущностным проблемам жизни: «на уроке движение от литературы к жизни, к современности – это прежде всего погружение в глубины самой литературы, а потом уже выход к современности». Это движение помогает читателю познать себя и определиться в мире людей. Речь идет о самоопределении. В наши дни Л.С. Айзерман пишет о «душестроительной» роли литературы (7).

Итак, анализ ведущих тенденций, связанных с проблемой воспитательного воздействия литературного образования убеждает в значимости отмеченного Т.Е. Беньковской «внешнего», социального фактора в выборе вектора воспитания вплоть до начала XXI столетия. «... даже в 1960–1970-е годы, когда будут сняты идеологические догмы и заявит о себе эстетическое направление в преподавании литературы, а в 1990-е – начале 2000-х годов уже не будет вызывать возражений, что воспитывающей функцией литература как искусство обладает в первую очередь благодаря своей эстетической природе, нравственные, гражданские позиции по-прежнему выдвигаются на передний план. И это не случайно, ибо обостренность общественной борьбы, поиски национальной идеи, способной сплотить, объединить народ на новом этапе развития общества, непременно выдвигают в качестве первостепенных нравственные, гражданские проблемы как в самой литературе, так и в методике ее преподавания» (39, с. 72).

Добавим, что в отечественной педагогике и методике XX столетия утвердилось представление о «множественности» воспитаний» (И.А. Колесникова): эстетическом, нравственном, гражданском, патриотическом, коммунистическом, духовном, атеистическом, трудовом, экологическом. Эту тенденцию подтверждает и сделанный нами библиографический свод изданий по методике преподавания литературы за 1980 – 2003 годы. Было выявлено, что последние пособия о

воспитании в процессе обучения литературе датированы примерно началом 90-х годов прошлого столетия и зачастую являются отголоском традиций преподавания литературы в советской школе, а статьи о воспитании весьма немногочисленны (329, с. 57 – 64; 331, с. 47–49). С одной стороны, это проявление переходной эпохи – «смены вех» в идеологии, образовательной политике, социальной жизни, в ценностных представлениях, а также в методике. Воспитание оказалось на периферии литературного образования, перестало предъявляться как актуальная социальная и педагогическая проблема.

Между тем оценка современного состояния воспитания средствами литературного образования не может быть однозначной. Следует принимать во внимание не только внешние, но внутренние факторы. По данным библиографического среза, симптоматично появление в переходный период, на рубеже столетий, методических статей, пусть единичных, в которых как ключевое фигурирует понятие «ценность»: Л.С. Айзерман «Тема «Никакой моей вины?»: какие ценности формируются на уроках литературы» (1997), «Русская классика накануне XXI века: переоценка ценностей и ценность переоценок» (1994); Е.В. Попова «Есть ценностей незыблемая скала»: Духовные ценности в отечественной философии и литературе» (2003). В 2004 году опубликовано едва ли не первое после долгого перерыва пособие по воспитанию Еремкина А.И. «Урок литературы: воспитание духовности» (117). Вектор поиска новых подходов к воспитанию на уроках литературы оказался направленным в аксиологическую сферу и связан с духовным воспитанием. Драматизм воспитания в литературном образовании раскрыт в новых книгах Л.С. Айзермана – «Зачем я сегодня иду на урок литературы?» (2005) и «Педагогическая непоэма» (2012).

В исторической динамике подходов к воспитанию в процессе литературного образования обнаруживается определенная закономерность: эпохи, когда воспитание детерминируется прежде всего социально-политическими факторами и рассматривается как средство формирования заданных качеств личности, сменяют

эпохи, когда детерминантой, определяющей суть воспитания и его цели, становится представление о многомерности и вместе с тем целостности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром, о свободном выборе личности. Е.И. Целикова, исследуя эволюцию типов школьного анализа литературного произведения, обратила внимание на действие своего рода «закона маятника»: «традиционализм – самобытность; общественный характер – психологизм; выходы за пределы текста – возвращение к ним. И в колебаниях этого «маятника» отражалось извечное стремление человека к иному. ... Возникновение ситуации спора сигнализировало о неблагополучии, отставании школьной науки от требований времени» (363, с. 5–6). Очевидно, эта научная метафора применима и к воспитанию. Кризисные проявления в современной системе литературного образования, в сфере воспитания – проявление такого отставания.

Актуализация на рубеже тысячелетий аксиологической проблематики в методике, в частности в аспекте ценностного самоопределения, обусловлена не только внешними факторами, но и причинами внутренними, связанными с изменением представлений о человеке, со сменой научных парадигм, с влиянием на методику смежных наук – философии, литературоведения (учение о диалоге), герменевтики, рецептивной эстетики, психологии, психолингвистики, психологии чтения, педагогики.

Отметим актуальные тенденции в современной методике, непосредственно связанные с проблемой ценностного самоопределения читателя-школьника.

Идея диалога в ее многоаспектных преломлениях явилась методологически определяющей в подходах к изучению литературы в школе (Л.С. Айзерман, Г.Л. Ачкасова, Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, В.А. Доманский, С.А. Зинин, Г.Н. Ионин, М.Г. Качурин, Л.И. Коновалова, С.П. Лавлинский, Н.Л. Лейдерман, В.Г. Маранцман, Е.С. Романичева, Е.С. Роговер, И.В. Рыжкова, Н.М. Свирина, З.С. Смелкова, И.В. Сосновкая, В.И. Тюпа, С.В. Федоров, М.В. Черкезова, В.Ф. Чертов, И.Л. Шолпо, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.).

Цели школьного анализа текста связываются не только с постижением авторской позиции, авторского смысла и выражением к нему отношения читателя, но и с обретением школьниками личностного смысла в художественном произведении. Методика изучает механизмы и способы включения учащихся в диалог с художественным произведением. Очевидна перспективность рассмотрения диалога как пространства поиска ценностей, становления ценностных ориентаций учащихся в процессе литературного образования. В диалоге с автором, его героями читатель оказывается в ситуации, когда он, ставя «доминанту на лицо другого» (А.А. Ухтомский), совершает при этом для себя жизненно важные открытия, самоопределяется.

Центральным событием ценностного самоопределения является обретение читателем личностного смысла через диалог с художественным произведением и его интерпретацию (О.Ю. Богданова, М.Ю. Борщевская, Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, Л.Л. Гордиенко, И.Н. Гуйс, Е.А. Зинина, Г.Н. Ионин, Е.В. Карсалова, Е.А. Кобелева, В.Г. Маранцман, М.А. Мирзоян, Е.С. Романичева, И.В. Рыжкова, И.В. Сосновкая, В.И. Тюпа, В.Ф. Чертов и др.). Е.Р. Ядровская исследует интерпретацию как процесс творческого отношения к миру и духовно-нравственного становления личности (380; 381).

Отечественной методикой преподавания литературы востребован и творчески интерпретирован опыт образовательных технологий педагогических мастерских и развития критического мышления через чтение и письмо (М.Б. Багге, Н.И. Белова, Е.О. Галицких, Л.Л. Гордиенко, Т.Я. Еремина, И.А. Мухина, А.Г. Нелькин, И.В. Рогожина, Л.Д. Фураева и др.). Ценностно-смысловое самоопределение учащихся является целью мастерских ценностных ориентаций. Названные технологии создают условия для активизации самостоятельного творческого чтения – проживания на уроке диалога с культурными собеседниками, с текстом, смыслопорождения, рефлексии, личностного открытия ценностей и смыслов произведения, воплощения их в интерпретации и, что не менее важно, открытия

учеником себя, саморазвития, самоопределения. Критическое мышление, как разумное рефлексивно-оценочное мышление, предполагает осмысление, соединение нового знания с личностным опытом, осознанием собственного «я», мотивированным личностным выбором. Понимание литературы, ценностей и смыслов бытия становится «живым». По словам Е.О. Галицких, «живое знание» обладает творческим потенциалом воздействия, преобразования личности познающего в процессе познания. Оно стимулирует постановку смысложизненных вопросов, поисков своего призвания» (91, с.13).

В начале нового тысячелетия появились методические исследования, посвященные формированию читательского самосознания (И.Ю. Савкина, И.Н. Свечникова). Самоопределение личности – одно из его проявлений.

Ответом на вызовы времени стало введение концептов культуры в контекст освоения школьниками литературы и русского языка. Научное обоснование методики формирования читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений, ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности, формирования личностной концептосферы ученика (Л.А. Крылова, Н.Л. Мишати́на, И.С. Сосновская, А.И. Шуралев, М.И. Шутан) предвосхитило выделение ценностного самоопределения читателя-школьника как самостоятельной методической проблемы.

Историко-методический анализ приводит к следующим выводам.

Национальной методической традицией является единство обучения литературе и воспитания в процессе литературного образования. В подходах к воспитанию средствами искусства слова можно выделить две исторически сложившихся тенденции.

В силу влияния внешних социально-исторических факторов доминирующим в отечественной методике преподавания литературы вплоть до начала XXI века были нравственно-эстетическая и гражданская направленность воспитания при обучении литературе. Даже в периоды гармоничного сочетания эстетического подхода к

чтению и установок на нравственно-гражданское воздействие утвердился взгляд на литературу как «учебник жизни», средство воспитания человека и гражданина. Органический синтез чтения и воспитания воплотился в концепциях «практического обучения нравственности» (В.П. Острогорский), «воспитательного» (Ц.П. Балталон) и «литературного» (М.А. Рыбникова) чтения. Осознается важность соотнесения смысла прочитанного с решением важнейших вопросов жизни, с жизненным опытом учащихся. Приемами воспитания выступают формирующие воздействия: разъяснение, пример, побуждение, убеждение. Постепенно конкретизируется и обогащается представление о проявлениях читательской деятельности, являющихся условием воздействия литературы на читателя: выявление авторской позиции и реакция на нее читателя-школьника, эмоциональная отзывчивость, переживание как способ выражения субъективного отношения к произведению и его оценки. Становится очевидной значимость поддержки самостоятельной, творческой работы читателя, нравственной самооценки, поиска нравственных ориентиров, осмысления учениками своей жизненной позиции, нравственного самосовершенствования, самовоспитания. Механизм воздействия литературы на читателя при этом связан с процессом отражения эстетических явлений в сознании читателей, влиянием на мировоззрение учащихся. Все это предвосхищало актуализацию проблемы ценностно-смыслового самоопределения читателя-школьника.

Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. С другой стороны, в реальной практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, когда обращение к тексту становится поводом для бесед и дискуссий о жизни, «на злобу дня», что ведет к «экспансии жизни в искусство» (Б.А. Успенский). В наши дни формализация подходов к литературному образованию вступает в противоречие с его воспитательным потенциалом.

В современной социокультурной ситуации очевидна целесообразность иных подходов к воспитанию, обусловленных, с одной стороны, изменениями социума, с другой – изменившимся пониманием сущности человека и механизмов его взаимодействия с культурой, искусством. «Личность – автор. Она пишет самую себя» (133, с. 4). Обнаруживается плодотворность второй исторически сложившейся тенденции в понимании воспитания читателя, которая восходит к идеям психологической школы в литературоведении и методике. Опираясь на представления о природе и психологии художественного творчества и восприятия, педагоги и методисты психологической школы связывали воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Читатель проходит путь, которым шел писатель, но проходит его по-своему. Диалогический характер чтения проявляется в понимании, воссоздании, переживании, «создании нового поэтического образа», а замыкают этот ряд понятия духовного порядка (истина, добро, красота), венчающие путь эстетического и вместе с тем духовного постижения литературы.

Идея воспитания как развития у учащихся «эстетических и этических ценностей» была впервые высказана В.В. Даниловым. Сторонник формальной школы Б.М. Эйхенбаум связал воспитание духа с «процессом усвоения» литературы читателем, со «свободой самоопределения» («через свою душу коснуться духа истины»). Речь идет о духовном воспитании. Постепенно в методике появляется круг понятий аксиологического характера: эстетические и этические ценности (В.В. Данилов), «морально ценная эмоция читателя» (Г.А. Гуковский), «самостоятельное определение» читателя, его потребность «ценить и понимать прекрасное» (Н.Д. Молдавская), «ценностные ориентации писателя», «ценностная направленность личности», «нравственная самооценка» (Н.Я. Мещерякова). Сейчас настало время их научно-методического обоснования.

Выделение ценностного самоопределения читателя-школьника как самостоятельной методической проблемы предвосхищено также современными

методическими исследованиями, посвященными формированию читательского самосознания, читательской деятельности как диалогу, интерпретации литературного произведения школьниками, формированию читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений, ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности, формирования личностной концептосферы ученика.

2.2. Аксиологические аспекты литературного образования в современных программах по литературе

Рассмотрение положений Закона об образовании РФ, философских, психолого-педагогических источников подтверждает приоритетность в наши дни воспитания как способа создания ценностно-смыслового вектора образования, активизации внутренних, смысловых структур личности, самоопределяющейся в мире культуры. В новом ФГОС требования к личностным результатам образования также выделены как приоритетные; они включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме (344). Появление ФГОСа нового поколения предполагает корректировку программ по литературе.

Проанализируем современные вариативные программы литературного образования и «Примерную программу по литературе» (2010), чтобы понять, насколько они соответствуют приоритетным образовательным тенденциям и в чем требуют корректировки. Во-первых, это касается кардинального вопроса о целях литературного образования, в том числе воспитательной. Во-вторых, важно проанализировать ценностно-смысловой план содержания литературного образования (аннотации к литературным произведениям). В-третьих, предметом анализа будут соответствующие умения учащихся, указанные в программах.

I. Цели и задачи литературного образования.

В программе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой (2006) так сформулирована цель литературного образования: «способствовать духовному становлению личности, формированию нравственных позиций, эстетического вкуса, совершенному владению речью» (271, с. 156). Воспитательный план выделен как доминантный, но определен достаточно традиционно, исходя из природы искусства и возможностей его нравственного и эстетического влияния на человека. Это цель универсальная, «на все времена», тогда как один из постулатов современной педагогики связан с организацией педагогических воздействий с учетом актуальных контекстов – социокультурного и поколенческого. Цель задана через призму формирующих воздействий. Предполагаемая результативность литературного образования связывается с тем, что оно «способствует формированию гуманистического мировоззрения, эстетической культуры и оказывает ученику реальную помощь в осознании ценности окружающего мира» (271, С.156). В формулировках очевидны проявления субъект-объектных отношений, «знаниевой» парадигмы, когда речь идет о ценностях, причем это ценность «окружающего мира».

В программе под редакцией Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого (2006) воспитательная составляющая обозначена среди целей литературного образования: «приобщать учащихся к богатствам русской и мировой литературы, развивать их способность воспринимать и оценивать явления литературы и отраженные в них явления жизни, и на этой основе формировать художественный вкус, эстетические потребности, гражданскую идейно-нравственную позицию школьников» (274, с.3). Хотя перед нами вариативные программы, цели литературного образования в них почти дословно совпадают. Вместе с тем в формулировке цели обозначена способность читателя «оценивать явления литературы и отраженные в них явления жизни».

В.Я. Коровина (2006) также видит цель изучения литературы в школе в приобщении учащихся «к искусству слова, богатству русской классической и

зарубежной литературы» (273, с. 3). Отмечается, что художественная литература имеет «важнейшее значение в формировании духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями» (273, с.3). Посредством задач цель не конкретизирована.

Аналогично обозначен воспитательный контекст в программе под редакцией В.Ф. Чертова (2007): литература «предоставляет огромные возможности для формирования духовно богатой, разносторонне развитой личности, в жизни которой особое значение имеют культурные традиции, подлинные нравственные и эстетические ценности... Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимые условия становления человека эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру» (272, с. 3). Между тем обратим внимание на появление в программе понятия «ценности» с акцентированием их значимости для личности. Собственно цель литературного образования обозначена В.Ф. Чертовым предельно общо: «Основная цель предлагаемого курса литературы – постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы ...» (272, с. 4). Далее в нее включены не только отдельные задачи, но и принципы изучения литературы. Вместе с тем в качестве одного из неперменных условий успешного литературного образования названо «осознание учащимися осваиваемых ими на уроках литературы знаний и умений как лично и общественно значимых и практически применимых в повседневной жизни» (272, с. 5). Речь идет о читательском самосознании, оно является одним из условий ценностно-смыслового самоопределения.

В программе по литературе под редакцией А.Г. Кутузова (2006): «целью литературного образования становится формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с

искусством слова» (64, с. 93). В цели акцентирована базовая для изучения литературы читательская деятельность. В одну из задач включено понятие «ценностное отношение»: «формирование эмоциональной культуры личности и социально значимого ценностного отношения к миру и искусству». Указано лишь на социально, а не личностно значимое ценностное отношение, являющееся предметом формирования, хотя в программе подчеркнута важность включения произведения в сферу читательских интересов школьников.

В.Г. Маранцман (2007) включил в пояснительную записку к программе анализ социокультурной ситуации, сложившейся в России на рубеже тысячелетий, чтобы подчеркнуть, сколь важно точно определить социальные цели школьного изучения литературы, выделить образовательные и воспитательные задачи курса литературы в школе. Цель литературного образования сформулирована так: «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение» (269, с. 14). Воспитательные цели и задачи вполне конкретны, подчеркнута взаимообусловленность обучения и воспитания, определен их баланс в эстетическом развитии детей: «Развивая чувства и воображение читателя-школьника, глубину понимания содержания литературных произведений и мотивированную оценку художественной формы, изучение литературы в школе призвано сформировать ценностные ориентации ученика, его отношение к Родине, общественному долгу, труду, семье, религии, любви, искусству, природе, собственной личности» (269, с. 6). С одной стороны, и в этой программе речь идет о формирующих воздействиях, с другой, ставка сделана на личностное, «внутреннее», а не только информационное приобщение («освоение», «присвоение») учащихся к культуре, что естественным образом связано с влиянием искусства на внутренние, смысловые структуры личности. Понятие «ценностные

ориентации», как одно из проявлений ценностно-смыслового самоопределения личности, – ключевое в воспитательном контексте программы.

Хотя в пояснительной записке «Примерной программы» по литературе, созданной для реализации идей ФГОС, специфика предмета связывается со знакомством учащихся с «подлинными художественными ценностями», «приобщением к гуманистическим ценностям культуры», к «общечеловеческим ценностям бытия», собственно воспитательная цель сформулирована традиционно – через перечисление определенного, заданного набора качеств личности, являющихся предметом формирования: «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма», что риторически выражает однонаправленные воздействия на ученика как на объект (268, с. 5). Соответственно личностными результатами выпускника школы обозначены совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской культуре и культурам других народов. Формулировки воспитательной цели и личностных результатов литературного образования фактически совпадают, хотя это разные дидактические явления. Во-вторых, они не передают специфику предмета как искусства слова, его диалогическую природу и могут быть отнесены к другим предметам школьного цикла.

Цели и задачи воспитания в программах по литературе обобщенно представлены в приложении 2.

II. Аксиологический аспект содержания и методов литературного образования в старших классах.

Воспитательный потенциал программы литературного образования определяется соответствующими целями, задачами и реализуется в его содержании, выборе методов и приемов изучения литературы. В этой связи необходимо проанализировать, каков ценностный контекст предъявления художественного

творчества, чтения, книги в разных программах (чаще это вводные и итоговые темы) и подходов к школьному анализу литературных произведений.

В условиях информационного общества, в ситуации кризиса чтения художественной литературы важно формировать читательскую мотивацию читателя-школьника. Вводные и итоговые уроки дают возможность создать установку на чтение художественной литературы, ее личностное открытие.

Анализ программ показывает, что традиционным содержанием вводных разделов школьного курса в старших классах являются сведения литературоведческого, историко-литературного характера. И только в отдельных случаях обозначена возможность актуализации читательской деятельности как в историческом, так и в современном, личностном контекстах: в поле зрения оказывается читатель, его практика и опыт (В.Я. Коровина, А.Г. Кутузов). Программа В.Я. Коровиной (9 класс): «Литература и ее роль в духовной жизни общества. Шедевры родной литературы. Формирование потребности общения с искусством, возникновение и развитие творческой читательской самостоятельности» (272, с. 45). Программа А.Г. Кутузова (9 класс): «Читатель и жизнь литературного произведения. Образ – послание автора читателю, его современнику и потомку. Чтение и осмысление художественного произведения читателями разных поколений и эпох. Чтение и перечитывание. Интерпретация». 10 класс: «Понятие о художественном мире писателя и его составляющих. «Большое» и «малое» время жизни художественного текста. Читатель как активный участник литературного процесса. Художественное произведение и его интерпретации» (64, с.115, 121).

Итоговые уроки в программах чаще не запланированы. Лишь в программе В.Г. Маранцмана предусмотрены уроки «Диалог времен» (9 класс) и заключение школьного курса «Наука, религия, философия и искусство как пути к истине и гармонии». В программе А.Г. Кутузова запланированы итоговые читательские конференции: «Художественное произведение и его читатели» (9 класс), «Будут ли читать книги в XXI веке?» (11 класс).

Вводные и заключительные уроки литературы помогают формировать читательское самосознание: представление о художественном творчестве и чтении как важной составляющей духовной жизни, понимание сложных взаимоотношений человека с культурой и искусством. Необходимо методическое обоснование их аксиологического потенциала.

Рассмотрим, как обозначен воспитательный, в частности, ценностно-смысловой план в аннотациях к изучаемым произведениям, определяющих содержание школьного анализа программных произведений.

В программе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой, с одной стороны, акцентируется сочетание общечеловеческого и конкретно-исторического подходов к произведениям; отмечается, что обращение к «вечным темам» дает возможность усилить нравственно-эстетическое воздействие курса. С другой стороны, аннотациях в порядке констатации указывается на жанр, сюжет, композицию произведения, особенности поэтики, систему образов, особенности характеров, тематику, проблематику, включая нравственно-философскую, а также «вечные темы» и «проклятые вопросы бытия». Фиксируются литературоведческие аксиомы. Воспитательный контекст литературного образования определен лишь потенциально: названа бытийная, нравственная проблематика (смысл бытия, назначение человека, свобода и неизбежность, ответственность, любовь, добро и зло, личность и общество и др.).

В подобном же ключе строятся аннотации в программе под редакцией Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. В ней в большей мере акцентирована нравственная проблематика, нежели бытийная. Воспитательный контекст едва намечен.

В программе В.Я. Коровиной выделен ценностно-смысловой аспект изучения произведений, однако преобладают формулировки самого общего, назывного порядка: «Утверждение общечеловеческих ценностей в повести «Бедная Лиза»; «общечеловеческое звучание образов персонажей»; «Философская глубина лирики Б. Пастернака. Приобщение вечных тем к современности в стихах о природе и

любви»; «Философская глубина обобщений поэта-мыслителя» – о лирике Н.А. Заболоцкого, «Философская глубина трагедии «Гамлет». Либо называются темы бытийного, нравственного характера: «Раздумья о смысле жизни, о поэзии»; «Пафос вольности, чувство одиночества, тема любви, поэта и поэзии». Сущностные проявления характеров героев определяются типологически: «Светлана – пленительный образ русской девушки, сохранившей веру в Бога и не поддавшейся губительным чарам»; «Татьяна – нравственный идеал Пушкина»; «Образ праведницы» – о Матрене А.И. Солженицына. Указывается на ценностные доминанты характеров, судеб героев: «Два типа мировосприятия, олицетворенные в персонажах пьесы. Отражение их нравственных позиций в сфере творчества» – о «Моцарте и Сальери»; «Духовные искания Андрея Болконского и Пьера Безухова». Бытийные и нравственные проблемы тоже лишь обозначены: «Проблема выбора нравственной и гражданской позиции в эпоху смуты» – роман «Мастер и Маргарита». Никак не заявлены они, например, в разделах, посвященных изучению творчества М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова, А.П. Чехова, А.М. Горького, А.А. Блока и др.

Подобные формулировки трудно согласовать с установкой, звучащей в объяснительной записке к программе: «Аннотации тем программы составлены так, чтобы учитель мог верно определить ориентиры, необходимые аспекты изучения произведения, подготовить план, конспект урока, найти оптимальные формы работы по изучению произведения или творчества писателя» (273, с. 7) .

Проблемные аннотации, раскрывающие суть бытийно-философского содержания произведения, его нравственной проблематики, единичны. Например, к «Божественной комедии» Данте, «Фаусту» Гете (с. 54, 55).

В программе В.Ф. Чертова для 9 и 10 класса на вводных уроках дается понятие «художественный мир». Бытийные, нравственные аспекты изучаемых произведений в аннотациях обозначены проблемно-тематически, но не раскрывается неповторимость решения авторами тех или иных проблем, что могло бы

конкретизировать вектор воспитательного воздействия. Формулируются же они общо: «Нравственно-философская проблематика» (лирика В.А. Жуковского, «Моцарт и Сальери», «Евгений Онегин», А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова), «Философская проблематика лирики А.А. Фета», «Философская глубина» (лирика А.С. Пушкина, лирика Б.Л. Пастернака); «Философская трактовка темы счастья в поэме «Соловьиный сад»; «Вечные» темы в романе «Отцы и дети» (природа, любовь, искусство); «Вечные» темы в рассказах Бунина (счастье и трагедия любви, связь человека с миром природы, вера и память о прошлом); «Вечные» темы в романе «Тихий Дон»: человек и история, война и мир, личность и масса». Более конкретные бытийные темы и проблемы определены примерно так же, как это сделано в программах В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой.

Понятие «художественный мир» (автора, литературного произведения), определяющее представление о тексте или творчестве писателя как уникальной системе и целостности, заявлено в качестве содержательно и структурно ведущего в программе А.Г. Кутузова для старших классов. «Художественный мир» – обязывающая категория. Учитель вправе ожидать, что и в аннотациях к изучаемым произведениям будут обозначены стилевые, содержательные, в том числе ценностно-смысловые доминанты, характеризующие неповторимость мировидения автора. Но и в этой программе бытийная, нравственная проблематика изучаемых произведений определена в самом общем плане. Приведем примеры. *У. Шекспир.* «Гамлет». «Проклятые вопросы бытия». «Вечные образы и проблемы» в трагедии. *Мольер.* «Тартюф». Человек эпохи абсолютизма. «Вечные образы» и их восприятие читателями разных эпох. Злободневность и актуальность комедии. *И.В. Гете.* «Фауст». Добро и зло в трагедии. Жажда познания как свойство человеческого духа». В аннотации к изучению романа «Евгений Онегин» заявлена, но никак не определена «нравственная и философская проблематика», примерно то же о «Пиковой даме»: «Нравственная проблематика, проблема «наполеонизма». И о романах «Герой нашего времени», «Преступление и наказание» читаем: «Глубина

нравственной проблематики». Конкретная бытийная и нравственная проблематика присутствует в программе редкими вкраплениями в назывном плане: «вопрос о назначении человека»; «чувство исторической памяти и неизбежная «печаль времени»; «трагедийная концепция любви», «любовь как высшая ценность бытия» и т.п. Подобные формулировки не дают представления о своеобразии художественного мира писателя.

Таким образом, рассмотренные выше программы по структуре, подходам к предъявлению различных компонентов литературного образования тяготеют к традиции, сложившейся в советские годы.

В программе В.Г. Маранцмана очевидна попытка обновления содержания и формы аннотаций с учетом тематического планирования, возможных подходов к анализу текста на уроке, что позволило сделать аннотации содержательными, многомерными, конкретизирующими воспитательный вектор, ориентированный на возрастные возможности и потребности школьников. Акцентируется связь их литературного развития с общим развитием, формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений.

Программу в целом и методический комментарий к курсам литературы в 9–11 классах, в частности, отличает методологическая концептуальность. «Близкое философии стремление в любом событии жизни и впечатлении видеть закон бытия» (269, с. 25) – этот тезис о своеобразии русской поэзии второй половины 20-х–30-х годов XIX века можно отнести и к содержанию аннотаций в программе, проявляющих воспитательный потенциал литературы: в них намечены подходы, позволяющие ученикам-читателям постигать «законы бытия». Так, в аннотациях к обзорным темам читаем: «Античность. Осознание личности человека как одной из сущностей всеобщего бытия, вписанной в мироздание и противостоящей ему. Идея рока, судьбы – проявление сложной гармонии человека и мира. ... Средневековье. Религиозная регламентация и возвышение духовной природы человека. Античная идея фатума и выбор между добром и злом, предложенный человеку

христианством» (269, с. 173–174). В.Г. Маранцман показывает, как «вечные» проблемы решались в разные эпохи разными авторами и в каком ракурсе могут быть предъявлены старшеклассникам. В подтверждение приведем пример того, как трактуется в аннотации пушкинское понимание свободы: «Свобода как естественный итог возмужания человека, обращение его к нуждам родины, как результат гуманного развития личности, как напрасное и самоотверженное служение народу, не способному пробудиться к достойной жизни, как удел природы и сильных личностей, как затаенная и неосуществимая мечта, как необходимое условие любви к жизни» (269, с.190).

В.Г. Маранцман акцентирует внимание педагогов на том, сколь важна и ответственна воспитательная составляющая литературного образования в предисловии к программе 11 класса: «Предстоящий ученикам выход в «открытое море» бытия диктует необходимость осмыслить коренные философско-эстетические и нравственные проблемы. Ценностные ориентации личности складываются здесь если не окончательно, то все же определено и рельефно» (270, с.75). Смысл и цель жизни, жизнь и смерть, судьба, жизненный выбор, свобода и ответственность, совесть, творчество как самоосуществление, любовь, добро и зло, личность и общество, человек и природа, самопознание, самоопределение человека – таков круг проблем, сущностно означенных в программе в связи с изучением отдельных произведений.

Наметившаяся в программе В.Г. Маранцмана тенденция представляется плодотворной. Этот аспект программ литературного образования заслуживает системной методической интерпретации.

Вследствие структурной неоднородности программ не всегда можно составить отчетливое представление о системе методов и приемов, позволяющих осуществлять заявленные цели литературного образования, тем более судить о способах реализации воспитательного потенциала литературного образования.

В программе Т.Ф. Курдюмовой вопрос о методах и приемах обучения литературе не затрагивается вообще. В.Я. Коровина перечисляет основные виды устных и письменных работ. В программе А.Г. Кутузова в разделе «Творческий практикум» указаны отдельные виды творческих работ.

Для методической системы В.Г. Маранцмана в выборе методов и приемов принципиально значимой является организация читательской интерпретации, требующей. Обоснованию соотношения и взаимодействия школьного анализа и интерпретации литературного произведения в объяснительной записке отведено особое место; намечена общая стратегия школьного анализа текста. Причем логика взаимодействия анализа и интерпретации связывается с необходимостью выбора учеником собственной позиции и ее обоснования. Оценка и выбор, проявляющие механизм ценностных ориентаций, заявлены в программе. Личностно-ориентированная направленность литературного образования обнаруживается и в возможности выбора учениками видов и жанров литературного творчества, стимулировании их самообразования. В программе обозначены отдельные жанры, объективирующие ценностные ориентации учеников (очерки и эссе по нравственным, социальным, эстетическим проблемам).

III. Системный анализ обозначенных в программах читательских и литературно-творческих умений, необходимых для ценностно-смыслового самоопределения, затруднен, так как, несмотря на упоминание отдельных умений, в некоторых программах такой структурообразующий элемент отсутствует.

Выделив читательские умения, необходимые для ценностного самоопределения учащихся, представим в виде таблицы, как они (прямо или опосредованно) даны в программах. Это умения

- понимания авторского смысла,
- порождения личного смысла,
- рефлексии прочитанного,
- эмоционально-оценочные,

- личностного выбора (приложение 3).

Как видим, умения, связанные с читательским самосознанием, ценностно-смысловым самоопределением учащихся, являющиеся фактором воспитания, самовоспитания личности, даны в программах фрагментарно, бессистемно. В достаточной степени они определены в программе В.Г. Маранцмана и в «Примерной программе».

Отметим, что в программах речь идет об интерпретации художественного текста учащимися, их готовности к диалогу с автором, героями, культурными собеседниками (В.Я. Коровина, А.Г. Кутузов, В.Г. Маранцман, В.Ф. Чертов). Диалог является смысловым, коммуникативным пространством рождения интерпретации (В.Я. Коровина, А.Г. Кутузов, В.Г. Маранцман). Интерпретация синтезирует читательские операции (умения), связанные с ценностно-смысловым самоопределением, является одной из его форм. Но это обстоятельство, на наш взгляд, не освобождает методику от необходимости определения соответствующих умений и разработки приемов целенаправленного формирования их.

Итак, если рассматривать в качестве одного из важнейших показателей концептуальной завершенности программ литературного образования, в том числе и в аспекте воспитания, системное единство всех ее структурных компонентов (цели и задачи; отбор, содержание и интерпретация литературного материала; определение системы читательских и речевых умений, а также методов и приемов обучения, адекватных цели), то следует заключить, что из семи проанализированных программ этому требованию в большей мере отвечает программа В.Г. Маранцмана.

Анализ вариативных программ по литературе убеждает в верности суждения президента РАО Н.Д. Никандрова: «Меняются ценности – меняются нормы – меняются цели воспитания. При этом вполне естественны, во всяком случае, по-человечески вполне объяснимы определенные запаздывания, когда общество чувствует, что ценности сменились, а система образования не отразила – или не в

полной мере отразила – этот факт изменением целей воспитания. Такое случалось в истории, теперь происходит и у нас» (243, с. 3).

Резюмируя сказанное, отметим, что структура, стиль современных вариативных программ в большинстве случаев заданы методическими канонами, сложившимися в советской школе, когда программа воспринималась прежде всего как методический нормативно-деловой документ.

В программах по литературе воспитательные цели и задачи, как правило, определены через вечные культурные и педагогические универсалии (воспитание эстетического вкуса, художественно-эстетических и духовных потребностей), без учета изменившейся социокультурной ситуации. Влияние на духовную сферу, мировоззрение личности, как правило, связывается с формирующими воздействиями. Понятия, отражающие способы воспитательного влияния литературы на учащихся, соответствуют тенденции наметившегося перемещения доминанты с внешних воздействий в сферу активизации внутренних структур личности: **формирование** (Т.Ф. Курдюмова, Г.И. Беленький, В.Я. Коровина, В.Ф. Чертов) – **приобщение** к гуманистическим ценностям культуры (В.Ф. Чертов) – **ценностное отношение** к миру и искусству (А.Г. Кутузов) – эмоциональное **присвоение** гуманистического потенциала искусства, **ценностные ориентации** личности (В.Г. Маранцман). Подтверждается тенденция постепенной смены воспитательных парадигм: от понимания воспитания как формирующего, развивающего воздействия на учащихся к взгляду на воспитание как на «двусторонний, двудоминантный процесс» (И.А. Колесникова). Отметим динамику аксиологической составляющей в целеполагании: от **осознания ценности** окружающего мира учениками (Т.Ф. Курдюмова), «**приобщения** к гуманистическим *ценностям* культуры» (В.Ф. Чертов) к **способности оценивать** явления литературы (Г.И. Беленький), социально значимому **ценностному отношению** к миру и искусству (А.Г. Кутузов) и **ценностным ориентациям** учащихся (В.Г. Маранцман). Эти тенденции подтверждают важность системной методической разработки

аксиологических аспектов литературного образования, в том числе определения цели воспитания.

Анализ позволил обнаружить направленность программ прежде всего на номинативное предъявление литературного материала, определение того, **что** (перечень тем, проблем, духовных понятий, элементов поэтики) изучать, а не того, **как** изучать и методически интерпретировать с учетом своеобразия ценностей и смыслов художественного мира писателя, с одной стороны, и возрастных, социальных потребностей старшеклассников, с другой. Содержание школьного анализа литературных произведений задано в программах в логике литературоведческой науки, с опорой на «значения», но не смыслы и ценности. Это одно из проявлений «знаниецентризма» литературного образования. Отсутствие концептуального подхода в аннотациях к школьному анализу произведений не позволяет сущностно конкретизировать его ценностно-смысловой контекст, обнаружить в нем функциональные системные связи и тем самым определить направленность воспитательного вектора интерпретации литературных произведений в процессе их изучения.

Отсутствие в программах должного системного обоснования воспитательного аспекта (на уровне целей, содержания литературного образования) является серьезным препятствием в реализации воспитательного потенциала изучения литературы в школе, его культуротворческой и мировоззренческой функций.

2.3. Представление школьников о значимости книги и чтения (по результатам анкетного опроса)

Современная социокультурная ситуация отмечена кризисом чтения в условиях изменившегося информационного пространства. Социологами, культурологами, библиотековедами (В.Я Аскарлова, В.А. Бородина, Т.Г. Галактионова, Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, М.М. Самохина, И.И. Тихомирова, В.П. Чудинова и др.) зафиксирован качественный перелом в отношении к чтению. Престиж чтения остается высоким, но представления о его ценностных свойствах снижаются. Усиливается значимость прагматических (учебных, информационных) и релаксационных (компенсаторных) мотивов обращения к печатным источникам. Чтение, связанное с самообразовательными и эстетическими мотивами, теряет свои позиции. Содержание чтения и выбор источников школьниками определяются, с одной стороны, потребностями учебного процесса (с оттенком объективной принудительности – как внешней, так и внутренней), с другой стороны, досуговыми предпочтениями. Границы внутри этого пространства подвижны. Но в первом случае преобладают прагматические установки образовательной системы с ориентацией на общественный статус человека, во втором – собственные установки юной личности с учетом ее индивидуальности и лишь потом – общества. В старших классах «деловое» общение с книгой преобладает над досуговым. Чтение из жизни ребенка не уходит, а становится другим – более прагматичным, информационным и поверхностным. Экранная культура все сильнее влияет на чтение детей.

В связи с этой ситуацией возникает вполне правомерный вопрос: можно ли в условиях объективно изменившегося восприятия книжной культуры рассматривать книгу как один из источников представлений молодежи о жизненных ценностях, а изучение литературы в школе – как способ ценностного самоопределения

школьников. Читательская диспозиция, с одной стороны, не может не быть подвержена влиянию социума, изменению информационного пространства. С другой стороны, она формируется в условиях школьного образования, в том числе литературного.

Формой проведения констатирующего эксперимента были избраны диагностический анкетный опрос и сочинение-эссе на тему «Строки, написанные для меня»: они могут дать общее представление о своеобразии читательского выбора и ценностных предпочтениях старшеклассников в области художественной литературы. Участниками констатирующего эксперимента стали 1160 учащихся 9 и 11 классов (границы периода ранней юности, сопряженные с соответствующим этапом литературного образования) школ Челябинска и Челябинской области, Магнитогорска, Оренбурга, Вятки, Самары, Череповца.

Таблица 1

Участники анкетного опроса

Город	МОУ (количество учащихся – участников анкетного опроса)
Челябинск	Гимназии № 1 (54), № 10 (76), № 48 (72), № 82 (56), № 102 (58), лицеи № 11 (64), № 31 (52), СОШ № 46 (50), № 89 (27), № 147 (66), № 150 (34), № 151 (47)
Копейск (Челябинская область)	№ 1 (38), № 2 (52), № 6(56)
Магнитогорск	СОШ № 5 (42), № 56 (57)
Оренбург	Гимназия № 3 (32), СОШ № 72 (44)
Самара	Гимназия № 1 (62)
Вятка	Гимназия № 1 (81)
Череповец	Женская гуманитарная гимназия (40)

Целью диагностического анкетного опроса было понять:

- в чем состоит для старшеклассников личностная значимость чтения;
- является ли чтение, изучение литературы в их сознании ценностью, источником представлений о ценностях;
- есть ли у учащихся потребность в обретении ценностей, осознается ли она;
- какова роль уроков литературы в ценностном самоопределении школьников.

Старшеклассникам были предложены такие вопросы и задания:

1. Закончите предложение: *Благодаря книгам, я сделал(а) такие жизненно важные открытия: ...*

2. В стихотворении Владимира Высоцкого есть строка: «Нужные книги я в детстве читал...». Что имел в виду поэт? Какие «нужные книги» Вы посоветовали бы обязательно прочитать младшему брату, сестре (1–3 произведения)? Почему именно эти книги?

3. Герой М.Ю. Лермонтова писал в своем дневнике: «Для чего я жил? Для какой цели я родился? А верно, она существовала...». Задаются ли подобными вопросами современный человек? Есть ли у Вас потребность и возможность обсудить подобные вопросы?

Первое задание давало старшеклассникам повод задуматься над тем, источником каких жизненно важных открытий стали для них прочитанные книги. Таким образом, мы предполагали выявить спектр ценностных предпочтений (читательских и – шире – жизненных) современных учащихся, пребывающих в поре ранней юности.

Первое задание выполнили 79% респондентов. Среди них 5% дали отрицательный ответ: «*Никаких*». Он мотивирован сомнением в том, что, читая художественную литературу, можно сделать жизненно важные открытия, а также указанием других источников таких открытий:

– «*Не все, что напечатано, правда*»;

– *«Благодаря книгам, я не сделал каких-либо жизненно важных открытий. Я все узнал из жизни: рядом со мной родные и близкие, верные и честные друзья»;*

– *«Жизненно важное я мог бы взять только из учебников по ОБЖ»;*

– *«Фэнтези – очень легкое чтение без открытий».*

Вероятно, по этим же причинам задание оставила без ответа примерно пятая часть участников опроса (21%).

Ответы старшеклассников дают представление об их ценностном выборе, касающемся различных сфер жизни юношества. Примечательно, что они в большей мере локализуются вокруг явлений, проблем, связанных с жизненным, личностным, ценностным самоопределением.

Отношение к книге (6%):

– *«Книга учит жить, правильно мыслить»;*

– *«Книга помогает расставить жизненные приоритеты»;*

– *«Читать престижно! Можно поговорить в компании о книге, и это покажет, насколько ты начитанный и духовно богатый»;*

– *«Книга – это развлечение».*

Знания, информация (7%):

– *«Знание прошлого»;*

– *«Интересная информация может пригодиться в жизни»;*

– *«Изучил магию волшебства»;*

– *«Освоил программирование».*

Человек и другие люди (7%):

– *«Надо ценить людей и понимать их»;*

– *«Относи ться к людям с уважением»;*

– *«Относись к другим так, как хотел бы, чтобы относились к тебе»;*

– *«Если испытываешь какое-то чувство, не надо бояться реакции общества».*

Представление о человеке – его сущности и возможностях (13%):

– *«Человек имеет право на жизнь, какой бы он ни был»;*

- *«Нужно всегда оставаться человеком»;*
- *«Возможности человека безграничны»;*
- *«Внутренний мир человека необычайно богат»;*
- *«Каждый человек – индивидуальность»;*
- *«Нужно быть, а не казаться»;*
- *«Все люди разные»;*
- *«Человек отвечает за каждый свой поступок»;*
- *«Творческое самоосуществление»;*
- *«Мы сами делаем свою судьбу (по С. Лукьяненко)».*
- *«Человеческие желания и склонности формируются на уровне подсознания (по Л.Н. Толстому)»;*
- *«Пороки человека могут изменить его жизнь»;*
- *«Принять жертву сложнее, чем принести ее (по Ф.М. Достоевскому)»;*
- *«Не каждый человек достоин смерти».*

Отношение к миру, жизни (14%):

- *«Я осознал, насколько сложен мир и как интересно в нем жить»;*
- *«Хаос определен»;*
- *«Жизнь – лучшее, что есть на свете»;*
- *«Жизнь захватывающая и непредсказуемая»;*
- *«В жизни много оттенков, а не только черное и белое. Все имеет две стороны»;*
- *«Жизнь дается один раз. Она коротка, и можно многое не успеть»;*
- *«Все тайное становится явным»;*
- *«Дома новы, а предрассудки стары (по А.С. Грибоедову)»;*
- *«Конец не всегда бывает счастливым»,*

Личностное развитие, обретение жизненного опыта (24%):

- *«Я стал добрее, умнее, честнее»;*
- *«Научился разбираться в людях»;*

- *«Стал соотносить себя с другими людьми»;*
- *«Смотришь на жизнь по-другому»;*
- *«Пережила ситуации, которые часто встречаются в обыденной жизни, испытала новые эмоции. Книги помогают стать более чувствительным, понимающим человеком»;*
- *«Я узнала, что чувствует человек, когда влюблен»;*
- *«Понял, что нужно решать все самому, не дожидаясь чужой помощи»;*
- *«Важна вера в себя, в свои силы, в свое достоинство и индивидуальность».*

Ориентация в ценностях (66%):

- *«Значение многих ценностей стало понятнее»;*
- *«Узнал цену многим нравственным качествам»;*
- *«Узнал, что есть более высокие, духовные ценности, чем компьютер, TV, клубы, вечеринки».*

Среди названных ценностных приоритетов самые частотные по выбору – друзья, дружба, любовь (в том числе любовь к близким).

- *«Дружба – самое ценное, что есть на свете» (по А. Дюма)»;*
- *«В жизни главное – друзья (по В. Крапивину)»;*
- *«Любовь – самое сильное чувство»;*
- *«Любить и дружить может не каждый, это постоянная работа»;*
- *«Всякая любовь есть великое счастье»;*
- *«У любви нет прошедшего времени»;*
- *«Любовь по своей сути трагична и тяжела»;*
- *«Существует настоящая любовь»;*
- *«Любить близких, быть добрее и прощать»;*
- *«Родителей и друзей надо ценить»;*
- *«В будущем надо будет правильно воспитать детей».*

Кроме того, названы такие качества, как добро (доброта), вера, благородство, честность, честь, сострадание, совесть, верность, долг, патриотизм.

По признанию учащихся, книга открыла им понятие *«смысл бытия»*.

– *«Понял, как важно найти смысл жизни (по Р. Баху)»;*

– *«Каждый человек должен иметь цель в жизни».*

Есть и противоположное суждение, явно заимствованное:

– *«Не стоит сильно "грузиться" по поводу жизни, живыми нам все равно из нее не выбраться».*

Значимыми для юношества являются также жизненный выбор, способы достижения цели:

– *«У каждой проблемы есть решение»;*

– *«Никогда не сдаваться, искать решение в любой ситуации»;*

– *«Бороться и искать, найти и не сдаваться (по В. Каверину)»;*

– *«Сначала надо подумать, потом – совершать поступок».*

На результат анкетирования, безусловно, повлиял тот факт, что оно проводилось на уроке литературы: старшеклассники в большинстве своем имели в виду произведения художественной литературы. Мы не склонны абсолютизировать выявленную картину ценностных предпочтений читателей-старшеклассников, понимая, сколь сложна, противоречива, драматична современная ситуация чтения школьников, и отдавая должное тому, что анкетирование не единственный способ выявления читательских предпочтений и самооценки. Понятно, что за ответами стоят разные способы общения с книгами, в том числе изучаемыми в школе. Тем не менее можно заключить, что книги, уроки литературы оказывают влияние на ценностный выбор школьников, формируют представление о жизненных ценностях – отсюда признания: *«понял»*, *«узнал»*, *«научился»*.

Результаты анкетирования помогают составить представление о лично значимых ценностях читателей-старшеклассников раннего юношеского возраста и их понимании того, что именно литература открыла, как помогла им осознать ценности жизни. В центре внимания – нравственные ценности, ценности индивидуального бытия. Очевидно понимание гуманистической природы ценностей.

За многими суждениями обнаруживается явный читательский опыт. Значимым для старшеклассников становится и опыт «жизни в искусстве» (К.С. Станиславский).

Вместе с тем не следует отождествлять рефлексивные ценностные представления и ценности: не всякие ценностные представления являются реально значимыми личностными ценностями. Личностно ориентированные стратегии чтения могут быть одним из способов преодоления разрыва между этими явлениями, обретения личностью ценностей.

Второе задание анкеты включало три вопроса. В формулировке первого мы оттолкнулись от цитаты: «В стихотворении В. Высоцкого есть строка "Нужные книги я в детстве читал...". Что имел в виду поэт?» Учитывая неразрывную связь понятий «ценность», «значимость», «смысл», мы стремились опосредованно, через уточнение позиции поэта, выявить, в чем состоит значимость книг для современного школьника, через объяснение ими понятия «нужные книги».

На вопрос ответили 59% учащихся (многие, выполнив первое задание анкеты, во втором сразу стали называть конкретные «нужные книги»). Позиции, определяющие значимость книги, распределились следующим образом.

Максимальное количество из данных учениками толкований понятия «нужные книги» связано со сферой **воспитания** (88%).

Это книги, которые учат жизни, ее пониманию, а также пониманию людей:

- учат отличать добро от зла,*
- учат хорошим манерам и правильному поведению,*
- дают нравственный урок,*
- книги с моралью и нравоучением,*
- помогают увидеть мир с другой стороны,*
- влияют на жизненный выбор,*
- способствуют самовоспитанию («Поэт с детства себя воспитывал чтением книг»),*

– способствуют самоопределению (*«Высоцкий, видимо, читал стихи, вот и стал поэтом»*).

Учащиеся указывают на книги, которые формируют мировоззрение, нравственные и духовные ценности, качества характера (доброта, верность, честность, понимание, порядочность, чувство собственного достоинства, ответственность перед близкими, целеустремленность).

Вторая группа аргументов отражает влияние книги на развитие человека и его способностей (в том числе читательских):

– *книги, развивающие воображение, фантазию, чувства, способность думать, размышлять;*

– *учебники, книги, дающие багаж знаний;*

– *книги, которые должен прочитать каждый уважающий себя человек.*

Уточняется: *«Не все книги нужны. Конечно, это не книги-паразиты (комиксы, глянец)», «Классика – фундамент жизни».*

Хотя юности свойственно критическое отношение к общепринятым нормам, понятиям, старшеклассники связывают назначение «нужной» книги прежде всего с ее «учительной», просветительской ролью, совершенствованием человека. Как написал один из респондентов, *«от того, какие книги мы читаем, зависит наше будущее»*. В проанализированных анкетах, с одной стороны, мы не встретили аргументов, связанных с эстетической природой искусства слова. С другой стороны, не было и аргументов в пользу развлекательной литературы.

Чтобы конкретизировать обозначенное в ответах представление старшеклассников о «нужных книгах», мы попросили их указать книги, которые они посоветовали бы непременно прочитать младшему брату, сестре. Таким образом, респонденты были поставлены в ситуацию ответственного выбора – передачи того, что является, по их мнению, ценностью, младшему поколению. Вольно или невольно они выступили в роли заинтересованных воспитателей. Эта позиция оказалась органичной для респондентов, что выразилось в тоне ответов.

В перечне книг оказались в большинстве своем классические произведения детской литературы и произведения, изучаемые по школьной программе (приложение 4).

Соотношение «программного» и «свободного» чтения примерно одинаково (Таблица 2).

Таблица 2

**Результаты анкетного опроса
«Соотношение "программного" и "свободного" чтения (в %)**

	Программное чтение	Свободное чтение	Всего
Авторы	48	49	97
Произведения	66	63	129

Среди детской классики – авторы и произведения, без которых, действительно, нельзя представить детство (С.Я. Маршак, Б. Заходер, К.И. Чуковский, В. Бианки, Н.Н. Носов, В. Драгунский, В.М. Волков, А.Н. Толстой, Г.-Х. Андерсен, Ш. Перро, Д. Родари, А. Линдгрэн, Д. Дефо, М. Твен др.). Выбор пал и на произведения, которые явно были рекомендованы родителями с опорой на читательский опыт других поколений: А. Гайдар «Тимур и его команда», Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке», В. Каверин «Два капитана», Е. Ильина «Четвертая высота». Причем эти произведения получили активную позитивную оценку. Называется и классика приключенческой литературы.

Из произведений, изучаемых по школьной программе, наибольшее число выборов получили русские народные сказки и такие произведения, как «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Сказки» и «Капитанская дочка» А.С. Пушкина, «Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Мастер и Маргарита» М.М. Булгакова, «Басни» И.А. Крылова.

Названные в перечне произведения входят в круг обязательного «учебного» чтения. Для многих учащихся это доминирующий мотив чтения художественной литературы. Им нечего противопоставить классике. С другой стороны, и тогда, когда такая альтернатива есть и старшеклассник читает книги по свободному выбору, в ситуации предложения «ценной» книги младшему поколению предпочтение чаще отдается классике. В 11 классе школы № 89 Челябинска, где проводилось анкетирование, учительница М.Б. Внукова обратила внимание на то, что ученики с увлечением читают Харуки Мураками, но ни в одной из анкет этот автор не назван. Заметим, что ответы учащихся этого класса достаточно содержательны и неформальны.

В приведенном нами перечне книг есть и произведения массовой литературы – Ч. Паланика, Э. Сигала, М. Леблана, С. Лукьяненко, С. Минаева, а также популярные в различных читательских кругах – Д. Роулинг, Д. Толкиена, Кастанеды, П. Коэльо, Д. Пеннака, Б. Акунина.

Все же классика в представлении старшеклассников является средоточием ценностей, которые они хотели бы передать младшему поколению. Причем в ответах проявляется заинтересованное и ответственное отношение к выбору книг. Нередко определенные книги мотивированно предлагаются братьям, а другие – сестрам, указывается их возраст. Особо оговаривается, что книга должна быть интересной и читаться по желанию. Одиннадцатиклассник из 102 гимназии Челябинска пишет: *«Книга должна быть не только интересной, но и нести свет в душу. Над книгой надо думать, пытаться понять, что лучше для тебя – добро или зло. Каждый выбирает сам, но я все же хочу, чтобы мой брат выбрал свой путь, познакомившись с настоящими книгами, а не с макулатурой, которой завалены прилавки магазинов»*. Даже в выборе детективов респонденты разборчивы: *«А вот детективы Д. Донцовой и ей подобных я бы выбросила (кроме Конандойла – это образец и классика)»*. Причем Д. Донцова неоднократно упоминается в таком контексте. Ученик 11 класса из Самары спрашивает: *«А почему в современной*

литературе нет ни одной нормальной книги? Почему только про тупых блондинок и убийства? Чтоб покупали, что ль? О да, Донцова рулит!».

Представление о жизненных ценностях и их иерархии не ограничивается указанными при выполнении первого задания. Доводы, аргументирующие выбор книг для младших братьев и сестер, по сути схожи с названными при выполнении первого задания. Таким образом, у нас была возможность перепроверить корректность высказанных суждений. Заметим, что появился и не звучавший ранее мотив ценности чтения – увлекательность самого процесса чтения (*«интересно читать»*; *«книга захватывает, не оторваться»*; *«книги интересные, читая их, не знаешь, чем все закончится: захватывает дух!»*). Возможно, подобная откровенно эмоциональная реакция, связанная с эмпатией, для старшеклассников – уже ностальгическое воспоминание, но значимое и ценное.

Полученные данные не следует интерпретировать однозначно. Здесь может присутствовать известное противоречие между реальной читательской практикой и представлением о должном, даже идеальном, что значимо в ситуации «передачи ценности». Д.А. Леонтьев называет подобные ситуации «нормативно-идеальными» (200). Но, несмотря на это, важно, что обозначенные ценности осознаются. Размышляя о психологии искусства, Л.С. Выготский так истолковал феномен его духовного воздействия: «искусство есть ... организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» (82, с. 332). Ключ к объяснению результатов опроса дают и современные концепции понимания: «Понятое знание о мире обязательно включает представление понимающего субъекта о том, каким должен быть мир. Понимание в этом смысле и есть процесс и результат сопоставления существующего с должным» (137, с. 140).

Признание актуальности классических произведений в восприятии активной читательской аудитории зафиксировано и в социологическом исследовании

«Молодежь и классика», которое было проведено Российской государственной юношеской библиотекой в 2002 году. Говоря о респондентах – учащейся молодежи, М.М. Самохина заключает: «Их знания о сюжете тех произведений, которые принято считать "ядром" высокой культуры, их представления о содержании и смыслах этих книг, о связи этих смыслов с жизнью и проблемами современных людей или отсутствием такой связи – все складывается на уроках литературы и вряд ли изменится с возрастом» (288). Автор исследования считает маловероятным, что школьное преподавание из стимула «делового» обращения к произведениям классиков превратится в стимул «свободного» чтения. Безусловно, это сложная проблема, и для ее решения одних усилий школы мало. Но, думается, что даже в ситуации «учебного» чтения, как она складывается на сегодняшний день, следует искать способы сопряжения классики и интересов, потребностей, жизненного опыта, ценностных ориентаций учащихся. Основания для этого, как показало наше исследование, все же есть. И, по данным указанного выше исследования, среди мотивов обращения к художественной литературе мотив «чтения по учебной программе» указали 41,9% респондентов, мотив «потому что мне это интересно» – 39,5%. В ситуации кризиса чтения это немало.

Третье задание анкеты было таким: *«Герой М.Ю. Лермонтова писал в своем дневнике: "Для чего я жил? Для какой цели я родился? А верно, она существовала..."*. *Задаются ли подобными вопросами современный человек? Есть ли у тебя потребность и возможность обсудить подобные вопросы?»* Предлагая его, мы стремились выявить реакцию старшеклассников на кардинальную проблему бытия – проблему смысла жизни, с которой неизбежно – рано или поздно – сталкивается каждый человек. Это понятие является центральным в ценностном спектре. А. Маслоу причислил стремление к смыслу к высшим потребностям, назвав его «первичным человеческим побуждением» (221). В. Франкл связал этот феномен с самоотрансценденцией человеческого существования: «человеческое бытие всегда ориентировано вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то:

на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому мы тянемся с любовью. В служении делу или любви человек осуществляет сам себя» (352).

Проблема смысла жизни – одна из центральных при изучении литературы в школе. В формулировке вопроса мы намеренно оттолкнулись от классического текста XIX века, создавая своего рода провокацию (временная отдаленность, сознание литературного героя). Мы вправе были ожидать определенной реакции на данный вопрос, учитывая возрастной статус респондентов. Юность является решающим этапом становления мировоззрения, включающего оформление системы личностных смыслов, появление установки на сознательное построение собственной жизни, а также определение ее смысла и способов его достижения. Причем конкретизация личностного понимания смысла жизни не предполагалась: эта проблема сугубо интимна. И все же анкета дает возможность определить, является ли она ценностно значимой для старших школьников, входит ли в сферу их внимания, или мы столкнемся с проявлениями «экзистенциального вакуума» (В. Франкл).

Результаты опроса представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Результаты анкетного опроса

«Задается ли современный человек вопросами о смысле жизни?»

Классы	Да	Нет	Не знаю	Не ответили
9 класс	54%	21%	3%	23%
11 класс	77%	14%	-	9%

Как того и следовало ожидать, мы обнаружили определенную возрастную динамику в ответах реципиентов.

На первый вопрос положительно ответили 54% девятиклассников (это период переходный от подросткового возраста к ранней юности) и 77% одиннадцатиклассников, что подтверждает возрастную тенденцию. Примечательно, что односложные ответы («да», «нет») редки, хотя постановка вопроса допускала их. Чаще ответы сопровождаются комментариями, обнаруживающими рефлексию и желание выразить свою позицию, даже если она отрицательная.

Отдавая должное серьезности поставленного вопроса, при положительном ответе, утверждая, что современный человек задается вопросом о смысле жизни, старшеклассники часто делают оговорки: «не все», «некоторые», «каждому свое», «не всегда», «редко». С одной стороны, обращение к этому вопросу связывается с определенным уровнем развития интеллекта:

– *«если человек думает головой, а не живет инстинктами»,*

– *«Задумываются только те, у кого интеллект выше среднего. Интеллектуалы сейчас редки. Интеллект не ценится»,*

– *«Как бы грубо ни звучало, все зависит от человека. Если у него есть мозги и душа, то задается».*

Звучат утверждения, что сложность и динамизм современной жизни требуют от человека осмысленности существования, что вопрос о смысле не может быть житейски меркантильным:

– *«Я считаю, что современный человек очень часто задается подобными вопросами, так как в современной жизни без их решения очень легко "увязнуть" (без цели) и так и не добиться ничего. Произведения классической литературы нередко дают нам ответы на эти вопросы».*

– *«Задается даже больше, чем человек прошлого, так как мир усложняется и человеку все труднее найти свое место в нем».*

– *«Конечно, задается! А по-другому нельзя жить!»*

– *«Если и нужно задаваться, цель должна быть достаточно весомой (не пятерка за учебу или покупка машины). Это цель, на которую придется потратить очень много времени и сил».*

Вместе с тем обнаруживается противоречие: в представлении старшеклассников смысложизненные вопросы выделяются в автономную сферу жизни, не сопряженную с жизнью обыденной:

– *«Ведь жизнь нам дана, чтобы хорошо ее прожить, а не чтобы постоянно думать о ее смысле».*

С другой стороны, обращение к подобным вопросам зачастую приписывается «неудачникам», даже «людям со слабой психикой»:

– *«Я думаю, что этим вопросом задаются те люди, у которых в жизни что-то не получилось, не получается или они просто не хотят добиться чего-то нового».*

Здоровое желание связать «вопросы на смысл» с жизненным опытом человека обращает респондентов в другую крайность: они предполагают, что подобными вопросами могут задаваться «люди более старшего возраста, не молодежь», «зрелые или уже пожилые люди»:

– *«Обдумать этот вопрос надо как-нибудь позже, лет в 30–40, когда полжизни уже прошло».*

– *«... Сегодня жизнь складывается из попыток к выживанию, и под конец жизни, он, оглядываясь, думает, что ничего за свою жизнь для человечества не сделал».*

Как видим, смысложизненные проблемы соотносятся с реалиями повседневной жизни, социума, с другой стороны, возводятся в глобальный ранг (жизнь человечества). Ответы обнаруживают юношеский максимализм, недостаточность жизненного опыта и вследствие этого вполне объяснимую умозрительность представлений.

Учащиеся, которые не считают, что современный человек задается вопросом о смысле жизни, аргументируют свое мнение, во-первых, бешеным ритмом жизни,

отсутствием времени на размышления («*Не до того!*»); во-вторых, «ситуацией выживания», когда человек живет одним днем («*Важнее хлеб насущный*»). В-третьих, это объясняется прагматической, карьерной устремленностью («*Если постоянно думать об этом, можно сойти с ума. Нужно идти вперед и добиваться своих целей*»). В-четвертых, отметим единичные случаи своеобразного ценностного нигилизма («*Не задаются, и правильно делают. Глупо думать, что человек рожден для конкретной цели, как это было во времена Лермонтова*»). Наконец (и этот аргумент самый частотный), старшеклассники наблюдают приоритет материальных ценностей в современном обществе и мотивируют этим отказ от решения смысловых проблем духовного порядка: «*В нашем мире важны деньги и материальные блага*».

Если первый вопрос был соотнесен с потребностями современного человека и опосредованно выявлял общую реакцию старшеклассников на проблему смысла жизни, то второй связан с необходимостью субъективного соотнесения проблемы с личностными потребностями реципиентов. Очевидно, что в ответах на эти вопросы следует ожидать расхождений. С другой стороны, появляется возможность перепроверить адекватность суждений респондентов. Понятно, что отвечать на второй вопрос старшеклассникам было сложнее, он касается сугубо личной сферы их жизни.

Таблица 4

Результаты анкетного опроса

«Есть ли у Вас потребность и возможность обсуждать вопросы о смысле жизни?»

Классы	Потребность			Возможность		
	Да	Нет	Нет ответа	Да	Нет	Нет ответа
9 класс	33%	41%	26%	16%	16%	68%
11 класс	58%	19%	23%	23%	16%	61%

Показатель положительных ответов на вопрос о потребности в обсуждении смысложизненных проблем – 33% у девятиклассников и 58% у одиннадцатиклассников. Он ниже, чем при ответе на предыдущий вопрос. И вновь оговорки: потребность есть, но *«иногда», «редко», «в определенных обстоятельствах»*. Из ответов уходит установка «стороннего наблюдателя», судьи (*«В жизни важно самопознание»*). В ранней юности школьники сами открывают, что подобные вопросы чаще рождаются в кризисных ситуациях:

– *«Когда в моей жизни что-то становится плохо, когда появляются проблемы, которые я не могу решить ...»;*

– *«Человек понимает, что, возможно, сделал что-то не так, но не все еще потеряно»;*

– *«Такой вопрос я задавал себе не раз. Даже слишком часто. Написал стихотворение "Зачем?"».*

Очевидна ситуация «духовных проб» (В.С. Мухина), поиска и открытий:

– *«Мне кажется, лучше думать о чем-то более конкретном, жить настоящим и планировать будущее. А думать о глобальных проблемах человечества бывает опасно для психики. Если есть люди, которые тебя любят и которых любишь ты, надо жить для них».*

Довольно много реципиентов на вопрос о потребности в обсуждении проблемы смысла жизни дали отрицательный ответ (41% – 9 класс, 19% – 11 класс) либо оставили его без ответа (соответственно 26% и 23%). Нежелание обращаться к подобным вопросам девятиклассники откровенно объясняют возрастом: *«Я еще не дорос до этого возраста»* или *«Мне еще рано думать об этом и оценивать жизнь»* (любопытно, что далее следует пространное суждение о судьбе, фатуме, выборе). С одной стороны, бравада, с другой – осознание значимости подобных вопросов:

– *«Это риторический вопрос, а рассуждать на такие темы мне пока нет смысла».*

– *«Может, я еще не вырос. Это очень важный вопрос, и над этим нужно задуматься».*

– *«Я считаю, что эта проблема, очень глобальная, философская, возможно, в наши дни более актуальна, чем раньше».*

Характерно, что уход от смысложизненных вопросов мотивируется стремлением *«жить сегодняшним днем, будто это день последний»*; *«просто жить и получать удовольствие»*. Конкретные прагматические цели ближайшего будущего, вполне лично значимые, нейтрализуют либо отодвигают решение проблемы смысла жизни на отдаленную перспективу, причем эти вопросы признаются лишними для успешного человека. Очевидно соединение инфантилизма с элементарным прагматизмом.

– *«Главное закончить школу и институт, а потом буду думать, для чего я живу».*

– *«Я еще молода, и у меня все еще впереди. Думаю, лет в 45 подобные вопросы будут возникать в моей голове, но не хотелось бы. Я думаю, что такими вопросами задаются люди, которые не нашли себя в жизни. Занятому и успешному человеку некогда отвечать на такие вопросы».*

Мы убеждаемся в том, что выпускники школы далеко не всегда задумываются об иерархии ценностей, степени их значимости для себя. Часть одиннадцатиклассников «берет отсрочку» в ценностном самоопределении, ставя на первый план самоопределение социальное, профессиональное, личностное. Они руководствуются в своем выборе здравым смыслом и, очевидно, не обладают пока опытом духовных размышлений. Между тем В. Франкл указал на то, что «не только фрустрация низших потребностей порождает вопрос о смысле, но и *удовлетворение* низших потребностей, в частности, в "обществе изобилия" (352).

Большая часть опрошенных оставила без ответа вопрос о наличии возможности обсуждения смысложизненных вопросов, что, на наш взгляд, обнаруживает отсутствие опыта подобного обсуждения. Те, кто дал положительный

ответ, называют в качестве собеседников родителей. Педагоги указаны лишь в шести анкетах, уроки литературы – в четырех. Отсутствуют параллели, ассоциации с опытом поиска смысла жизни литературными героями. Примечательно, что учитель литературы и его уроки упомянуты в трех анкетах учащихся 11 класса гимназии № 1 Самары. *«Есть и потребность, и возможность, т.к. у нас очень хороший преподаватель литературы, и ней мы обсуждаем даже самые спорные вопросы на уроке. Можно также проконсультироваться после».* Или *«чрезвычайно сильны и интересны уроки литературы, на которых мы доходим до уровня общечеловеческих обобщений».* Эти признания подтверждают, сколь значима для ценностно-смыслового самоопределения юношества личность педагога, способного к событийному диалогу на уроке литературы и вне его.

В большинстве же своем старшеклассники признаются, что «сами с собой» решают эти вопросы:

- *«Это глубоко личный вопрос, нужен опыт, которого маловато»;*
- *«Я никогда не обсуждаю подобные вопросы с друзьями или родными. Со временем такие мысли просто уходят»;*
- *«Если бы нашлись люди, которые захотели бы поговорить на эту тему, я бы согласился»;*
- *«Обсуждать это в коллективе как-то не принято. А жаль (в школе нужны предметы – философия, психология)»;*
- *«Когда выносишь это на общественное обсуждение, все меняется и мысли становятся какими-то приземленными»;*
- *«Считаю, что обсуждение таких вопросов должно помочь человеку в жизни, а время найти всегда можно. Было бы желание».*

Приведенные высказывания свидетельствуют о заинтересованности определенной части старшеклассников с развитым самосознанием в диалоге о ценностях бытия и нереализованности этого желания в условиях школьного

образования – отсутствию собеседников, учебных ситуаций, связанных с решением «задач на смысл», а также выбора способов объективации этих решений.

Проведенный опрос убеждает, что ранний юношеский возраст сензитивен к размышлениям о смысле жизни, к ценностному самоопределению. Но важно помнить, что, в силу разного уровня развития субъектности, недостаточности у старшеклассников жизненного опыта, умозрительности их смысложизненных представлений, этот период отмечен чертами становления в самоопределении. Необходима педагогическая поддержка в ценностном самоопределении старшеклассников, создание установки на поиск смысла собственных поступков, жизни в целом, поведенческий выбор.

В современной школе литература, пожалуй, единственный предмет, ориентированный на «философическое воспитание» (Н.Е. Щуркова), направленное на развитие способности выстраивать свои отношения с жизнью, интерпретирующий литературные проблемы не только как явления искусства, но и (в силу антропоцентризма литературы) как проблемы жизни, конкретной личности. Искусство слова может помочь человеку понять свою природу, сущность и найти свое место в жизни. Анкетный опрос показал, что при изучении литературы в старших классах необходимо сфокусировать внимание на смысложизненных проблемах, актуализировать художественный и жизненный опыт учащихся, читательскую практику обсуждения подобных проблем, переживания их и объективации ценностных открытий.

Чтобы уточнить, насколько современные читатели-старшеклассники склонны к «метафизической интоксикации», бытийным поискам (что в обыденной жизни не всегда обнаруживается явно), в ходе констатирующего эксперимента учащимся 9–11 классов была предложена тема сочинения «Строки, написанные для меня ...» по произведениям, которые изучались на уроках литературы или были прочитаны самостоятельно. Читая ту или иную книгу, мы нередко встречаем в ней сюжеты, эпизоды, мысли, кажется, адресованные именно нам, звучащие как откровение, и

радуемся, что открыли их «в нужный час». Это сокровенный момент диалога, лично значимой встречи. У П. Вайля есть книга «Стихи про меня». Е.Н. Ильин рекомендовал своим ученикам сочинение на тему «Закладка, выпавшая из книги». Подобные темы предполагают внимание к слову, тексту, исключают его пересказ и дают возможность живого, непосредственного, заинтересованного читательского отклика, соотнесения прочитанного с личностными переживаниями, мировоззренческим выбором.

Исследование носило пилотный характер, в нем участвовали 144 учащихся 9–11 классов. Из 144 учащихся 118 обратились к теме «Строки, написанные для меня ...», что проявляет склонность к читательской рефлексии. 26 отдали предпочтение альтернативной теме, более традиционной для учебной деятельности, – анализу самостоятельно выбранного эпизода книги. Эта тема была предложена для учащихся, которые в силу тех или иных субъективных причин не готовы вести откровенный диалог с текстом, требующий самостоятельности суждений, субъектного самовыражения и откровенности.

Таблица 5

Выбор тем сочинений учащимися 9–11 классов

Класс	Кол-во учащихся	Выбор темы		Выход в бытийную проблематику
		«Строки, написанные для меня ...»	Анализ эпизода	
9	48	38	10	22 (46%)
10	46	40	6	36 (78%)
11	50	40	10	42 (84%)
Всего	144	118	26	100 (69%)

Выбор комментируемых цитат обнаруживает явный интерес учащихся к бытийной проблематике, представленной широко и многоаспектно. Очевидна тенденция постепенного – от класса к классу – нарастания этого интереса. Нередко в одной работе звучат размышления по различным бытийным проблемам, близким, родственным друг другу. Это, например, проблемы смысла жизни, жизненного выбора, предназначения, самореализации, рока и судьбы, либо взаимно сближенным в контексте рассуждений (любви и свободы, смысла жизни и веры).

Проблематика эссе представлена в приложении 6. Центром внимания старшеклассников являются смысложизненные проблемы, включая проблемы выбора жизненного пути, личностной самоактуализации и самореализации, а также проблема свободы в разных ее преломлениях. Проблема любви, не менее актуальная для данного возраста, уступает перечисленным по количеству выборов. Очевидна определенная динамика в пределах возрастной группы: девятиклассники проявляют больший интерес к вопросам жизненного выбора, ценности жизни; нарастание внимания к проблеме смысла жизни отмечается с 10 класса к 11. Подобной же динамикой отмечены проблемы свободы, самоактуализации, взаимодействия личности и социума.

Заметим, что в 10 классе учитель расширил сферу выбора строк для комментирования, не оговорив, что это должны быть фрагменты литературных текстов. Около половины учащихся источником сочинения сделали высказывания великих людей прошлого (вероятно, из сборников афоризмов) либо современников, например С. Бодрова, М. Андерсена – проповедника нонконформизма, Д. Белла – основателя паркура, текст песни «Штиль» рок-группы «Ария». Очевидно, что духовные потребности удовлетворяются по-разному, в том числе и средствами массовой культуры, но примечательно, что эти тексты также обращены к бытийной проблематике. Наглядно видно, что при обращении к очень разному по эпохе создания, «серьезности» постановки проблем, степени художественной значимости литературному материалу ученики ищут в нем себя, причем не только ищут, но и

находят. Это важно, поскольку свидетельствует о том, что старшеклассники нуждаются в осмыслении и присвоении ценностей.

Если анкетный вопрос об отношении старшеклассников к проблеме смысла жизни выявил их реакции на уровне «рассудочной» рефлексии, то личностная интерпретация самостоятельно выбранного текста позволила обнаружить рефлексия «разумную» (определения А.С. Арсеньева), которая свидетельствует о смыслопорождении в процессе читательской деятельности.

Сочинения передают напряженность живого поиска решения «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев). Приведем фрагменты сочинений 11 класса 102 гимназии Челябинска (учитель – М. И. Макина).

– М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»: «Никогда не разговаривайте с неизвестными».

«... Сейчас я прохожу очень сложный возрастной период. Часто предо мной встают сложные вопросы о смысле жизни. Что есть жизнь? Что есть смерть? Что есть Я на этой земле? И многие другие «вечные» вопросы. Я всерьез задумываюсь, кем я стану, что меня ждет, почему я такой, а не иной. В моей голове полно всяких мыслей: о дружбе, о любви, о судьбе. К сожалению, полно и горечи, и злости. Я не люблю тот мир, какой он есть сейчас, не доверяю большинству людей, порой их просто презираю. Возникают даже мысли о смерти. ... Были в моей жизни незнакомцы, которые дарили мне советы, причем в «нужное» время, и о том, что переполняло мои мысли. Быть может, к счастью или нет, но незнакомцев вроде булгаковского Воланда я не встречал. Однако, у меня все впереди» (Сергей Ф).

– Харуки Мураками: «Все живут по-разному, по-разному и умирают. Но это не имеет значения. После нас остается лишь пустыня. Пустыня, и больше ничего».

«Каждое произведение этого писателя – это попытка объяснить смысл жизни на примере тех людей, которые испытали боль, разочарование и горечь утрат, попытка научить людей ценить жизнь со всем высоким и низким, что в ней есть. ...

Главный герой потерял любимого человека, поэтому жизнь для него – пустыня. С другой стороны, почему же остается только пустыня? Если ты провел с дорогим человеком какую-то часть своей жизни, остаются воспоминания о нем и тогда душа его всегда будет рядом. Вот после господина из Сан-Франциско останется пустыня. Его любили за богатство и положение в обществе. ... Я поняла, что жить нужно сегодняшним днем. Причем делать что-то полезное для окружающих и близких нам людей. Во-вторых, трудности и испытания судьбы неизбежны. Но самое главное – нужно жить так, чтобы люди запомнили тебя и твои поступки, чтобы не оставить после себя пустыню» (Ирина Л.).

Интерпретация проявила и индивидуальное своеобразие читательских типов: среди писавших сочинения старшеклассников было два читателя-художника (один – автор философского притчевого повествования, другой выбрал жанр эссе). Это обстоятельство следует учитывать, предлагая формы ценностно-смыслового самоопределения читателей-школьников.

Сочинения убеждают в том, что «... бесконечность "живет" в личности, а потому нет дистанции между психикой развивающейся личности и метафизическими проблемами. Психическое развитие индивида в личность "задано» «последними вопросами», независимо от того, сознает ли их он сам в рациональной форме или нет» (15, с. 358). Крайне значимыми, существенными являются для старшеклассников экзистенциальные вопросы о смысле жизни и месте человека в человеческом мире. Осознание юношами бытийных проблем – проявление развитости самосознания. Изучение литературы создает культурное пространство для ценностно-смыслового самоопределения личности.

Констатирующий эксперимент позволил определить вектор воспитания в процессе литературного образования в старшей школе. Оно не может сводиться, как это было на протяжении длительного времени, к формированию определенных социально значимых качеств личности. Мы разделяем позицию И.А. Колесниковой: «Вероятно, речь должна идти не о стандартном наборе требуемых свойств

и характеристик, но о ДОМИНАНТАХ БЫТИЯ (ср. с понятиями принципов, заповедей), «прорастающих» в человеке с помощью педагогического влияния, посредством воспитательной работы, смысл и содержание которой – обеспечение человеческого выбора в ключевых бытийных позициях» (175, с. 144). Эксперимент подтвердил актуальность бытийного контекста воспитания читателя-школьника, изучающего литературу.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Историко-методический контекст анализа проблемы ценностного самоопределения учащихся при изучении литературы убеждает в том, что в силу влияния внешних социально-исторических факторов доминирующим в отечественной методике преподавания литературы вплоть до начала XXI века были нравственно-эстетическая и гражданская направленность воспитания. Осознается важность соотнесения смысла прочитанного с решением важнейших вопросов жизни, с жизненным опытом учащихся. Приемами воспитания выступали формирующие воздействия: разъяснение, пример, побуждение, убеждение. Механизм воздействия литературы на читателя при этом связан с процессом отражения эстетических явлений в сознании читателей, их влиянием на мировоззрение учащихся. Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. В практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, «экспансии жизни в искусство» (Б.А. Успенский). В наши дни формализация подходов к литературному образованию вступает в противоречие с его воспитательным потенциалом.

В современной социокультурной ситуации очевидна целесообразность обращения к опыту педагогов психологической школы, связывавших воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Актуальны идеи духовного воспитания как развития у учащихся «эстетических и этических ценностей» (В.В. Даниловым), связи воспитания духа с «процессом усвоения» литературы читателем, со «свободой

самоопределения» (Б.М. Эйхенбаум). Обозначение в методике круга явлений аксиологического характера: «морально ценная эмоция читателя» (Г.А. Гуковский), потребность читателя «ценить и понимать прекрасное» (Н.Д. Молдавская), «ценностные ориентации писателя», «ценностная направленность личности», «нравственная самооценка» (Н.Я. Мещерякова) – доказывает важность системного научно-методического обоснования обучения литературе на основе аксиологического подхода. Выделение литературного образования как способа ценностного самоопределения читателя-школьника в качестве самостоятельной методической проблемы предвосхищено также современными методическими исследованиями, посвященными формированию читательского самосознания, читательской деятельности как диалогу, интерпретации литературного произведения школьниками, формированию читательской культуры понимания, ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности, формирования личностной концептосферы ученика.

2. Анализ современных вариативных программ по литературе показал, что их структура, стиль в большинстве случаев заданы методическими канонами, сложившимися в советской школе. В программах воспитательные цели и задачи, как правило, определены через вечные культурные и педагогические универсалии (воспитание эстетического вкуса, художественно-эстетических и духовных потребностей), без учета изменившейся социокультурной ситуации. Влияние на духовную сферу, мировоззрение личности чаще связывается с формирующими воздействиями, хотя очевидна тенденция перемещения доминанты с внешних воздействий в сферу активизации внутренних структур личности: **формирование** (Т.Ф. Курдюмова, Г.И. Беленький, В.Я. Коровина, В.Ф. Чертов) – **приобщение** к гуманистическим ценностям культуры (В.Ф. Чертов) – **ценностное отношение** к миру и искусству (А.Г. Кутузов) – эмоциональное **присвоение** гуманистического потенциала искусства, **ценностные ориентации** личности (В.Г. Маранцман). Проявляется тенденция постепенной смены воспитательных парадигм: от понимания

воспитания как формирующего, развивающего воздействия на учащихся к взгляду на воспитание как «двусторонний, двудоминантный процесс» (И.А. Колесникова).

Содержание школьного анализа литературных произведений задано в программах в логике литературоведческой науки, с опорой на значения, но не смыслы и ценности, что не позволяет конкретизировать его ценностно-смысловой контекст, определить направленность воспитательного вектора интерпретации. Отсутствие в программах должного системного обоснования воспитательного аспекта (на уровне целей, содержания литературного образования) является препятствием в реализации воспитательного потенциала изучения литературы в школе, его культуротворческой и мировоззренческой функций.

3. По результатам широкомасштабного анкетного опроса можно заключить, что уроки литературы оказывают влияние на ценностный выбор школьников, формируют их представление о жизненных ценностях. В центре внимания учащихся – нравственные ценности, ценности индивидуального бытия. Классика в представлении старшеклассников является средоточием ценностей. Однако обнаруживается недостаточность опыта и возможности обсуждения смысложизненных проблем на уроках литературы. Личностная интерпретация учащимися самостоятельно выбранного текста выявила актуальность бытийного контекста воспитания читателей-старшеклассников, необходимость педагогической поддержки старшеклассников в ценностном самоопределении.

ГЛАВА III. КОНЦЕПЦИЯ АКСИОЛОГИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (9–11) КЛАССЫ

3.1. Аксиологизация литературного образования как методическая проблема

Литературное образование в отечественной школе всегда было сопряжено с освоением эстетических, духовно-нравственных ценностей. Это обусловлено, с одной стороны, самой природой искусства, его духовным происхождением и обращенностью к духовным ценностям бытия: художественное творчество можно рассматривать как непосредственный «язык ценностей» (М.С. Каган). С другой стороны, литературное образование традиционно связано с воспитанием, в основе которого лежит присвоение личностью ценностей.

В современной социокультурной ситуации, когда аксиологический подход стал одним из ведущих в образовании, признано, что «гуманитарные (человеко-ориентированные, антропные) науки должны строиться в первую очередь на аксиологических основаниях» (306, с. 22). Это положение актуально как для методики обучения литературе, так и для литературного образования. Подход является особой формой познавательной и практической деятельности, позволяющей рассмотреть педагогические явления под определенным углом зрения.

Между тем в педагогический тезаурус уже в новом тысячелетии вошло понятие «аксиологизация образования». Аксиологизация – одна из ведущих тенденций развития образования в мире. Предметом научного педагогического исследования были аксиологизация университетского образования (А.В. Кирьякова,

Г.А. Мелекесов), музыкального (Г.Г. Коломиец), социально-гуманитарного образования старшеклассников (М.А. Капшутарь). В методическом ракурсе проблема аксиологизации не ставилась и не исследовалась.

Понятие аксиологизации рассматривается в следующих аспектах:

- способ реализации аксиологического подхода в образовании,
- компонент гуманитаризации образования, связанный с определением ценностей образования, системообразующим элементом которого выступает человек как главная ценность,
- совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению ее аксиологического потенциала,
- метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности,
- это система мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания,
- органическая часть культурологии образования, обеспечивающая трансляцию ценностей культуры (166).

Аксиологизацию можно квалифицировать как интегративную концепцию ценностно ориентированного образования применительно к культурологическим моделям школ с различным спектром подходов в зависимости от доминирующей идеи. В конце 90-х годов А.П. Валицкая обратила внимание на парадокс: проблема гуманизации решается культурологической школой путем гуманитаризации, количественного наращивания объемов гуманитарного знания. «Ее задача сегодня – найти учебный модус культурологической ориентации, адекватный ее благородным намерениям» (65, с. 8). Этот вывод ученого-культуролога не утратил своей актуальности. Мы полагаем, что аксиологизация литературного образования – вариант подобного модуса. В центр образовательного процесса поставлен школьник-читатель, открывающий для себя бытийную многомерность мира, выстраивающий

свои отношения с миром, определяющий смысл своего присутствия в нем и свое предназначение, делающий свой ценностный и мировоззренческий выбор. Вследствие этого аксиологизация может пониматься как способ реализации аксиологической функции литературного образования в культурологическом контексте. В силу содержательной многомерности это понятие вбирает в себя и цель, и совокупность педагогических и методических условий, и организованный определенным образом процесс, актуализирующий ценностно-смысловую направленность литературного образования, и результат образовательной деятельности.

В исследовании по педагогической концепцией мы понимаем «сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскарывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [357, с. 10]. Концепция аксиологизации литературного образования задает вектор качественным перспективным изменениям всех компонентов его целостной системы (цели, принципы, условия, содержание, средства и формы обучения и диагностики), а также субъектов образовательной деятельности, предполагая свободу и вариативность конкретных тактических решений.

Следует соотнести методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования с проблематикой педагогической аксиологии – «осознанием самооценности личности учащегося в образовании и признанием ценности самого образования и воспитания для ее полноценного развития, предполагающего овладение в процессе обучения системой ценностей при определенных педагогических условиях» (303, с. 99). Следовательно, аксиологизация литературного образования предполагает:

– признание принципиальной значимости субъектной позиции учащихся, осваивающих ценности литературы,

– актуализацию мировоззренческих, ценностных основ содержания литературного образования,

– соответствующую педагогическую организацию учебного и воспитательного процесса, направленного на формирование готовности учащихся к ценностному самоопределению.

При этом литературное образование рассматривается как педагогически организованный процесс, который строится с учетом специфики литературы как искусства слова и которому присущи системность и целостность, единство цели, принципов, условий, содержания, средств, форм обучения и диагностики. Это динамическая система, в которой движение от целей образования к его результатам предусматривает единство обучения и воспитания.

Наметим контуры стратегии аксиологизации литературного образования в 9–11 классах.

Это этап литературного образования, который в плане литературного развития соотносится с актуализацией для школьников проблемы «Я и мир», с познанием связей человека и мира, осознанием явлений в сопряженности причин и следствий, сопоставлением реальной жизни и литературы. Курс литературы традиционно строится на историко-литературной основе, что позволяет дать системное представление об эпохах в развитии литературы, лейтмотивах в искусстве определенного времени, о диалоге произведений русских и зарубежных авторов, классической и современной литературы, о национальном и индивидуальном своеобразии решения определенных проблем в творчестве писателей, об исторической, национальной, индивидуальной неповторимости художественных форм и стилей, диалектике традиций и новаторства в искусстве слова.

Обоснование стратегии аксиологизации литературного образования предполагает научно-методическую разработку ряда аспектов.

1. Представление о ценностном потенциале литературного образования дает возможность уточнить его цели и воспитательный вектор с учетом социального

запроса, вызовов времени, выявленных в ходе констатирующего эксперимента интересов и потребностей старшеклассников. Мы исходим из признания первичности ценностей по отношению к целям воспитания: «меняются ценности – меняются цели воспитания» (243, с. 3).

2. Необходимо определить принципы ценностно-ориентированного литературного образования, а также педагогические и методические условия реализации его потенциала с педагогической установкой на развитие ценностно-смысловой сферы личности, на ценностное самоопределение учащихся.

3. Все составляющие содержания литературного образования должны быть адекватны поставленным целям. Выделение бытийных, духовно-нравственных ценностей и соответствующих духовно-нравственных понятий позволит обозначить «ценностную ось» школьного курса литературы, включая аксиологический диалог в литературе. Акцентирование ценностных аспектов сведений из истории литературы, биографии писателей, теоретико-литературных категорий обогатит культурный контекст восприятия литературы школьниками, а также инструментарий, необходимый для понимания ценностей искусства слова и ценностно-смыслового самоопределения.

4. В ситуации кризиса чтения, «смены литературного кода» одним из направлений аксиологизации литературного образования становится поиск способов стимулирования внутренней читательской мотивации, формирования представлений о ценности книги и чтения, приобщения к чтению.

5. Опираясь на учение о диалоге и положения герменевтики о чтении как смыслопонимании и смыслопорождении, важно соотнести условия и психологические механизмы ценностного самоопределения с характером эстетической читательской деятельности, определить читательские и литературно-творческие умения, необходимые для осуществления эмоционально-ценностного отношения.

6. Органической составляющей аксиологизации литературного образования является методический инструментарий – выявление адекватных ценностному самоопределению путей анализа текста (в том числе использование опыта аксиологического подхода к анализу произведений в литературоведении), выстраивание многомерного аксиологического диалога, что связано с выбором технологий, приемов творческой интерпретации текста, способов организации литературного образования, направленных на развитие механизмов ценностного самоопределения, на включение учащихся в ценностную коммуникацию.

7. Необходимо прогнозировать предполагаемые результаты литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, способы его диагностики.

Таким образом, понятие «аксиологизация» становится для методики системообразующим, функционально многомерным и конструктивным. Концепция аксиологизации литературного образования – один из путей его модернизации.

3.2. Методические основы определения воспитательной цели литературного образования

Феномен цели имеет аксиологическую природу, так как, являясь проявлением сознания, отражает потребность и содержит желаемый, ценностно значимый образ реально достижимого результата деятельности. Цель является исходным компонентом деятельности.

В педагогических исследованиях переходной эпохи констатировался кризис целеполагания. Отмечено распространение абстрактного представления о целях воспитания (В.И. Лутовинов, Ф.Т. Михайлов, Е.Г. Полетаев, А.В. Толстых), феномен утраты (нигилизма) цели (Ю.В. Меркурьева, Г.Н. Прозументова), «обесцеливание» педагогики (Б.Т. Лихачев, В.В. Сериков), разрыв идеальной и реальной цели (Г.Н. Прозументова, Н.Е. Щуркова). Имеет место понимание цели образования как цели лишь обучения, а также «вымывания» понятия воспитания и игнорирования воспитательной проблематики (Е.Н. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Каракровский, И.А. Колесникова, Г.В. Корнетов, Н.Д. Никандров, Г.Н. Прозументова, Н.С. Розов, Н.Е. Щуркова). Материалы дискуссий о преподавании литературы в школе, обобщенные нами в библиографическом указателе, подтверждают, что указанные кризисные проявления присущи и литературному образованию (329; 331).

При обосновании воспитательной цели литературного образования необходим учет ряда факторов:

- ценностного потенциала литературы как искусства слова и школьного литературного образования;
- социального заказа общества и определяемых им целей общего образования;
- представлений о современных образовательных парадигмах и подходах к целеполаганию в современной педагогике.

3.2.1. Ценностный потенциал литературного образования

Определение целей литературного образования предполагает обозначение ценностного потенциала литературы как искусства слова. Творчество, в том числе литературное, определяется как инициативная одухотворенная деятельность людей во имя сохранения и упрочения имеющихся ценностей (культурных и природных), их обогащения. В современной ситуации постмодернистского скепсиса в оценке духовного статуса человека, отрицания каких-либо смыслов, обесценивания ценностей аксиологический подход позволяет акцентировать ценностную значимость литературы, что является органической составляющей представления о ценностном потенциале литературного образования.

Ценностный потенциал литературы может быть охарактеризован как в предметном, объективном, онтологическом плане, так и в субъективном – с позиций творящего и воспринимающего сознания, в аспекте психологии искусства. Он традиционно рассматривался в эстетике, литературоведении через осмысление феномена литературы и выделение ее функций, таких как:

- познавательная (74; 356);
- эстетическая (74; 223; 356);
- расширенного конкретно-чувственного освоения мира (74; 223; 356);
- мирозерцательная (200; 223; 356);
- коммуникативная (74; 338; 356);
- идеологическая (74);
- воспитательная (74; 223).

Современные эстетические, литературоведческие подходы, определяющие феномен эстетического, природу художественного текста, его диалогическую сущность, опираются на труды о диалоге М.М. Бахтина как на методологический

фундамент. Обозначим основополагающие идеи, позволяющие углубить представление о ценностном потенциале литературы, открываемом читателю.

Уже в первой работе «К философии поступка» М.М. Бахтин указывает на человека как центр и единственную ценность сопряжения мира культуры и мира его единственной уникальной жизни: «все в этом мире приобретает значение, смысл и ценность лишь в соотнесении с человеком, как человеческое. Все возможное бытие и весь возможный смысл располагаются вокруг человека как центра и единственной ценности; все (и здесь эстетическое видение не знает границ) должно быть соотнесено с человеком, стать человеческим» (32). Искусство дает человеку возможность принять эстетическое как действительно ценное, «найти себя в акте эстетического видения». Моментом сопряжения становится «событие совершаемого бытия». Оно требует от человека внутренней активности – «участного мышления», «ответственной участности»: «поступок-мысль, поступок-чувство, поступок-дело придвинуты к последним краям бытия-события» (32). Акт эстетического видения осмысливается как долженствование, поступок, требующий определенного эмоционально-волевого отношения: «Только изнутри моей участности может быть понято бытие как событие, но внутри видимого содержания в отвлечении от акта как поступка нет этого момента единственной участности» (32). Проблема «читательской участности» актуальнейшая для литературного образования.

Ценность литературы проявляется в том, что ее первоосновой является диалог. В возможности «коммуникативного события» реализуется «коммуникативная стратегия взаимодействия сознаний» (328). В творческом акте художник ориентируется на адресата, а адресат (читатель) – на художника или иное сознание: «смотря внутрь себя», человек смотрит «глазами другого» (35, с. 312). Я, другой, я-для-другого – основополагающие категории эстетики М.М. Бахтина. В диалоге с другим читатель постигает смысл произведения, познает себя, становится открытым пониманию мира и человека, своего присутствия в нем. Диалогическое проникновение читателя в художественный мир писателя дает бесконечные

возможности выражения читателем ценностного отношения к жизни, развития самосознания: «только оценка может сделать» человека «субъектом, носителем своей самозаконной жизни, переживающим свою судьбу» (35, с. 79). Ценностные контексты автора, героев взаимодействуют с ценностным контекстом читателя.

Роль искусства для человека М.М. Бахтин связывает с рождением «нового ценностного отношения»: «Искусство дает мне возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт моей действительной жизни, изнутри приобщиться к иной жизни ради нее самой, ради ее жизненной значимости» (35, с. 72). Позже Ю.М. Лотман назовет гениальным свойством искусства «мысленный эксперимент, позволяющий проверить неприкасаемость тех или иных структур мира» (211, с. 232). Действительно, при активности воображения, эмоциональной отзывчивости читателя возможности и способы обретения жизненного опыта в процессе освоения литературы безграничны.

В последние десятилетия в эстетике, психологии искусства появились новые подходы, объясняющие функциональное взаимодействие искусства и человека. А.М. Лобок связывает ее феномен с потребностью человека маркировать свое жизненное пространство личностными смыслами (208). М.К. Мамардашвили рассматривал искусство как структуру, организующую сознание, вследствие чего человек обретает способность увидеть в себе то, что не видел раньше (215). С позиций синергетики А.И. Евин сформулировал гипотезу о том, что назначение искусства заключается в том, чтобы поддерживать мозг человека в критическом состоянии, создавая таким образом условия к творческой деятельности (116). В понимании функций искусства очевидно смещение акцентов от теоретико-нормативного подхода в сферу личностноцентрического, связанного с ответом на вопрос, для чего искусство нужно конкретному человеку и что оно ему дает (200).

Искусство является пространством создания эстетических ценностей. Ценностная значимость литературы определяется самой ее эстетической, творческой природой: литературное произведение, в силу смысловой концентрации

художественных образов, как целостность, воплощает сущностное, всеобщее в единичном, конкретном, уникальном, соотносит должное и закономерное с вероятностным, временное с вечным. Произведение предстает как «образ мира, в слове явленный» (Б.Л. Пастернак), обнаруживая безграничные возможности языка художественной литературы.

Искусство создает «партитуру чувств» (В.П. Зинченко). В наше время такое утверждение не звучит как гипербола. С конкретно-чувственной первоосновой литературы связана ее способность эмоционально «заражать», захватывать читателя не менее сильно, чем коллизии реальной жизни, обогащая его духовный опыт. Значащее переживание, будучи индикатором ценности, присуще и художнику, и читателю. Искусство уникально тем, что в нем «возникает возможность самого непринужденного «испытания» сокровенного человеческого мироотношения, переосмысления своего места в жизни. Условное отдаление от конкретных «вещественных» свойств изображаемых вещей создает возможность яркого и непринужденного выявления их *действительного* смысла в человеческой жизни» (329, с. 223). Благодаря доверию, сопричастности к художественному миру, оценке, читатель может «опробовать» свои самые интимные мысли и побуждения, которые в реальной жизни далеко не всегда проявляются, и совершить личностные бытийные открытия. Д.А. Леонтьев связывает развивающую функцию искусства с обогащением мировосприятия людей через усвоение и переживание художественной реальности (200).

Опыт смыслопорождения в читательской деятельности распространяется и на другие сферы жизни: эстетическое сближено с этическим. В воздействии на человека художественных образов открываются возможности преобразования человека, его духовного мира. Это проявление воспитательного потенциала литературы. Наряду с традиционными определениями направленности воспитательного воздействия литературы на человека и общество, прежде всего духовно-нравственное, эстетическое, отметим новый аспект. В.П. Зинченко

называет искусство «символическим языком души» и рассматривает его как одно из важнейших средств воспитания души, поскольку в нем эстетическими средствами выражается эстетический и этический опыт человечества. Ученый высказал гипотезу относительно того, «что человек по мере активного, деятельного и созерцательного проникновения во внутреннюю форму слова, символа, другого человека, произведения искусства, природы, в том числе и своей собственной, строит свою внутреннюю форму, расширяет внутреннее пространство своей души» (136, с. 121).

Литература в полной мере представляет аксиосферу – мир ценностей (онтологических и витальных, универсальных и локальных); ориентация на них «стимулирует духовно-практическое самоопределение людей» (353, с. 31). Будучи идеально-духовным по своей природе, искусство «практически вводит человека в мир человеческих ценностей» (136, с. 125).

Ценностный потенциал литературного образования вбирает в себя ценностный потенциал литературы как искусства слова, но не тождествен ему. Эстетические механизмы художественного творчества и читательской рецепции изоморфны. Условием духовно-личностного воздействия произведения на читателя и реализации ценностного потенциала литературы является способность эмоционально-образного восприятия литературы в единстве содержания и формы, способность вступать в диалог с произведением, опыт творческого освоения искусства слова. Это сфера специальной деятельности – литературного образования.

По образному определению С.С. Аверинцева, «как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций» (5). Не будет преувеличением сказать о том, что такова же одна из главных задач литературного образования, герменевтическая по своей природе, – обучение пониманию через диалог и интерпретацию. Будучи актом и продуктом творчества, литература предполагает активность воспринимающего сознания, наличие ответного

читательского импульса, индивидуального и творческого по своей природе, и именно литературное образование открывает «чтение как труд и творчество» (В.Ф. Асмус), формируя эстетические читательские установки и умения, механизмы общения с текстом, необходимые для постижения искусства слова.

Литературное развитие в процессе литературного образования сопряжено с развитием речи учащихся: «Сближение задач литературного и речевого развития школьников оказывается условием постижения искусства слова» (224, с. 207). В современной социокультурной ситуации урок литературы для школьников едва ли не единственный «канал» обращения к образцовой речи, богатствам родного языка, множественности смыслов слова, движения «по лестнице смыслов» (Е.Г. Эткинд). Способом осуществления диалога читателя с автором и его героями, с культурными собеседниками, с самим собой (автокоммуникация), а также творческого, личностного самовыражения является речь. Изучение литературы интегрирует и делает востребованными коммуникативную, когнитивную, эмоционально-экспрессивную, поэтическую функции речи.

Литературное образование открывает ребенку жизнь в антропоцентрических координатах, утверждая представление о человеке, человеческой жизни как верховной ценности, побуждая решать бытийно-нравственные вопросы. Литературное образование призвано помочь ребенку, осваивающему воплощенный в искусстве духовный опыт, ощутить свою сопричастность миру и, преодолевая растворение индивидуального в массовом, совершить открытие личностных смыслов и жизненных ценностей в процессе общения с искусством.

Таким образом, благодаря урокам литературы жизнь ученика может обрести культурный, духовный контекст, сопряженный с пониманием мира и человека, смысла собственной жизни, ее ценностных основ.

3.2.2. Социальный заказ общества и цель общего образования на современном этапе развития школы

В 2012 году был утвержден Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования второго поколения (ФГОС). Стандарт представляет собой своего рода общественный договор на основе выявления и согласования социально-образовательных потребностей между государством и обществом и призван задать самые кардинальные, сущностно значимые параметры системы общего образования.

Деятельностная парадигма образования заявлена в нем как ведущая. Главной целью образования определено развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира, являющихся инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. При этом процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Результатом обучения и воспитания становятся достижения личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития. В ФГОС дано развернутое определение личностного развития, включающего «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» (344).

В качестве приоритета общества и системы образования определена способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи. Таким образом, опыт решения подобных задач, готовность к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию, саморазвитию, реализации творческого потенциала становятся, с одной стороны, задачами образования, с другой – показателями его результативности и личностного развития учащихся.

Парадигмальные изменения отражены в пересмотре целевых установок и приоритетов, в определении результатов образования, что проявляется в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формированию умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;

- от изолированного от жизни изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач (т.е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов);

- от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию;

- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Стратегически важной является установка на то, что результаты общего образования должны быть выражены не только в предметном формате, но иметь характер универсальных (метапредметных) умений. На первый план начинают выходить задачи, требующиеся для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В их числе – умение определять для себя значимость, смысл явлений жизни и культуры (умение смыслопорождения). Речь идет

о ценностной составляющей образования, результаты которого становятся лично и социально значимыми. К числу личностных универсальных учебных действий отнесены самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся. Таким образом, речь идет о готовности к жизненному и личностному самоопределению.

Итак, развитие – ценностная основа и принцип существования образования. Это развивающее и развивающееся образование (В.И. Слободчиков). Взаимосвязь воспитания и развития обнаруживается в контексте целеполагания при актуализации в процессе образования сущностных человеческих начал, которые проявляются в процессе развития и формирования личности, в работе со смыслами и ценностями культуры.

3.2.3. Воспитательная цель литературного образования

В отечественной методике цели преподавания литературы традиционно связывались с воспитанием читателя (М.А. Рыбникова, Г.Л. Ачкасова, Г.И. Беленький, Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, В.В. Голубков, Г.А. Гуковский, М.Г. Качурин, Н.Д. Молдавская, В.Г. Маранцман, Г.В. Пранцова, З.Я. Рез, Е.С. Роговер, Е.С. Романичева, Е.В. Карсалова, Л.И. Коновалова, Н.М. Свирина, И.В. Сосновская, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская и др.). Как показал анализ программ по литературе, эта позиция остается основополагающей в современной методике при наличии определенных вариативных проявлений¹.

В «Примерной программе по литературе», реализующей установки ФГОС, воспитательная цель изучения предмета «Литература» представлена предельно общо, без учета его специфики – «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма» (268, с. 5). Подобная формулировка воспитательной цели может быть отнесена к общему образованию в целом, отдельным ее предметным областям. Кроме того, цель ориентирована на определенный, изначально заданный перечень качеств личности.

Будучи одним из соавторов программы и учебно-методического комплекса, разработанных под руководством профессора В.Г. Маранцмана, в обосновании воспитательной цели литературного образования мы опираемся на представления об

¹ Терентьева, Н.П. О воспитательных целях литературного образования [Текст] / Н.П. Терентьева // Филологический класс. – 2009. – № 21. – С. 36– 40; Терентьева, Н.П. Цели воспитания в современных программах литературного образования [Текст] / Н.П. Терентьева // Литература в контексте современности: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции (Челябинск, 12–13 мая 2009 г.) / отв. ред. Т.Н. Маркова; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во ООО «Энциклопедия», 2009. – С. 462–467.

основной цели литературы как предмета обучения в школе, сформулированной в программах В.Г. Маранцмана и представителей его методической школы. В объяснительной записке к программе подчеркивается, что сегодня особенно важно точно определить социальные цели школьного изучения литературы, выделить образовательные и воспитательные задачи курса литературы в школе и найти такую его структуру, которая позволила бы естественно и результативно эти задачи решать. Цель литературного образования в программе В.Г. Маранцмана определена так: «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение» (269, с. 14). Основную цель литературы как учебного предмета М.П. Воюшина видит в том, чтобы «способствовать развитию личности ребенка средствами искусства слова, воспитывать потребность в общении с искусством, ввести школьника в мир художественной литературы, приобщая его к духовному опыту человечества» (79, с. 3). Такое понимание цели литературного образования соответствует актуальным установкам, обозначенным в ФГОС.

В исследовании воспитание понимается в контексте культурологического личностно ориентированного образования «как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. ... Воспитание может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей придавать и порождать смысл» (47, с. 29, 31). В концепции формирования универсальных учебных действий среди подходов к решению вопроса о моральном развитии и воспитании учащихся названа программа ценностного самоопределения, целью которой является «активизация и

иницирование процесса самоопределения в области приоритетных ценностей» (349, с. 41). Такой подход органичен для литературного образования.

Литературное развитие сопрягается с общим развитием личности, с формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Воспитательный потенциал литературы как искусства слова может быть реализован лишь при условии воспитания читателя, способного полноценно воспринимать прочитанное и объективировать свое понимание смыслов и ценностей художественного произведения в творческой деятельности, совершать ценностный выбор. В.Г. Маранцман обозначил вектор воспитательного воздействия при изучении литературы в школе в контексте культуросообразной образовательной парадигмы. Этот вектор обращен в сферу формирования ценностных ориентаций учащихся (269; 270).

Таким образом, воспитательная цель литературного образования реализуется главным образом благодаря опыту осуществления эмоционально-ценностных отношений – через ценностно-смысловой компонент читательской компетенции, который связан с готовностью читателя-школьника понимать смыслы и ценности литературы, соотносить их с актуальным жизненным контекстом, включать в личный жизненный опыт. Определяя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, недостаточно указывать лишь на ее содержательную направленность, заданную определенными качествами личности. Воспитательная цель литературного образования должна быть ориентирована на ученика как субъекта образования, характер его личностных универсальных действий: в ситуации полипарадигмальности современного образования необходимо, на наш взгляд, конкретизировать доминирующие внутренние механизмы и ресурсы духовного, морально-нравственного становления личности, возможность выбора ценностной позиции, ценностных ориентаций с учетом возрастных особенностей школьников.

Применительно к старшему подростковому и юношескому возрасту воспитательная цель литературного образования может быть сформулирована следующим образом: **ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлексию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей.**

Формулируя воспитательную цель литературного образования, нельзя не отметить, что возможности ее реализации в современном обществе не лишены драматизма и противоречивости. Как справедливо отмечено академиком Н.Д. Никандровым, желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей: «воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни» (243, с. 10). С другой стороны, в условиях, когда в обществе представление о ценностях оказывается размытым, не стоит забывать об исконных, традиционных идеях русской педагогики – духовно-нравственного самосовершенствования личности в условиях несовершенного общества, воспитания человека, ответственного за свой жизненный выбор.

Таким образом, в контексте культуротворческого подхода воспитательную цель литературного образования целесообразно определять не через набор заданных качеств личности ученика, а с учетом его субъектной позиции, доминирующих внутренних механизмов духовного, морально-нравственного становления личности, характера личностных универсальных учебных действий. Для старшего подросткового и юношеского возраста воспитательная цель литературного образования может быть определена так: ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение,

личностную рефлексию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

3.3. Принципы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся

Концепция аксиологизации литературного образования как системы предполагает вслед за его целями обозначить принципы, учитывая диалектический характер взаимодействия методики, дидактики, теории воспитания как педагогических дисциплин. Принципы отражают исходные установки, методологические ориентиры образования, «регулятивные нормы практики» (В.И. Загвязинский). По определению В.В. Краевского, «общие принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса» (184, с. 83).

В основе литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, лежат, с одной стороны, ставшие классическими общедидактические принципы обучения (наглядности, доступности; сознательности и активности; систематичности и последовательности, преемственности и перспективности; прочности; научности, связи теории с практикой; учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения; сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения). С другой стороны, сущность процесса ценностного самоопределения личности коррелирует с принципами лично ориентированного обучения. Это принципы согласования педагогического и личностного целеполагания ученика; образовательной траектории; метапредметных основ образовательного процесса; продуктивности обучения; первичности образовательной продукции учащегося перед внешним содержанием образования; ситуативности обучения; образовательной рефлексии (361).

Как видим, изменение образовательной парадигмы, обновление учебного процесса влечет за собой корректировку базовых понятий классической дидактики, в том числе принципов обучения. Так, И.В. Абакумова пишет о необходимости переосмысления традиционных дидактических понятий, выявления их новых качественных свойств в контексте идей смысловой педагогики: «Смысловой подход к образованию и обучению предполагает определенную, а в ряде случаев и значительную корректировку принципов, расставляя в действиях принципов новые акценты» (1, с. 15). В изменившихся социокультурных условиях очевиден поиск новой, «неклассической» системы принципов. Эта тенденция проявляется и в методике. По словам Е.И. Пассова, «история методики учит нас: каждое новое направление, желая обосновать свой подход, прежде всего выдвигало какие-то принципы. И это понятно: именно принципы определяют, *как* проходит обучение» (250, с. 64).

Среди школьных дисциплин образовательной области «Филология» проблема принципов обучения активно разрабатывается в методике преподавания русского языка (Е.В. Архипова, Т.К. Донская, Е.В. Любичева, Л.И. Болдырева, А.Д. Дейкина, Н.Л. Мишатица, Л.А. Ходякова, Л.И. Новикова, Л.П. Сычугова, Е.П. Суворова и др.) и иностранных языков (Е.И. Пассов и др.), а также в методике литературного образования в начальной школе (М.П. Воюшина, Т.В. Рыжкова и др.). Вопрос о принципах в методике обучения литературе длительное время не акцентировался: он был затронут в связи с решением задач коммунистического воспитания учащихся в учебнике методики В.А. Никольского (1971), в статье Т.Ф. Курдюмовой (1985). Примечательно, что в последних вузовских учебниках по методике преподавания литературы под редакцией З.Я. Рез (1985) и О.Ю. Богдановой (2000) нет разделов о принципах литературного образования. В период разработки образовательных стандартов второго поколения оказались особенно ощутимыми методологические «лакуны» в методике.

Круг методических принципов обучения литературе как учебному предмету в эпоху модернизации образования, смены знаниевой парадигмы культуросообразной обозначен Е.С. Романичевой (280). Это принципы «читателецентричности», или читательской направленности обучения; направленности на понимание художественного произведения; коммуникативного контекста обучения; деятельностного контекста обучения; диалогичности. Мы разделяем подход Е.С. Романичевой к определению методических принципов обучения литературе как учебному предмету, который базируется на сущностном понимании природы читательской деятельности, характера взаимодействия читателя с художественным произведением. Справедливо, на наш взгляд, вынесение принципа «читателецентричности» на место ведущего, что соответствует главной цели литературного образования. Мы также ориентируемся на опыт определения методических принципов развития речи школьников Н.Л. Мишатиной (230).

Если «принцип есть закономерность, возведенная в ранг принципа» (250, с. 64–65), то в обосновании принципов литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, следует исходить из понимания:

- природы литературы как искусства слова,
- чтения как художественной коммуникации, включающей ориентацию читателя-школьника в смыслах и ценностях литературы,
- психологических механизмов ценностного самоопределения личности,
- читательской деятельности как фактора самоорганизации личности, ее самовоспитания.

Мы видим свою цель в конкретизации сферы действия обозначенных Е.С. Романичевой собственно методических принципов применительно к литературному образованию, ориентированному на ценностное самоопределение учащихся, а также дополнении этих принципов. Заметим, если Е.С. Романичева дает обоснование принципов *обучения* литературе, то, на наш взгляд, речь должна идти о принципах литературного *образования* как единого педагогически

организованного процесса, включающего обучение и воспитание как подсистемы, взаимодополняющие друг друга. Направленность нашего исследования на ценностное самоопределение учащихся, возможного при условии «воспитывающего обучения», делает очевидным правомерность именно такого ракурса при определении методических принципов. Обучение призвано обеспечить развитие интеллектуально-операциональной сферы ученика, воспитание – развитие эмоционально-ценностной сферы. Синергия их взаимодействия дает личностно значимые результаты образования, их *усвоение*, что ведет к актуализации еще одного кардинального значения понятия «образование» – образования личности, ее образа. Кроме того, социальное, личностное, познавательное, коммуникативное развитие учащихся, заявленные в качестве цели образования в ФГОС, также дают основание рассматривать процесс литературного образования в его целостности. Обозначенный подход позволит в процессе литературного образования реагировать на проявления дисбаланса обучения и воспитания, характерного для современной образовательной ситуации.

При решении конкретных методических проблем традиционна опора на дидактические принципы. Принципы же воспитания существуют автономно. Между тем общедидактический принцип единства обучения и воспитания может быть подтвержден в некоторых случаях содержательным единством принципов при всей специфике их преломления в дидактике и теории воспитания как областях педагогики. Например, это базовые для нашего исследования принципы культуросообразности и субъектности. Выстраивая систему принципов литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, соотнесем их с дидактическими принципами и соответствующими принципами воспитания. Учитывая разнообразие современных парадигм воспитания, мы опираемся на принципы воспитания, представленные в концепции личностно ориентированного воспитания Е.В. Бондаревской, считающей, что

принципы воспитания человека культуры могут быть отнесены ко всей системе культурологического личностно ориентированного образования (48).

В качестве главных, базовых для обучения литературе, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, мы рассматриваем взаимосвязанные методические принципы **читательской направленности обучения и аксиоцентризма**. Они соотносятся с дидактическим и воспитательным принципами **культуросообразности**, предполагающими, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры, становления «человека культуры». Принцип **ценностно-смысловой направленности** воспитания соотносится с методическим принципом аксиоцентризма.

Принцип читательской направленности обучения, на первый взгляд, может показаться избыточным, так как литературное образование изначально обращено к освоению искусства словесного образа. Но в современной социокультурной ситуации, характеризующейся огромным потоком информации, утратой литературоцентризма, кризисом чтения, деформациями в системе литературного образования, проявляющимися в его формализации, когда освоение курса литературы нередко превращается в «информпробежку» (Г.И. Беленький), выделение данного принципа представляется своевременным. Он связан с главной целью литературного образования – формированием читателя, способного к восприятию искусства слова, не только к интеллектуальному, но и эмоциональному присвоению эстетического и гуманистического потенциала литературы.

Чтение литературы дает учащимся возможность постоянного пребывания в пространстве художественной культуры и становится фактором литературного и личностного развития, формируя «культурное поле» школьника, так как «литературное произведение отнюдь не только то, что произведено (автором), но и то, что производит (читателя)» (354, с. 5). Полноценная читательская деятельность –

важнейшее условие ценностного самоопределения учащихся: если нет чтения или оно формально, то нет оснований для эмоционально-ценностного отношения к произведению и транслируемым им ценностям.

Правомерность принципа читательской направленности обучения литературе усиливается и тем, что читательская компетенция в современной образовательной парадигме относится к числу ключевых, общекультурных, характеризующих метапредметное содержание образования. Как писал Г.И. Богин, «с герменевтической точки зрения методология чтения и интерпретации текстов вербальных дает основания для построения методик "прочтения" всех остальных текстов и квазитекстов» (43).

Принцип аксиоцентризма – доминантный, системообразующий для нашего исследования – охарактеризуем развернуто, на основе критериев, согласно которым методический принцип должен (1) опираться на общедидактический; (2) логически вытекать из закономерностей изучения предмета; определять (3) содержание обучения; (4) выбор методов, приемов форм и средств преподавания предмета; (5) диагностику результатов обучения (230, с. 50).

Методический принцип аксиоцентризма, опираясь на общедидактический принцип культуросообразности, принципы культуросообразности и ценностно-смысловой направленности воспитания имеет основанием философскую теорию ценности. В философской трактовке сущность культуры связана с культивированием общечеловеческих ценностей в интеллектуальной, этической и эстетической сферах, т.е. служением истине, добру и красоте. Обучение литературе осуществляется в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Принцип аксиоцентризма литературного образования вытекает из его воспитательной цели, фокусирующей внимание на ценностной и регулятивной

функциях культуры, литературы. Эта цель, как было отмечено выше, связана с ценностным самоопределением учащихся в процессе освоения литературы, формированием творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей, что предполагает внутреннее, личностное приобщение к культуре.

Принцип аксиоцентризма закономерно обусловлен пониманием духовной, ценностной природы образов художественного произведения. Особо в этой связи следует выделить методологически значимое представление о всеобщем характере ценностей в культуре: «... ни один культурный творческий акт не имеет дела с совершенно индифферентной к ценности, совершенно случайной, неупорядоченной материей, но всегда с чем-то уже оцененными как-то упорядоченным, по отношению к чему он должен теперь занять свою ценностную позицию» (35, с. 44). Понятие «ценностная позиция» универсально: оно непременно и для автора, и для читателя-интерпретатора. Освоение литературы влияет на мировоззрение, динамику смысловых новообразований – ценностных ориентаций школьников-читателей. Благодаря М.М. Бахтину, понятие «ценность» привнесено в литературоведение как функциональное, инструментальное. В наше время художественная аксиология утверждается как одно из направлений в литературоведении, давая импульс аксиологическому подходу к анализу литературных произведений.

Очевидно, что фундаментальный статус понятия «ценность» в культуре и литературоведении обязывает к системным методическим решениям. Стратегически можно обозначить два направления в реализации принципа аксиоцентризма в методике: во-первых, это актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования в контексте национальных и общечеловеческих ценностей, во-вторых, усиление значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации обучения литературе. Таким образом могут быть созданы предпосылки, «реализуемые через образовательную среду, определяющую ценностно-смысловой

контекст освоения культурного опыта личностью в образовательном процессе, через особые формы педагогического взаимодействия» (37, с. 15).

В контексте принципа аксиоцентризма следует особо акцентировать смысловую ориентацию читательской деятельности и литературного образования в целом, так как ядром понятия «ценность» является смысл (с одной стороны, это «универсалии смысла», с другой – личностные смыслы).

Принцип аксиоцентризма в содержании литературного образования предполагает выделение бытийных, духовно-нравственных ценностей в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11 классах, что позволяет дать представление о ценностных доминантах как литературы разных эпох, так и неповторимых художественных миров писателей, об аксиологическом диалоге в литературе. Введение ценностных духовно-нравственных категорий, а также определение ценностной составляющей теоретико-литературных понятий, отражающих сущность художественных структур, обогатит инструментарий, необходимый школьникам для понимания ценностного контекста искусства слова, литературного творчества и ценностно-смыслового самоопределения. Таким образом, в содержательную сферу аксиологизации литературного образования входят и знания по литературе, в том числе по истории литературы, сведения о биографии писателя. Кроме того, необходимо определить читательские и литературно-творческие умения, необходимые школьнику для порождения личностного смысла, оценки, рефлексии прочитанного, ценностного выбора.

Адекватный принципу аксиоцентризма методический инструментарий направлен на выявление путей анализа текста (в том числе использование опыта аксиологического подхода к анализу произведений в литературоведении), выстраивание многомерного аксиологического диалога. Очевидно, что и формы творческой читательской интерпретации литературы, рефлексивные по своей направленности, ориентированы на выражение ценностного отношения к литературе и жизни, присвоение ценностей культуры.

О результатах литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, можно судить по степени сформированности ценностно-смысловой компетентности, проявляющейся, в частности, в отношении учащихся к литературе и чтению, в готовности понять смысл художественного произведения, выразить свое понимание через интерпретацию, в готовности проецировать ценности культуры на собственный жизненный контекст, совершая жизненный выбор.

Методический **принцип личностно-смысловой направленности** литературного образования опирается на общедидактический **принцип субъектности** и **принцип субъектности в воспитании**. Он предопределен своеобразием художественной коммуникации, ее индивидуальным контекстом: каждый читатель неповторим как личность со своим жизненным опытом, мировоззрением, ценностными приоритетами, каждый по-своему читает, воспринимает, интерпретирует, оценивает произведение искусства. Следовательно, литературное образование может быть продуктивным, если оно, будучи открытым для всех, обращено к каждому как субъекту культуры, порождая личностные мотивы освоения искусства слова, смыслов и ценностей культуры, творческой деятельности. Методический контекст литературного образования должен быть обогащен включением в него личностного целеполагания ученика, опоры на мотивацию чтения и изучения литературы, выбор образовательных траекторий (круга чтения и его стратегий, содержательных аспектов и форм творческой интерпретации литературы), актуализацию личностных смыслов, ценностного самоопределения.

С общедидактическим принципом **коммуникативности** соотносятся методические принципы **коммуникативно-деятельностного контекста** и **диалогизма** литературного образования.

Методический **принцип коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования** связан со смысловой образовательной парадигмой. Коммуникация, изначально характеризующая процесс передачи информации и,

следовательно, взаимодействие, общение, включает, как неотъемлемые, процессы понимания, смыслопорождения, интерпретации. Речь идет о «встрече» смыслов, рождении новых смыслов. Литература как искусство словесного образа коммуникативна по своей сути: в ее основе лежит язык – средство коммуникации, а также отношение «автор – художественное произведение – читатель», предполагающее взаимодействие и понимание субъектов, обладающих своими ценностными представлениями.

Примечательно, что основы коммуникативной дидактики разработаны филологом, теоретиком литературы В.И. Тюпой. Организация обучения литературе направлена на:

- формирование «культуры предметного мышления» – образного, художественного;

- создание «контекста понимания»: именно понимание – путь к постижению авторского смысла и рождению смысла читательского. Понимание, «усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах» (Г.И. Богин), проявляется в смыслопонимании и смыслопорождении;

- понимание, как перевод на язык внутренней речи, коррелирует с психологическим механизмом смыслопорождения, ценностного самоопределения (340).

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает человека к деятельности. Поскольку понимание предполагает активизацию различных структур сознания: не только мышления, но и воображения, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, а также собственного жизненного опыта личности, рефлексии, то очевидна необходимость адекватных коммуникативных технологий, методов и приемов, которые «включают» деятельность соответствующих структур сознания читателя-школьника. В этой связи следует отметить плодотворность междисциплинарного диалога методики и герменевтики, в частности методическую адаптацию герменевтических техник и

практик понимания художественного текста (И.Н. Гуйс, В.И. Тюпа, С.П. Лавлинский, И.В. Сосновская, В.В. Островская, Т.В. Федорова и др.). Между тем нельзя не отметить, сколь значим поиск методических приемов включения открытых школьниками культурных смыслов в личностный опыт, выбора учениками актуальных для них смыслов и ценностей. М.М. Бахтин писал о значимости индивидуального контекста в культурной коммуникации: «культурные ценности суть самооценности, и живому сознанию должно приспособиться к ним, утвердить их для себя... Этим путем живое сознание становится культурным, а культурное воплощается в живом... Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте» (35, с. 115).

Коммуникативно-деятельностная направленность литературного образования невозможна без событийности – специально организованных на уроке и возникающих стихийно ситуаций, проявляющих коммуникацию, «встречные взаимоактуализации смыслов» (В.И. Тюпа) и ценностей участников коммуникации. Вследствие этого коммуникация обладает созидательным, творческим потенциалом. Методическая организация творческой читательской деятельности, межличностного деятельностного субъект-субъектного взаимодействия на уроке участников коммуникации предполагает переживание авторства и соавторства. Вместе с тем методически значимо включение в литературное образование различных каналов художественной коммуникации – смежных искусств, современных информационных систем, широкого спектра форм внеклассной деятельности.

Методический **принцип диалогизма** направлен на преодоление монологизма в литературном образовании и опирается на понимание универсальности диалогических отношений, пронизывающих, по М.М. Бахтину, «всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог» (34, с. 71).

В литературном образовании принцип диалогизма реализуется многоаспектно:

- через понимание диалогической природы художественного произведения, процесса чтения;
- через осознание диалогической природы понимания, проявляющейся в «другодоминантности», взаимодействии ученика-читателя с Другим (автор, герои, культурные собеседники, автокоммуникация), в чтении-вопросании, актуализации смыслового содержания;
- через признание равноценности и равнозначности всех участников диалога;
- путем организации учебного диалога: использование диалоговых технологий, приемов анализа и интерпретации произведения, а также диалоговые формы уроков;
- через построение школьного курса литературы на основе принципа диалога культур (В.Г. Маранцман): диалог культурных эпох в искусстве, диалог авторских художественных миров, диалог искусств.

Литературное образование включает учащихся в «незавершимый» культурный диалог (М.М. Бахтин). Поскольку диалог культур – это диалог ценностей, то в условиях школьного литературного образования именно диалог является духовным пространством ценностного самоопределения учащихся в эстетической деятельности.

Таким образом, обосновывая концепцию аксиологизации литературного образования, мы будем опираться на методические принципы его читательской направленности, аксиоцентризма, диалогизма, коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования, его личностно-смысловой направленности.

3.4. Педагогические и методические условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования

Вопрос о создании условий для полноценного и эффективного образования, реализации сущностных сил развития и становления личности – один из краеугольных в дидактике. Условия, характеризующие одну из сторон закономерности процессов обучения и воспитания, являются необходимой исходной предпосылкой, делающей возможными эти процессы. Условия входят в содержательно-процессуальный блок системы образования. Особая значимость данного фактора ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования определяется тем, что речь идет о сфере *отношения*.

Соотнесенность процесса ценностного самоопределения личности с положениями системно-синергетического подхода, современными образовательными парадигмами, в частности идеями культуросообразной школы, смысловой педагогики, педагогической аксиологии, концепции личностно развивающего образования, а также психологическими исследованиями понимания и смыслообразования позволяет конкретизировать педагогические условия эффективного осуществления ценностного самоопределения учащихся при освоении культурных ценностей в процессе литературного образования.

Условия ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании определяются его целями, принципами, пониманием сущности образования как процесса овладения культурой, мотивированного и стимулируемого поиском личных смыслов и ценностей, культурного саморазвития, с одной стороны, и психологическим механизмом ценностного самоопределения, характером деятельности учащихся, с другой.

Педагогические условия связаны собственно с педагогической организацией процесса литературного образования, учебно-воспитательным взаимодействием, выбором методов и приемов деятельности, ориентированных на постижение учащимися ценностей и смыслов литературы и самоопределение в них. Обозначим эти психолого-педагогические условия.

Постановка ученика в позицию субъекта своего образования.

Первостепенность этого условия определяется одной из важнейших аксиологических аксиом: «ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить» (352). Речь идет о субъектной, личностной активности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обслуживается и проявляется; он в них создается и определяется. <...> Деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъект, который ее производит; работая над ним, он определяет не только его, но и себя» (284, с. 106). Ученик в литературном образовании выступает как субъект культуры, активный деятель, носитель субъектного жизненного опыта, мировосприятия и мироотношения. Субъектная позиция позволяет ученику, проявляя свое отношение к миру и самому себе, оценивая явления искусства и собственный жизненный опыт, обрести «живое знание», открыв личностные смыслы и ценности. «В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению... нечто, внутренне незавершенное в человеке» (34, с. 98–99). Данное замечание М.М. Бахтина имеет прямое отношение к ценностному самоопределению личности. Благодаря субъектной позиции ученика-читателя возможно изменение, становление смысловых структур личности, образа обучающегося: постижению картины мира, ценностных основ жизни сопутствуют самопознание, саморазвитие, самовоспитание, ценностное самоопределение. Субъектная позиция ученика – проявление саморазвития («развития собственной

самости», по В.И. Слободчикову), самоорганизации личности в процессе литературного образования, ее персонализации.

Наличие со-бытийной общности, связующей участников культурного диалога в литературном образовании.

Для самоопределения ученика в ценностях и смыслах культуры значима, с одной стороны, его субъектная позиция, с другой – связь с другими людьми, со-бытийность – «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), «сопринадлежность» (С.Л. Рубинштейн). Литературное образование по природе своей предполагает ориентацию ученика на другого, со-бытийность. Другой – это и писатель как неповторимая личность, собеседник, автор и герои литературного произведения, и учитель, и одноклассники. Их объединяет со-бытие. Со-бытийность предполагает понимание, постижение личности другого, «переживание» художественной реальности, «проживание» аксиологических ситуаций представленных в художественном тексте, возникших на уроке литературы.

Приоритет смыслообразования в литературном образовании.

Одно из проявлений гуманитарного мышления – его ориентации на смысл (М.М. Бахтин). Поскольку понятие «смысл» является основополагающим в определении понятия «ценность», очевидно, что смыслообразование становится условием включения учащихся в ценностно-ориентированное литературное образование, поскольку, как писал А.Н. Леонтьев, «смыслу не учат, смысл воспитывается» (197, с. 369). Можно говорить о содержательной многоплановости понятия «смыслообразование» в данном контексте. Это и мотивация чтения, изучения литературы, и постижение авторских смыслов текстов культуры в познавательной и читательской деятельности, и рождение, актуализация личностных смыслов в процессе интерпретации произведения, его оценки, и «развитие индивидуальных смыслов участников педагогического взаимодействия – их обогащение и обретение ими многомерности через взаимодействие с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия» (37, с. 21) и

трансформация смыслов в личностные ценности, их реализация в жизненной практике учащихся.

Рассмотрение диалога и полилога как основных методов представления ценностей.

Ценностное самоопределение, будучи проявлением самосознания личности, диалогично по своей сути. Освоение текстов культуры, литературы предполагает эстетически осмысленную встречу «двух сознаний»: «погружение "внешнего слова" – внутрь сознания, превращение внешнего диалога – в диалог самосознания, или, точнее, – в самосознание как микродиалог» [39].

Диалог в трактовке Бахтина предполагает

- понимание *другого*,
- общение с *другим*,
- общение с самим собой.

«Смысловое преобразование бытия» становится результатом «вопрошания»: «Вопрошая своим бытием иное бытие, отвечая своим бытием на иное бытие, Я упрямо не совпадаю с самим собой, напряженно изменяю, претворяю, перерешаю свой собственный смысл, – ни йоты не меняя в своем физическом, материальном бытии» (35, с. 367).

Следовательно, «включение» механизмов ценностного самоопределения учащихся при освоении литературы в школе возможно при условии предъявления им текстов культуры, актуализации их смыслов и методической «инструментовки», организации эстетически осмысленной встречи сознаний («я и *другой*, я и *ты*»), диалога ученика и писателя, других культурных собеседников и участников диалога (педагога, одноклассников, родителей), а также автокоммуникации – внутреннего диалога с самим собой. В условиях школьного литературного образования диалог может предстать и как полилог. Диалог смыслов проявляется в актуализации смысловых позиций участников диалога, формировании единого смыслового поля,

создании предпосылок резонансных взаимодействий личностных смысловых позиций, самоопределении в смыслах и ценностях.

Организация творческой деятельности учащихся.

Творчество (или творческая деятельность) в широком смысле – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) (Мещеряков, Зинченко. Большой психологический словарь). Самоопределение в ценностях и смыслах – акт творческий по своей природе. По словам В.С. Библера, смысл «не только и не столько «обнаружение сущности» «наличной встречи двух сознаний», сколько – напряженное созидание, творение этой сущности» [42]. Осмысление и переосмысление текстов культуры, их интерпретация учащимися, проявляющая отношение к явлениям искусства, их оценку, – это уникальный сам по себе творческий процесс. При этом следует принять во внимание еще и наличный жизненный опыт школьника, происходящие с ним изменения. «В творчестве созируется и сам творец. ... Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его (мир – Н.Т.) и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое», – писал В.Франкл (352). Творческая продуктивность, характеризующая литературное образование, становится пространством самовыражения, ценностного самоопределения, самоосуществления личности.

Развитие рефлексивной позиции учащихся.

В психологии признано, что организация творческого мышления и саморазвития личности имеет в своей основе рефлексивные механизмы. Будучи компонентом творческого мышления, рефлексия реализует его личностную обусловленность: «переосмысление человеком в процессе мышления интеллектуальных содержаний (т. е. образов предметной ситуации, задачи) и личностных содержаний (т. е. образов личности, с которыми отождествляет себя «я» во время переживания конфликта)

является механизмом их изменения и, следовательно, порождения психических новообразований в проблемно-конфликтных ситуациях» (292, с. 38).

Рефлексивность как непрерывный акт ценностного самоопределения личности проявляется в способности «отдавать себе отчет о самом себе» (В.И. Слободчиков), то есть в способности к интроспекции, самопознанию, самооценке, саморегуляции.

«Включение» рефлексивных механизмов в процесс литературного образования позволяет сделать его личностно значимым. «Развитие личностной рефлексии возможно только через "вторжение" во внутренний мир субъекта» (292, с. 39). Активизация личностной рефлексии лежит в основе формирования мотивации чтения и изучения литературы, проявляется в актуализации встречи с писателями, анализа и интерпретации их творчества в соотнесенности с личностью читателя-школьника, с его оценками. Эти процессы в условиях литературного образования нуждаются в адекватной методической поддержке – «культивировании рефлексии» (И.Н. Семенов).

Возможность личностного выбора учащимися содержания и способов деятельности.

Поскольку самоопределение понимается как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения человеком внутренней свободы, то очевидна значимость выделения возможности выбора как проявления и утверждения индивидуальной, личностной позиции в литературном образовании. Это касается конкретизации личностной мотивации, целеполагания при изучении литературы, выбора образовательной траектории, способов учебной деятельности (заданий, форм их интерпретации), оценки явлений искусства, форм творческого самовыражения. Возможность личностного выбора – важнейшее условие самоорганизации личности.

Наличие ценностно-развивающей образовательной среды.

В тезаурусе «Новые ценности образования» образовательная среда определяется как «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса» (244, с. 74). Литературное образование следует рассматривать как один из ее сегментов. Векторность обучающей среды проявляется в выраженности предполагаемого обучающего эффекта в определенном спектре целей и задач. Направленность литературного образования на открытие учащимися ценностей и смыслов культуры и самоопределение в них дает основание видеть в наличии ценностно-развивающей образовательной среды одно из условий достижения означенных целей.

Ценностная опосредованность характеризует все элементы образовательной среды со свойственной ей целостностью. Среда, будучи зоной непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия, предполагает включение механизмов внутренней активности обучаемого в культурной коммуникации – его взаимодействии с другими элементами среды. Ценностно-развивающая среда в литературном образовании, в том числе ее организационная и деятельностная составляющие, ориентирована на индивидуализацию обучения и воспитания, выбор и реализацию образовательных технологий, методов и приемов, способствующих «раскристаллизации» смыслов культуры, стимулирующих смыслопорождение и оценку, вариативность возможностей творческой самореализации и самоактуализации читателей-школьников как на уроке литературы, так и во внеклассном чтении, внеурочной деятельности, в том числе проектной. Речь идет о многоаспектности, насыщенности среды образовательными ресурсами (306).

Этой среде присущи особая духовная атмосфера размышлений о том, «что есть красота», поиска ответов на «последние вопросы», утоления «духовной жажды», а также открытость – обращенность, с одной стороны, в широкий социокультурный контекст, с другой стороны, в мир личности.

Педагогическая поддержка как способ управления литературным образованием.

Педагог – посредник между учеником и культурой, способный помочь ему в овладении культурой, самоопределении в ценностях, личностном становлении и развитии. «Педагог выступает организатором диалога, интерпретатором культурного смысла, носителем индивидуальной ценностной позиции, организатором коммуникативных предпосылок смыслоактуализации, а обучающийся включается в педагогическое взаимодействие как обладатель самостоятельной ценностной позиции, способный осуществлять смысло- и целеполагание в педагогическом процессе, проявлять избирательно-ценностное отношение к содержанию образования, определять актуальные для себя формы самореализации в культуротворческой деятельности» (37, с. 6–7). Учитель создает условия, побуждающие учащихся к самоопределению в целях чтения, изучения литературы, к смыслопорождению, активной интеллектуальной и творческой рефлексии в процессе интерпретации текста. Педагогическое взаимодействие осуществляется через отношения равенства и взаимопонимания, сотрудничества и взаимного доверия, отмеченные духовно-эмоциональной открытостью, сопричастностью учителя переживаниям и поискам учащихся, заинтересованностью в совместном движении к смыслам и ценностям культуры.

Обозначенные педагогические условия позволяют конкретизировать собственно **методические условия** ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании:

- формирование мотивации чтения художественной литературы, ее изучения;
- выявление способов актуализации ценностно-смысловых аспектов изучения истории литературы, биографии писателя, теоретико-литературных понятий, а также анализа и интерпретации литературных произведений,
- использование разнообразных диалоговых, интерпретационных приемов стимулирования творческой деятельности учащихся,

- активизация интеллектуальной и личностной рефлексии при изучении литературы, ее оценке,
- включение субъектного опыта читателей-школьников в литературное образование,
- включение учащихся в решение аксиологических ситуаций,
- использование вариативных форм самостоятельной деятельности (индивидуальных, групповых), возможность их выбора учащимися,
- использование многообразных каналов освоения учащимися литературы и искусства.

Все названные условия взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга, характеризуя целостный гуманитарный контекст – «диалогическое движение понимания» (М.М. Бахтин). Реализация этих условий позволяет рассматривать ценностное самоопределение учащихся в литературном образовании как «антропо-практику» (В.И. Слободчиков), «гуманитарную практику» (Ю.В. Сенько).

Возможность реализации указанных методических условий определяет логику дальнейшего изложения материала в нашем исследовании.

3.5. Содержание аксиологически ориентированного литературного образования

Современная дидактика определяет содержание образования как педагогическую модель человеческой культуры, представленной в аспекте социального опыта, которая включает такие структурные элементы:

- опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- опыта осуществления известных способов деятельности – форме умений действовать по образцу;
- опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыта осуществления ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (184, с. 159).

В конкретизации содержания литературного образования следует исходить из своеобразия литературы как искусства слова и особенностей художественной коммуникации в контексте культурологического личностно ориентированного образования. Литературное образование включает следующие структурные элементы:

- знания о литературе (знание литературных произведений, изучаемых в школе; сведения из истории литературы, биографии писателей; эпох в развитии искусства слова, этапов историко-литературного процесса; понятий из теории литературы);
- система читательских и литературно-творческих умений, необходимых для восприятия, понимания, анализа, интерпретации литературных произведений, их оценки;

– опыт осуществления интерпретационной творческой деятельности, предъявления личностной интерпретации произведений литературы в разнообразных ситуациях, формах и жанрах;

– опыт реализации эмоционально-ценностных отношений – переживания художественной реальности, проявления эмпатии, значащего переживания, открытия личностных смыслов; личностной рефлексии прочитанного, соотнесения литературного произведения и жизненного, культурного контекстов, ценностного самоопределения.

Элементы структуры содержания литературного образования связаны между собой, каждый предшествующий элемент является основой для последующего. И хотя доминантый для ценностного самоопределения учащихся элемент содержания литературного образования является завершающим в данном перечне, его реализация возможна лишь при условии полноценного осуществления предыдущих, предполагающих достаточный уровень литературного развития читателя-школьника.

3.5.1. Читательская деятельность, читательские умения в аспекте ценностного самоопределения школьников

Изменение статуса и характера чтения в условиях информационного общества на рубеже тысячелетий повлекло за собой, с одной стороны, констатацию кризиса чтения и читательской культуры, с другой, дало импульс поиску стратегий и новых моделей чтения, характеризующихся стимулированием читательской активности, личностного, ценностного отношения к чтению. Понятие полипарадигмальности может быть привнесено в методику преподавания литературы, в частности в определение основополагающих читательских умений.

Читательская деятельность характеризуется активностью субъекта, направленной на художественный текст и проявляющейся в определенных способах его освоения. При этом принципиально значимым является следующее положение деятельностного подхода в обучении: любой продукт человеческой деятельности может быть усвоен индивидом только в процессе деятельности или действий, адекватных деятельности, воплощенной в этом продукте (197).

Цель школьного литературного образования связана с формированием у учащихся основ общения с художественным текстом, как перцептивных, так и литературно-творческих. Содержание литературного образования изоморфно содержанию культуры.

В ситуации, когда в школьном преподавании литературы возобладал «знаниецентризм», информационный подход, что «подпитывает» прагматическую мотивацию чтения, становится очевидным, что игнорирование творческой, эмоциональной, ценностно-смысловой составляющих литературного образования оборачивается ослаблением духовно-нравственного потенциала учащихся. Гуманитарное сознание невозможно без сформированного отношения к системе

общественно-исторических ценностей. Объектом читательской деятельности, эмоционально-ценностного отношения выступают смыслы и ценности литературы и соответствующие смыслы и ценности бытия. Ценностно-смысловое самоопределение читателя-школьника, оказывающее влияние на духовную сферу, внутренние смысловые структуры личности, непосредственно соотносится с определенным в классической дидактике четвертым компонентом содержания образования – опытом эмоционально-ценностного отношения к деятельности, ее объектам. В современной дидактике зафиксировано усиление значимости данного компонента, который является условием всякой деятельности, так как он определяет ценность объекта и деятельности, он обуславливает мотив деятельности и стимул к ней (184).

Эмоционально-ценностное отношение к литературе является результатом синтеза предметного содержания и индивидуального опыта учащихся. Условием этого синтеза выступают эмоциональная отзывчивость читателя и стихийная, а в условиях школьного литературного образования специально организованная рефлексия. В современной дидактике рефлексия рассматривается как важная характеристика процесса становления личности и понимается как одно из средств анализа выполненной деятельности – «мыслительный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» (361, с.162).

Парадигмальное «смещение фокуса внимания» (Е.Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования проявилось и в понимании феномена чтения, что связано с актуализацией в гуманитарном знании идей герменевтики, которая утвердилась в качестве методологической основы гуманитарного знания (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин и др.). Герменевтика ориентирована не на объяснение, как в естественных науках, а на истолкование смыслов. При этом универсальной формой сознания признается понимание, условием которого является слияние субъекта познания с познаваемым

объектом, «ожидание смысла» (Г.-Г. Гадамер), их нахождение в одном «семантическом поле» (П. Рикер). Герменевтика и рецептивная эстетика дали основание по-новому определить место читателя в литературном творчестве, характер читательской деятельности.

Чтение стало рассматриваться в контексте диалогической герменевтики как проявление коммуникативных отношений – эстетической коммуникации, диалогического общения читателя с автором произведения, их духовной встречи (М.М. Бахтин, М. Бубер, О. Розеншток-Хюсси, А.А. Ухтомский). Именно диалог – пространство и способ трансляции и порождения смыслов. По словам Г.-Г. Гадамера, «язык искусства предполагает прирост смысла, происходящий в самом произведении» (84, с. 264). «Прирост смысла» характеризует процесс и результат читательской деятельности. Читатель включен в коммуникативное событие, или дискурс, в силу закона адресованности искусства. Имплицитный читатель является участником коммуникативного события, субъектом сотворческой деятельности, адресатом автора. По М.М. Бахтину, это событие, лично значимое для читателя, открывает ему опыт «ответственного» бытия в живом диалоге с «другими» – героями, автором, культурными собеседниками, что сопряжено для читателя со смыслопорождением, собственным ориентированием в мире, самопониманием. Личностная значимость смыслов, которые открываются читателю в диалоге, рождает у него внутреннюю ценностную мотивацию, не только читательскую, но и бытийную. Таким образом, произведение включается в смысловой контекст читателя, обретающего себя. Очевиден ценностно-смысловой характер диалога читателя с литературным произведением, его воздействия на личность реципиента.

Исследования по психологии искусства (Д.А. Леонтьев, Е.П. Крупник, Р.Р. Каракозов, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская др.), педагогической психологии (Л.А. Мосунова), педагогической герменевтике (Л.М. Лузина, Ю.В. Сенько, А.Ф. Закирова, Е.О. Галицких и др.) позволяют в русле

герменевтического подхода конкретизировать представление о структуре смыслового понимания художественных текстов и соответствующих читательских умениях, а также о возможностях воздействия чтения на духовную организацию личности.

Процесс взаимодействия личности с произведением искусства сложен и зависит от ряда факторов. С одной стороны, это устойчивые характеристики личности: ее потребности; наличие художественных способностей, «художественного сознания» (Е.П. Крупник), уровень художественной компетентности (Д.А. Леонтьев), в частности уровень литературного развития (Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, Л.Н. Рожина, В.Г. Маранцман, М.П. Воюшина, И.В. Сосновская и др.); особенности ценностно-смысловой сферы. С другой стороны, это характер самого произведения, а также социокультурного фона.

Современная психология искусства исходит из признания того, что «при общении с искусством человек участвует в этом общении как личность, реализуя через квазиобъект искусства систему отношений к действительности» (185, с. 42). Е.П. Крупником выделены три уровня взаимодействия личности с искусством и два типа психологических механизмов этого взаимодействия – эмпатические (проектно-интроективные) и избирательно-аксиологические (созерцательно-рефлексивные). В процессе взаимодействия с искусством происходит развитие личности. Уровень художественного творчества характеризуется доминированием эмпатических, креативных механизмов. Читательская деятельность соотносится со вторым уровнем (исполнительским), в ее основе – сочетание творческих и созерцательно-рефлексивных механизмов. Третий уровень реализует отношение реципиента к искусству, здесь «доминируют рефлексивно-созерцательные механизмы, продуцирующие прежде всего и главным образом ценностно-смысловые, аксиологические и мировоззренческие, т.е. «ядерные» процессы личности. Последнее обстоятельство позволяет считать отношение воспринимающей личности к искусству тем исследовательским «полем», которое наиболее адекватно для

решения проблемы психологического воздействия искусства на личность» (185, с 15). Речь идет об эмоционально-оценочной деятельности реципиента, которая не ограничивается лишь непосредственным взаимодействием с произведением искусства, а распространяется на смысловой, мировоззренческий, жизненный контексты реципиента.

Признавая ценностно-смысловое самоопределение читателя-школьника в качестве воспитательной цели литературного образования, реализующей ценностный потенциал искусства, необходимо системно и последовательно соотнести с этой доминантой обозначенные фазы. Очевидна особая значимость в этом процессе отношения реципиента к искусству, которое, в частности, проявляется в рефлексии и оценке. Методика призвана, опираясь на указанные механизмы и фазы реализации процесса отношения личности к искусству, с одной стороны, формировать и совершенствовать соответствующие читательские умения, с другой стороны, искать способы стимулирования эмоционально-ценностного отношения к художественному произведению, миру и собственной личности.

Д.А. Леонтьев предложил развернутую концептуальную схему психологических механизмов взаимодействия произведения искусства и личности на разных этапах работы с ним:

- мотив контакта с художественным произведением. Рецепционная установка;
- начало вхождения реципиента в художественную действительность – возникновение «предварительной эмоции» (Р. Ингарден), воздействие произведения на личность;
- вхождение реципиента в произведение (уподобление, идентификация или очуждение), выбор позиции по отношению к миру (активность личности по отношению к произведению);
- переработка содержания и реконструкция реципиентом мира произведения (в воображении), внутренняя встречающая деятельность понимания (выделение «смысловых вех»);

– процесс художественного переживания: «в переживании ... осуществляется истинное взаимодействие, диалог двух ценностно-смысловых миров – мира личности и мира произведения. На этом этапе во взаимодействие с произведением включаются структуры жизненного опыта личности, кристаллизованного в ее ценностно-смысловой организации. Смысловое содержание произведения, извлеченное из него на предыдущем этапе (если оно извлечено) вступает во взаимодействие со смысловыми структурами личности, вызывая в них те изменения, которые субъективно переживаются как эффект воздействия искусства» (200, с. 98). Именно поэтому речь идет не просто об эмоциональной отзывчивости читателя, а о значащем переживании, характеризующем реакцию на смысл. Происходит взаимодействие, нередко «столкновение смыслов», заключенных в структуре художественного произведения, со смысловыми ориентациями личности реципиента (высшее проявление – катарсис). Переживание можно рассматривать как форму выражения ценностного отношения. Наличие художественного переживания, его глубина – своеобразный индикатор того, состоялось ли художественное восприятие, «нашла ли реализацию в контакте человека с искусством основная функция искусства – функция обогащения смысловой перспективы личности» (200, с. 99).

– оценка произведения – «интегральный результат деятельности человека по восприятию, пониманию и усвоению смыслового содержания искусства» (200, с. 99). Оценка является своеобразным синтезом структуры произведения искусства и структуры сознания реципиента. Оценка предстает как способ выражения отношения читателя к образу мира, созданному автором, в том числе к его ценностным доминантам, а также соотнесение читателем собственных ценностных ориентаций с авторскими.

Эта схема представляет для нас интерес, потому что, подтверждая общепсихологические механизмы формирования смысловых структур личности, позволяет конкретизировать механизмы ценностно-смыслового самоопределения в процессе читательской деятельности. Признавая целостность процесса

взаимодействия читателя и художественного произведения, следует отметить особую важность художественного переживания и оценки в проявлении, психологическом «оформлении» смыслов как ценностей, в становлении ценностного сознания читателя.

Вместе с тем анализ философских, психолого-педагогических источников показал, что в качестве центрального, базового понятия ценностно-смыслового самоопределения читателя следует рассматривать личностный смысл. А.Н. Леонтьев видел в искусстве ту единственную деятельность, «которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» (198, с. 237). Личностный смысл является одним из видов смысловых структур личности. Личностные смыслы – исток становления личностных ценностей. Личностный смысл характеризует взаимопроникновение двух плоскостей человеческой жизни – психической и личностной, которое происходит через воплощение смысловой реальности в превращенной форме в определенных структурах психики. Личностный смысл «осуществляется на основании индивидуально-неповторимых актов смыслопорождения» (201, с. 133), «производства смысла» (Ф.Е. Василюк). Эти выводы коррелируют с герменевтическим подходом к читательской деятельности, в основе которого лежит смыслопорождение.

Сам процесс художественной коммуникации связан с решением «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев) автором, творцом и трансляцией этих жизненно значимых смыслов читателю, который, в свою очередь, открывает в тексте свои личностные смыслы. Личностный смысл создает «пристрастность человеческого сознания» (А.Н. Леонтьев). Природа художественной деятельности автора и реципиента сопряжена, таким образом, с порождением личностных смыслов, с ценностно-смысловым самоопределением участников художественной коммуникации. Мысль М.М. Бахтина о том, что искусство создает «новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка», относится и к

писателю, и к читателю (30, с. 30–31). Д.А. Леонтьев определяет задачу на смысл в качестве психологического содержания художественного произведения, в основе решения этой задачи – «столкновение смыслов» автора и читателя (200).

Идея диалогической встречи сознаний автора и читателя – одна из основополагающих в филологической герменевтике (М.М. Бахтин). Диалогическая позиция читателя проявляется в способности, войдя, «вжившись» в художественную реальность – мир, сотворенный художником, увидеть этот мир глазами автора, проникнуться его переживаниями, понять интенцию творца, авторский смысл, претворенный в художественной форме. С другой стороны, диалог можно считать состоявшимся лишь в том случае, если открытия и переживания читателя соотносятся с контекстом его собственной жизни, попыткой понять, в чем состоит значимость прочитанного для него, каков его личностный смысл («значение для меня», по А.Н. Леонтьеву), когда естественным образом рождается вопрос, «что ему Гекуба?». «Чистое вживание» в диалоге с произведением искусства предполагает вместе с тем и «остранение», позицию «внеаходимости», объективацию взгляда «со стороны» на художественный мир. Диалог предполагает преобразование «чужого» в «чужое – свое» (М.М. Бахтин). Таким образом, диалогическая позиция читателя, осуществляющего герменевтическую реконструкцию художественного текста, характеризуется органическим синтезом смыслопонимания и смыслопорождения. При этом «эмоции обеспечивают прохождение в сознание тех предметов мира, которые имеют для человека ценность и смысл» (171, с. 148).

М.М. Бахтин называл смыслами ответы на вопросы: «То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» (35, с. 350). В современном преподавании литературы преобладает монологический подход в изучении литературы, «внутреннее слово» читателя-школьника чаще остается непробужденным, и, как следствие, ценностно-смысловой потенциал литературного образования не реализуется в должной мере. Читатель-школьник далеко не всегда не включен в открытие своего личностного смысла и осознание ценностной значимости этого

открытия, т.е. в решение задач на смысл. Трудно не согласиться с В.Е. Ключко: «Обучение обесмысливается: оно не отвечает на вопросы о смысле, оно ставит ученика перед проблемами, не имеющими смысла, оно призывает ученика довериться тому, что когда-нибудь что-нибудь из обретенного сегодня приобретет какой-то смысл» (171, с. 161).

Именно это обстоятельство сделало актуальной в педагогической психологии, библиопсихологии, в методике преподавания литературы проблему смыслового чтения и понимания художественных текстов, активизирующего ценностно-смысловую сферу личности, стимулирующего ее развитие (Т.Г. Галактионова, Е.А. Галицких, В.А. Доманский, Т.Г. Браже, Л.А. Мосунова, Е.С. Романичева, Н.Н. Сметанникова, И.В. Сосновская, И.И. Тихомирова, И.Н. Гуйс, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.).

Понимание относится к разряду междисциплинарных категорий, являясь предметом изучения философии, психологии, лингвистики, когнитологии, литературоведения, педагогики. В самом общем виде понимание определяется как способность постичь смысл и значение чего-либо; процедура постижения или порождения смысла. В филологической герменевтике понимание определяется как «постижение смысла текста на основе взаимодействия его состава с тезаурусом реципиента. Это – духовное присвоение информации текста, а через нее и содержания другого сознания» (13, с. 403). Понять текст – значит понять его смысл.

О неразрывности связи понимания и оценки писал М.М. Бахтин: «Понимание и оценка. Безоценочное понимание невозможно. Нельзя разделить понимание и оценку: они одновременны и составляют единый целостный акт. Понимающий подходит к произведению со своим уже сложившимся мировоззрением, со своей точкой зрения, со своими позициями. Эти позиции в известной мере определяют его оценку, но сами при этом не остаются неизменными: они подвергаются воздействию произведения, которое всегда вносит нечто новое. ... В акте понимания происходит борьба, в результате которой происходит взаимное изменение и обогащение» (35,

с. 327). Это изменение обусловлено смыслопорождением, или смыслообразованием. Как видим, понимание обнаруживает не столько свою гносеологическую, сколько онтологическую, бытийную ипостась, как способ существования, бытия человека.

Теория отражения исходила из того, что смысл сосредоточен в предмете, являясь его качеством, и его можно «открыть» как некую данность в процессе мышления. Соответственно и смысл художественного текста «открывается» в процессе восприятия, связанного с активностью не только мышления, но и воображения, с эмоциональным откликом читателя. Отношение же читателя к тексту – это его субъективная реакция на прочитанное, оценка произведения.

Смыслопорождение (смыслообразование) характеризуется локализацией смысла на полюсе субъекта и понимается как механизм смысловой организации личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Д.А. Леонтьев и др.). Дихотомия субъекта и объекта преодолена в смысловой теории мышления, которая исходит из того, что смыслы порождаются сразу, как единство того и другого – неотрывно от личности и неотрывно от предмета, носителя смысла (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, А.В. Ключко и др.). «... многомерный мир человека есть то, что располагается между субъективной и объективной реальностями, между "духом" и "материей"» (171, с. 140). Теория психологических систем исходит из того, что смысл порождается в результате взаимодействия субъекта и соответствующего ему объекта, он конституирует это соответствие – не обнаруживает, а проявляет его. При этом человек предстает как открытая самоорганизующаяся система, устойчивое существование которой определяется избирательностью взаимодействия со средой, из которой извлекаются необходимые вещество, энергия, информация. Такой подход позволяет скорректировать представление о взаимодействии читателя и текста в художественной коммуникации. Психолог Л.А. Мосунова предлагает такое определение смыслового понимания художественных текстов: «Понимание художественных текстов есть процесс выделения, схватывания его "смысловых вех", базирующийся одновременно и на аналитико-синтетической деятельности сознания,

и на интуиции и эмпатии. Условием выделения "смысловых вех" выступает взаимодействие с текстом, в результате которого возникает картина его общего смысла. Структуру взаимодействия составляет перевод смысла текста в такую форму его закрепления, как читательский образ. Содержанием взаимодействия является диалог личностных смыслов. Сутью диалога становится выявление и сопоставление точек зрения автора и читателя» (235, с. 19).

Итак, анализ психологических источников показал, что к психологическим механизмам ценностно-смыслового самоопределения личности, в том числе в процессе читательской деятельности, относятся понимание, значащее переживание, рефлексия. И.В. Сосновская отнесла их к аксиологическим механизмам литературного развития подростков (312).

Таким образом, основанием для выделения читательских умений, необходимых для ценностно-смыслового самоопределения учащихся, являются процессы смыслопонимания и смыслопорождения (смыслообразования) в читательской деятельности, а также представление об уровне организации художественного текста, так как его структура, «смысловые вехи» также требуют от читателя определенных умений. Д.А. Леонтьев рассматривает «степень овладения личностью системой операциональных навыков и умений, определяющих ее способность осуществлять адекватную тексту деятельность по его распределению», как один из аспектов художественной компетентности (201, с. 84). Это и проявления читательской компетентности.

Следовательно, целесообразно соотнести смещение «фокуса внимания» в подходах к чтению в сферу смыслоцентризма с методической традицией решения проблемы читательских умений.

Проблема специальных читательских умений как важной, неотъемлемой составляющей содержания литературного образования впервые была обозначена в 1976 году Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной (226). Признание важности данного компонента литературного образования проявилось в научно-методическом

обосновании конкретных читательских умений, их комплексов, системы, а также в разработке подходов к формированию (Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина, Н.Д. Молдавская, Н.И. Кудряшев, З.Я. Рез, Т.Г. Браже, В.Г. Маранцман, Л.И. Коновалова, М.П. Воюшина, В.И. Тюпа, И.В. Сосновская, И.Н. Гуйс, Л.Л. Гордиенко, О.А. Иншакова, Л.А. Крылова, А.М. Сафронова, Т.В. Федорова, Е.Р. Ядровская и др.).

Умение, как «действие с особыми свойствами» (Н.Д. Молдавская), характеризует возможность эффективно выполнять деятельность в соответствии с целями и условиями, в которых она производится. Н.Я. Мещерякова и Л.Я. Гришина выделили основополагающие из необходимых квалифицированному читателю умений на основании представления о психических свойствах восприятия «образцового» читателя. Это умения воссоздавать в воображении картины, изображенные писателем; воспринимать мир чувств и переживаний литературных героев; видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех компонентах художественного произведения; давать самостоятельную оценку всем элементам художественного произведения в их единстве. Представление о характере умений обусловлено активной позицией читателя, отражающего произведение, извлекающего смысл из прочитанного. Это позиция восприятия и оценки «извне», «со стороны». Примечательно, что последнее читательское умение, в котором присутствует понятие «оценка», связано в методической интерпретации Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной с самостоятельным целостным анализом произведения в единстве формы и содержания, а не с выражением отношения читателя к прочитанному. Здесь не идет речь собственно об эмоционально-оценочной деятельности.

Система читательских умений, предложенная М.П. Воюшиной для начальной ступени литературного образования, обоснована с опорой на представление о структуре объекта восприятия – художественного текста с его уровневой организации. Это умения воспринимать изобразительно-выразительные средства

языка в соответствии с их функцией в художественном произведении; воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем; устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпическом произведении, динамику эмоций в лирике; целостно воспринимать образ-персонаж, образ-переживание как один из элементов художественного произведения, служащий для раскрытия идеи; видеть авторскую оценку, отношение, позицию во всех элементах произведения; осваивать художественную идею произведения. Система читательских умений дополнена системой соответствующих литературно-творческих умений. Важно, что применительно к каждому базовому читательскому умению конкретизирован характер эмоционально-оценочной деятельности, обнаруживающей опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Например, оценка прочитанного как произведения искусства и выражение своего отношения к жизни, описанной в произведении; осознание своего и авторского отношения к персонажу; переживание и осознание идеи произведения; выражение своего отношения к прочитанному, к предмету описания и т.п. (77; 78).

Базовые читательские и литературно-творческие умения включены В.Г. Маранцманом в состав критериев литературного развития школьников (269; 270).

Вслед за В.Г. Маранцманом и М.П. Воюшиной мы рассматриваем систему читательских и литературно-творческих умений в качестве ведущего элемента содержания литературного образования. Все элементы содержания литературного образования взаимосвязаны. Отсутствие или неразвитость у учащихся умений, изоморфных искусству слова, становится препятствием к восприятию, адекватному пониманию художественного текста, его творческой интерпретации, а в конечном итоге и ценностно-смысловому самоопределению. Заметим, что в ФГОС умения в контексте компетентного подхода обозначены как первичные по отношению к знаниям по тому или иному предмету. Вместе с тем признание «расширения поля рефлексии над деятельностью» (В.С. Степин) требует определения ее статуса в

читательской деятельности. Выделение умений, поддерживающих процесс ценностно-смыслового самоопределения читателя-школьника, позволит предложить соответствующие технологические решения, стимулирующие этот процесс.

Учитывая современные парадигмальные изменения, представляется целесообразным привести в методическое решение проблемы читательских умений полипарадигмальный подход. В современной педагогике признано, что парадигма представляет собою модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности.

С одной стороны, процесс смыслопонимания (понимания читателем авторского смысла) требует специальных читательских умений, связанных с «распредмечиванием» художественного текста. Эти базовые читательские умения, как было отмечено выше, были определены в методике. Вместе с тем в умениях, на наш взгляд, следует акцентировать смысловую ориентацию чтения. Таким образом, речь идет об умениях:

- воссоздавать в воображении картины, созданные писателем;
- воспринимать мир чувств и переживаний литературных героев;
- устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпическом произведении, конфликта в драматическом, динамику чувств в лирике и соотносить их со смыслом произведения;
- воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с опредмеченными в них смыслами, авторской оценкой;
- видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех компонентах художественного произведения, выделяя его «смысловые вехи»;
- выделять ценностно-смысловые доминанты произведения.

Смыслопонимание, как отмечено Г.И. Богиным, приводит «каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию.

Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему» (43). С другой стороны, без смыслопонимания не может быть смыслопорождения и, значит, ценностно-смыслового самоопределения. Это диалогически единый процесс, обе ипостаси которого взаимопроникают. Смыслопорождение соотносится с четвертым компонентом традиционной дидактики – опытом эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам. Термин «смыслопорождение» используется, как правило, в психологии, филологии, а «смыслообразование» - в педагогике. Понятие «смыслопорождение» («смыслообразование»), будучи атрибутом неклассической и постнеклассической парадигм, характеризует «прирост смысла» (Г.-Г. Гадамер), в основе которого лежит личностный смысл, обнаруживающий «смысл смысла», его значение для субъективного опыта, бытия читателя. Именно поэтому И.В. Абакумова предлагает считать единицей содержания образования отношение «субъектный опыт – объективная ценность», т.е. личностный смысл (2).

Смыслопорождение предполагает оценку. Отнесение к ценности осуществляется непосредственно эмоционально. Значащее переживание – условие и способ смыслопорождения и ценностно-смыслового самоопределения. В переживании происходит интериоризация прочитанного, соотнесение его с личностными ценностями, формирование личностных смыслов. Г.Г. Шпет видел особое значение эстетических переживаний в том, что они, снимая рациональный барьер между субъектом и художественным произведением, помогают не только понять смысл произведения, но и ввести его в самосознание человека, сделав нормы и ценности, центральные для данного произведения, ценностями и установками самого субъекта (375). Отнесение к ценности может быть осознанным, вербальным – результатом оценочной рефлексии, обращенной «вовнутрь», возникающей при соотнесении авторского и читательского смыслов. В современной психологии рефлексия рассматривается одновременно и как процесс, и как состояние, и как свойство. В герменевтике она определяется как способ, как деятельность, как способность

интеллекта осваивать идеи. Процессуальная динамика рефлексии способствует изменению человека, формированию у него новых субъектных качеств, в том числе и ценностных ориентаций. Таким образом, рефлексия является механизмом развития. В этом проявляется ее воспитательный потенциал.

По словам В.Г. Богина, «под рефлексией понимается обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту – мышления, деятельности, переживаний и т.д. – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и т.п., и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует. Рефлектирующий человек (в отличие от чувствующего, делающего, думающего и т.д.) перестает ощущать, познавать чувственный мир, перестает действовать в нем, он «смотрит» на это свое ощущение, познание, действие в этом чувственном мире (онтологическая рефлексия, если пользоваться терминами Э.Г. Юдина), он "смотрит" на себя-ощущающего, себя-познающего, себя-действующего (гносеологическая рефлексия 1 уровня), на себя-рефлексирующего (гносеологическая рефлексия 2 уровня), на основания, средства и способы этой своей деятельности (методологическая рефлексия 1 уровня), на основания, средства и способы этой своей рефлексии (методологическая рефлексия 2 уровня) над принципиально другим типом или видом деятельности, имеющимся в опыте индивида» (43). Это второй (после чувственного) источник опыта, фактор совершенствования душевной и духовной сферы личности. Учеными (Г.П. Щедровицкий, Е.И. Богин, В.Г. Богин, Д.А. Леонтьев, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская, В.И. Слободчиков, Р.Р. Каракозов, В.И. Тюпа, И.А. Колесникова, А.Ф. Закирова, Т.Г. Браже, Е.О. Галицких, Е.Р. Ядровская и др.) доказаны необходимость и возможность «научения» рефлексии (Г.И. Богин), обретения школьниками и педагогами умения рефлексировать, способности понимать.

В читательских умениях важно зафиксировать взаимодействие смысловых миров автора и читателя через рефлексию, возможность обогащения ценностной сферы читателя-школьника. Это умения:

- определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения (выявление ценностно-смысловых вех произведения);

- понимать смысл произведения (смыслопонимание): выявление «задач на смысл», решаемых автором; понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения; понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи;

- выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение): выбор позиции по отношению к миру (сопричастность, сопричастие – «участное», по М.М. Бахтину, бытие в диалоге), конкретизация прочитанного в воображении; выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего»; открытие личностно значимых смыслов; соотнесение авторского смысла и своего, личностного.

- выражать личностное отношение к произведению: выбор ценностной позиции, ценностей; выражение оценки; соотнесение произведения с актуальным жизненным (в т.ч. личностным) и культурным контекстами.

Обобщая, представим читательские умения, необходимые для ценностного самоопределения учащихся, и показатели их проявления (сформированности) в виде таблицы (Табл. 5).

**Читательские умения, необходимые
для ценностного самоопределения учащихся**

Читательские умения	Показатели сформированности умений
Умение определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения	Выявление ценностно-смысловых вех произведения: <ul style="list-style-type: none"> - проблематики, - ценностей автора, - ценностей героев, - логики развития сюжета, композиции, - особенностей хронотопа, - системы образов, - образов-символов, - художественных деталей, - смысловых оппозиций и др.
Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание)	<ul style="list-style-type: none"> - Выявление «задач на смысл», решаемых автором, - понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи, - понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения.
Умение выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение)	<ul style="list-style-type: none"> - Выбор позиции по отношению к миру (сопричастность, соприсутствие – «участное», по М.М. Бахтину, бытие в диалоге), - конкретизация прочитанного в воображении, - выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего» (реакция на смысл), - открытие личностно значимых смыслов («значение для меня» А.Н. Леонтьев), - соотнесение авторского смысла и своего, личностного (по М.М. Бахтину, позиция «внезаходимости»).
Умение выражать личностное отношение к произведению	<ul style="list-style-type: none"> - Выражение оценки, - выбор ценностей, ценностной позиции, - соотнесение произведения с актуальным жизненным (в т.ч. личностным) и культурным контекстами.

Таким образом, парадигмальное «смещение фокуса внимания» (Е.Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования проявилось в интерпретации феномена чтения, что связано с пониманием и истолкованием смыслов художественных произведений. Процесс художественной коммуникации предполагает решение «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев) автором, творцом и трансляцией этих жизненно значимых смыслов читателю, который, в свою очередь, открывает в тексте свои личностные смыслы. Диалогическая позиция читателя, осуществляющего герменевтическую реконструкцию художественного текста, характеризуется органическим синтезом смыслопонимания и смыслопорождения. Ценностное отношение проявляется непосредственно эмоционально (значащее переживание) и рационально (рефлексия). К психологическим механизмам ценностно-смыслового самоопределения личности в процессе читательской деятельности относятся понимание, значащее переживание, рефлексия.

Основанием для выделения читательских умений, необходимых для ценностно-смыслового самоопределения учащихся, являются процессы смыслопонимания и смыслопорождения (смыслообразования), рефлексии в читательской деятельности, а также представление об уровне организации художественного текста. Постнеклассическое «расширение поля рефлексии над деятельностью» (В.С. Степин) дает основание зафиксировать в читательских умениях взаимодействие смысловых миров автора и читателя через смыслопонимание, смыслопорождение, рефлексия, что создает условия для обогащения ценностно-смысловой сферы читателя-школьника.

3.5.2. Мотивация читательской и литературно-творческой деятельности старшеклассников

Мотив (предмет потребности) относится к объективным факторам деятельности: действие побуждается мотивом; мотив определяет отношение субъекта к миру. Мотивация характеризует побуждения, вызывающие активность, определяющие направленность личности. Мотивация – одна из личностных функций, связанная с принятием и обоснованием деятельности, поступка.

Современная дидактика исходит из того, что создание мотивации должно стать первым этапом вхождения в содержание предмета. Мотивация учения рассматривается как динамическая (внутренне развивающаяся) система мотивов. Компетентность, будучи одной из кардинальных современных характеристик образовательной деятельности, включает, наряду с когнитивной и операциональной, мотивационную и рефлексивную составляющие. Речь идет об освоении учащимися механизмов самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности, что возможно при наличии ее внутренней мотивации.

Между тем психологами, педагогами, социологами в наши дни отмечен «мотивационный кризис», ставящий под угрозу процесс развития и сам процесс деятельности. Он объясняется общим кризисным состоянием социума, размытостью его духовных, ценностных основ, способами осуществления реформ – «глухотой к мотивам поведения людей» (А.Г. Асмолов). Разрабатывая стратегию и методологию социокультурной модернизации образования, А.Г. Асмолов отмечает: «Реформаторами нередко упускается из виду, что мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы» (20). Эта мысль вполне может быть отнесена к образованию. Кроме того, кризис мотивации

объясняется и возрастающим информационным потоком, сложностью его полноценного, осмысленного освоения. Данные нашего констатирующего среза указывают на то, что «мотивационный кризис» проявляется и в сфере читательской деятельности, усугубляясь кризисом чтения и утратой литературоцентризма.

Человеку во все времена было важно осознать свой личностный статус, идентифицировать себя и свои многообразные роли. Век информационных технологий, например, побуждает идентифицировать себя как пользователя ПК. Если в веке ХХ чтение осознавалось как одно из неперенных, органичных, естественных проявлений грамотности, образованности, то в веке нынешнем, именуемом эрой коммуникационной цивилизации, эрой экранной цивилизации, отмеченном кризисом читательской культуры, ошутима необходимость формирования особого, осознанного отношения к чтению, персонального осознания себя читателем, субъектом чтения. Вопрос о читательских компетенциях оказывается неизбежно сопряженным с проблемой формирования мотивации читательской деятельности, читательского самосознания. Читательская субъектность проявляется не только в способности вступать в диалог с автором произведения, выстраивая через смыслопонимание и смыслопорождение свою читательскую интерпретацию произведения, но и в осознании личностью своего читательского статуса, определении своей позиции как читателя разных типов литературы, выстраивающим их иерархию, избирающим круг чтения и читательскую тактику. Речь идет о самоактуализации читателя. Самоактуализация читателя, на наш взгляд, – это одно из проявлений самоактуализации личности, связанной со стремлением наиболее полно использовать свои потенциальные возможности. Так, В.И. Тюпа указывает на то, что «эстетическое отношение ведет человека по пути самоактуализации его личности, узнающей в "оцельненной" картине мира свою "оцельняющую" духовность» (341, с. 31).

М.П. Воюшина, обосновывая систему мотивов читательской и литературно-творческой деятельности младших школьников, в группе мотивации содержанием

справедливо акцентирует приоритет эстетических мотивов, таких как общение с писателем, получение эстетического наслаждения, освоение художественной идеи произведения.

Среди познавательных мотивов специфическими для читательской деятельности признаны расширение читательского кругозора, желание познакомиться с новыми произведениями; стремление узнать больше о жизни писателей, об эпохе, описанной в произведении; стремление к получению литературоведческих знаний.

Кроме того, выделены специфические для чтения деятельностные мотивы сопереживать героям и автору; представлять в воображении описанные в произведении картины жизни; размышлять над прочитанным.

В систему мотивации включены эстетические мотивы литературно-творческой деятельности: желание поделиться своими мыслями, чувствами, разобраться в своих впечатлениях; возможность почувствовать себя автором, творящим свой, особый мир. Они дополнены деятельностными мотивами литературно-творческой деятельности: стремление к размышлению, осмыслению явлений, переживаний; стремление к фантазированию, сочинительству; желание совершенствовать написанное, редактировать текст (78).

Признавая обоснованность данной системы ведущих мотивов читательской и литературно-творческой деятельности, их базовый характер для системы литературного образования, обратим внимание на замечание М.П. Воюшиной относительно того, что мотивы саморазвития, формирования нравственных ориентиров «только начинают формироваться и осознаваться детьми. Работать над их формированием, конечно, необходимо, но результаты, видимо, можно получить лишь в среднем или старшем звене школы» (79, с. 121). Именно эти мотивы интересуют нас в контексте предпринятого исследования с учетом возрастных возможностей и потребностей старшеклассников, а также своеобразия современной социокультурной ситуации.

Признание приоритета субъектной активности читателя в процессе смыслообразования, являющегося механизмом становления многомерного мира человека, в том числе его ценностных ориентаций, дает основание для смещения «фокуса внимания» и рассмотрения мотивации читательской деятельности старшеклассников через призму самоорганизации личности, ее самопознания, саморазвития, самоактуализации, с одной стороны, и личностной значимости чтения, изучения литературы, с другой. В этом случае единицей содержания образования «становится отношение "субъектный опыт – объективная ценность", т.е. личностный смысл» (2, с. 227). Такой подход позволяет уточнить аксиологический аспект мотивации читательской деятельности, что крайне важно в ситуации кризиса чтения.

Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев выделил смыслообразующую функцию мотива (199). Д.А. Леонтьев пишет о мотивационном механизме смыслообразования (201). Осознанные смыслообразующие мотивы ведут к осознанию личностного смысла. Важность мотивационного фактора определяется тем, что смысловая установка способствует «цементированию» общей направленности деятельности в целом, приданию всей деятельности устойчивого стабильного характера (19). Чрезвычайная значимость «побуждающей силы мотива» признана в современной педагогике. В качестве одного из базовых ориентиров проектирования стандартов образования А.Г. Асмолов называет «определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению» (20). По мысли А.В. Кирьяковой, «предметом заботы воспитателей является актуализация мотивов и обогащение смыслообразующих мотивов деятельности» (167, с. 54).

Мы рассматриваем смыслообразующие мотивы читательской деятельности, адекватные природе искусства слова. Это мотивы, которые, побуждая читательскую деятельность, придают ей личностный смысл, что является важнейшим условием ценностного самоопределения. Признавая, что «управление без мотивации» (А.Г. Асмолов) неэффективно, следует конкретизировать эти мотивы как в

содержательном, так и процессуальном, операциональном аспектах, разработать способы формирования смыслообразующих читательских мотивов. Как справедливо замечено М.Г. Ермолаевой, «сегодня без порождения у учащегося внутреннего, самим собою заданного мотива предлагаемые знания, умения, навыки останутся отчужденными от личности» (118, с. 29).

Отметим, что осознанию кризиса чтения в последние годы сопутствуют признание чтения не только педагогическим, но социальным приоритетом современности, активизация различных подходов по поддержке и развитию чтения, воспроизводству культуры чтения. Эти усилия в большей мере проявляются в сфере внеклассной деятельности. Мы же сосредоточим свое внимание на возможностях стимулирования мотивации чтения учащихся в условиях школьного литературного образования, урока литературы.

Считаем важным дополнить обозначенный выше спектр **познавательных мотивов** читательской деятельности школьников, связанных с содержанием учения, **мотивами понимания ценности чтения для современного человека, осознания чтения как процесса лично значимого**. Отнесем сюда же **мотив самопознания личности через чтение**.

Прошли те времена, когда вопрос «умеешь ли ты читать?» звучал как риторический в «самой читающей стране». В век новых информационных технологий нужны особые просветительские, методические усилия, чтобы помочь ученикам понять «ради чего», «зачем» читать и изучать литературу, найти способы убедить их в том, что образование невозможно без книги, умения читать и понимать ее. В педагогике обозначена актуальность формирования «современного позитивного имиджа чтения» (Т.Г. Галактионова), чтения как способа освоения жизненно важной информации.

Отсюда вытекает **мотив понимания значимости изучения литературы как искусства слова**. Важно показать ученику-читателю, «от какого наследства мы отказываемся», отрекаясь от художественной литературы, и что мы приобретаем,

осваивая ее. Рождение мотивации чтения ведет к появлению смысловой установки на чтение, представляющей собой выражение «личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности» (17, с. 75).

В определении системы смыслообразующих мотивов, актуализирующих чтение и изучение литературы школьниками, мы опираемся на представления о природе искусства слова, его аксиологическом потенциале, о специфике читательской деятельности и целях литературного образования.

Считаем важным дополнить обозначенный выше спектр **познавательных мотивов** читательской деятельности школьников, связанных с содержанием учения, **мотивами понимания ценности чтения для современного человека, осознания чтения как процесса лично значимого.**

Дополняя мотивы чтения, обозначенные М.П. Воюшиной в группе мотивации содержанием, определим смыслообразующие мотивы, сопровождающие процессы становления читательской субъектности, смыслообразования, ценностного самоопределения, реализующиеся в процессе чтения и интерпретации художественного текста.

Решение проблемы качества чтения возможно лишь при условии создания у школьников мотивации творческого чтения, неотъемлемым признаком которого являются **эстетические мотивы**, предопределенные самой природой художественной коммуникации:

- признания уникальности дара художника-творца,
- отношения к произведению как неповторимому художественному миру, созданному писателем,
- диалогического общения с автором, героями произведения, культурными собеседниками,
- понимания авторского замысла, его оценки,
- выявления ценностных доминант художественного мира произведения,

– понимания личностной значимости читательского опыта, читательских открытий.

Литературное образование в школе протекает через организацию читательской деятельности, что предполагает стимулирование мотивации, специфичной для данного рода деятельности. Внимание к смыслообразованию, ценностному самоопределению, самоорганизации в процессе читательской деятельности побуждает особо акцентировать следующие **деятельностные мотивы**:

- смыслопрочтения и смыслопорождения,
- рефлексивной художественно-коммуникативной читательской позиции,
- поиска личностного смысла в процессе чтения, освоения литературы,
- осознания своей причастности к вечному диалогу о ценностях бытия и искусства,
- соотнесения прочитанного с личностным опытом,
- включения произведения в свой жизненный контекст.

Творчество читателя-школьника традиционно проявляется в разных видах литературно-творческой деятельности. Чтобы учащиеся по-настоящему включились в работу, нужно, чтобы виды деятельности, их цели были не только поняты, но и внутренне приняты учениками, то есть, чтобы они приобрели личностную значимость для учащегося и нашли отклик в его переживаниях, отношении к работе, то есть были мотивированы. Это **мотивы литературно-творческой деятельности**:

- творческого самовыражения, авторства,
- стремления к диалогу с литературным произведением, культурными собеседниками, автодиалогу,
- выражения отношения к прочитанному, его оценки, т.е. рефлексии собственной читательской деятельности.

Рассматривая мотивы читательской деятельности в литературном образовании, необходимо учитывать, что учебная деятельность всегда полимотивирована. Обозначенные выше мотивы читательской деятельности носят личностный характер,

что определяется субъектной позицией ученика-читателя, «общей смысловой окраской» (А.Г. Асмолов) различных читательских действий, направленных на рождение личностного смысла, читательской интерпретации, рефлексии прочитанного. Вместе с тем психологи, характеризуя систему мотивов учебной деятельности, особо выделяют личностные и социальные мотивы. **Личностные мотивы** характеризуют потребности и установки личности, взятые вне конкретного предметного контекста. К их числу в связи с проблемой аксиологизации литературного образования следует отнести мировоззренческие мотивы:

- открытия духовных, нравственных оснований бытия, гражданских ценностей,
- ориентации, самоопределения в жизненных ценностях, выстраивания их иерархии,
- самопознания, духовного, нравственного самосовершенствования.

Важным **социальным мотивом**, связанным с аксиологическим аспектом литературного образования, является мотив соотнесения вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума.

Итак, мотивация, имея смыслообразующую природу, является необходимой составляющей ценностного самоопределения читателей-школьников. Внутренние мотивы придают личностный смысл читательской деятельности. Познавательные мотивы связаны с содержанием учения (пониманием ценности чтения и изучения литературы как искусства слова для современного человека, осознанием чтения как процесса лично значимого). Эстетические читательские мотивы проявляются в признании уникальности дара художника-творца, отношении к произведению как неповторимому художественному миру, диалогическом общении с автором, героями произведения, культурными собеседниками, в стремлении понять авторский замысел, его оценке, выявлении ценностных доминант художественного мира произведения. Деятельностные мотивы (выбора учениками читательских и стратегий тактик, смыслопрочтения и смыслопорождения, читательской рефлексии, поиска личностного смысла, осознания своей сопричастности к вечному диалогу о

ценностях бытия и искусства, соотнесения прочитанного с личностным опытом, включения произведения в свой жизненный контекст) создают внутреннюю установку на смыслопорождающую читательскую деятельность. Мотивы литературно-творческой деятельности связаны с творческим самовыражением, личностной самореализацией учащихся, осознанием авторства. Личностные мотивы характеризуют открытие учащимися духовно-нравственных оснований бытия, гражданских ценностей; самоопределение в жизненных ценностях, выстраивание их иерархии; самопознание, духовно-нравственное самосовершенствование. Социальный мотив ориентирует на соотнесение вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума. Выявление номенклатуры мотивов читательской и литературно-творческой деятельности старшеклассников позволяет конкретизировать методические приемы формирования мотивации чтения и изучения литературы.

3.5.3. Аксиологический аспект изучения теоретико-литературных понятий

Системное рассмотрение аксиологических аспектов литературного образования, в частности его «знаниевой» составляющей, предполагает обращение к теоретико-литературным понятиям, изучаемым в школе. Для решения этой традиционной для методики проблемы целесообразна опора на ценностный (аксиологический) подход к исследованию литературного творчества в эстетической концепции М.М. Бахтина, признание ключевой роли категории «ценность» в методологии гуманитарных исследований (261; 262; 318; 356). Понятие «ценность» вводится М. Бахтиным в терминологический оборот литературоведения и используется ученым как инструментальное методологическое понятие. Спектр понятий в эстетике М.М. Бахтина удивительно многообразен: «ценностный центр», «ценностный контекст», «ценностно-смысловой момент», «эмоционально-ценностные формы», «ценностная позиция», «ценностная активность», «ценностное отношение», «ценностная реакция», «ценностный свет дружности», «ценностный смысл», «ценностные черты», «ценностная установка», «ценностный топос», «хронотопические ценности», «эмоционально-ценностная тональность», «ценностные миры», «познавательные и эстетические ценности», «ценностная направленность слова», «ценностный эпитет», «ценностные измерения и градации», «высшая ценность» и др. Как видим, эти понятия характеризуют разные стороны содержания и формы литературного произведения, художественного творчества, читательской рецепции.

В современных литературоведческих исследованиях очевиден поиск «"точек", где ценности пребывают» (261, с. 77). Автор монографии «Ценностный подход в исследовании литературного творчества» Е.В. Попова, развивая идеи М.М. Бахтина,

делает существенный вывод о том, что «терминологический аппарат, сложившийся в литературоведении и отражающий сущность художественных структур, имеет аксиологическое содержание», и показывает, «в каких компонентах теоретической поэтики и в какой мере присутствует аксиологическая составляющая» (261, с. 77). Среди них кардинальные для литературоведения, в том числе и школьного, а также для методики понятия, ценностный потенциал которых особенно высок:

- содержание и тематика (вечные темы и вечные ценности, культурно-историческая тематика и ментальные ценности),
- автор, мировоззрение, картина мира, идеал, идея, пафос,
- образ, герой,
- дух, душа, психологизм,
- диалог,
- сюжет, конфликт,
- форма произведения как целое,
- литературный процесс.

Межпредметные связи литературоведения и методики дают основание признать значимость данного подхода для изучения литературы в школе и искать возможности его методического преломления, так как эстетические и теоретико-литературные понятия являются необходимым функциональным инструментом школьного анализа и интерпретации литературных произведений.

В «Примерной программе по литературе» зафиксированы теоретико-литературные и эстетические понятия, которые являются предметом изучения в средней школе. Логика и последовательность их освоения определяется своеобразием построения школьного курса литературы в вариативных программах. Традиционно теоретико-литературные понятия, изучаемые в 5–6 классах, охватывают преимущественно внутреннюю структуру произведения от тропов до композиции, а также жанры литературных произведений, начальные представления о поэзии и прозе, героях и авторе, способах проявления авторской позиции. В 7–8

классах вводятся представления об образной природе искусства слова, о родах литературы, расширяется жанровый спектр изучаемых произведений, даются понятия биографии писателя и его мировоззрения, творческой истории произведения, взаимодействия жизненного материала и художественного сюжета.

Круг теоретико-литературных явлений и понятий, которые вводятся в старшей школе, отражает исторические изменения в литературном процессе, в поэтике литературных родов и жанров, национальное и индивидуальное начала в художественном стиле, связь мировоззрения и художественного стиля автора, традиции и новаторство. Расширяется круг представлений о внутренней структуре произведения (хронотоп, антитеза и симметрия в композиции, символ, реминисценции и заимствования, психологизм, фантастическое и реальное, комическое и его виды), о стихотворной речи, о возможностях интерпретации литературы читателями, а также разными видами искусства. Происходит развитие и углубление освоенных ранее понятий.

Актуализация аксиологического потенциала теоретико-литературных понятий, изучаемых в школьном курсе литературы, позволит сделать инструментальный анализ художественного произведения более адекватным, сомасштабным его ценностному содержанию.

Ценностный подход к изучению теоретико-литературных понятий в старших классах проявляется, на наш взгляд, в следующих аспектах.

Во-первых, это актуализация ценностно-смысловой составляющей освоенных ранее, в среднем звене, понятий, осознанно используемых учащимися в качестве инструмента анализа и интерпретации художественного текста, других явлений литературы, культуры. Проблема движения учащихся к постижению авторской мысли, авторской позиции в процессе чтения, анализа и интерпретации литературного произведения – традиционно кардинальная в методике и практике изучения литературы в школе. Столь же кардинальной и вместе с тем конфликтной сферой является школьный анализ произведения в единстве содержания и формы.

Принципиальной для методики является ценностная методологическая установка, сформулированная М.М. Бахтиным: говоря о художественной модели мира, созданной писателем, ученый отмечал, что «активность автора становится активностью выраженной оценки, окрашивающей все стороны слова» (33, с. 84). По мысли ученого, «форма есть выражение активного ценностного отношения автора-творца к содержанию» (33, с. 77). Речь идет об авторской модальности, скрепляющей все единицы текста в единое смысловое и структурное целое. Как отмечено Б.О. Корманом, «сразу же вводятся в действие, называются, обозначаются такие ценности, которые предполагаются обязательными для читателя» (180, с. 74). Очевидно, что читателю необходимо заметить и понять, какие это ценности и как они вводятся, представляя литературное произведение как целостную иерархически организованную структуру.

Поэтому в процессе литературного образования важно совершенствовать способность учащихся видеть в конкретных элементах содержания и формы литературного произведения проявления авторской оценки. М.М. Бахтин указывал на спектр этих элементов: «Эмоционально-волевая реакция автора выражается и в самом выборе героя, и темы, и фабулы, в выборе слов для ее выражения, в выборе и построении образов и пр.» (33, с. 19–20). Следует учитывать разные способы проявления оценки. С одной стороны, по Б.О. Корману, это косвенно-оценочная точка зрения – «пространственная, временная и фразеологическая точки зрения. Каждая из них, фиксируя отношение между субъектом и объектом в определенной сфере, передает в то же время оценку объекта»; с другой стороны, это прямо-оценочная точка зрения – отношение «между субъектом и объектом, которое находит выражение в прямых оценках, направленных на объект» (180, с. 178, 182).

Во-вторых, важны аксиологические акценты теоретико-литературных понятий, которые вводятся в старших классах.

Действительно, каждая эпоха в развитии искусства, каждое литературное направление, течение связаны с утверждением, трансляцией определенных

социальных, нравственных, эстетических принципов, приоритетов, ценностей, определенной трактовки человека, его места в аксиологической системе. При этом традиция в литературном процессе может пониматься как наследование ценностей, с одной стороны, и утверждение новых через отрицание утративших свою актуальность. Аксиологический контекст имеет поэтика литературных родов и жанров. Например, Б.О. Корман отмечал, что лирика «есть ни на минуту не прекращающийся открытый разговор о ценностях» (180, с. 190). Такое определение теоретико-литературных понятий подтверждает важность аксиологического ракурса в их характеристике и позволяет обнаружить ценностный «фокус» как отдельных аспектов произведения, так и его целостности.

В старших классах дается представление о пространственно-временных координатах литературного произведения, вводится понятие «хронотоп». В школьном анализе произведения следует рассмотреть его как «центр изобразительной конкретизации», обнаружив «ценностный момент», так как «все временно-пространственные определения в искусстве и литературе неотделимы друг от друга и всегда ценностно окрашены» (30, с. 391). В школе это положение может быть убедительно показано при интерпретации хронотопов дороги, дома, деревенского (поместного) и городского хронотопов, их изобразительного и выразительного потенциалов в разных литературных произведениях. Столь же универсально в искусстве и проникнуто «высокой эмоционально-ценностной интенсивностью» (М.М. Бахтин) понятие «символ», которое осваивается современной методикой (И.В. Сосновская, И.А. Власевская).

В-третьих, очевидна необходимость определенного дополнения круга изучаемых в школе эстетических и теоретико-литературных категорий понятиями, принципиально важными как для постижения учащимися ценностных аспектов литературных произведений, явлений искусства, так и для ценностных ориентаций, мировоззрения, жизненного опыта школьников. На наш взгляд, это понятия

«художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения», «ценность», «идеал».

Следует признать, что ограниченное, стереотипное представление школьников о литературе, искусстве как отражении действительности крайне живуче, что ведет к наивному отождествлению литературы и жизни, неспособности увидеть целостный «образ мира», созданный художником, имеющий свои ценностные основания, – результат «и верного отображения, и активного преобразования действительности» (205, с. 74). Введение в школьные стандарты и программы литературного образования наряду с категорией «литературное произведение» понятий «художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения» поможет преодолеть указанное противоречие. Более того, рассмотрение художественного мира предполагает взгляд на читателя как на субъекта литературы, а также рефлексия присутствия самого читателя в этом мире, что крайне значимо для читательского самосознания, самоопределения читателя в смыслах и ценностях культуры.

Подходы к определению понятия «мир литературы» явно обозначились на рубеже XIX и XX столетий (В.С. Соловьев, В.В. Розанов, К.Н. Леонтьев, Н.Н. Страхов и др.). Так, В.С. Соловьев связывал любой художественный мир с особым типом духовности и с особым отношением к ценностям. Мир ценностей осмыслен как результат принципиального жизненного решения, личностного выбора, в котором писателем выявляется жизненная правда. Понятие «художественный мир» осваивается литературоведением со второй половины XX века (Б.М. Эйхенбаум, М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, Д.Е. Максимов, Ю.М. Лотман, М.М. Гиршман, Н.Д. Тamarченко, В.И. Тюпа, С.Г. Бочаров, А.П. Чудаков, И.И. Виноградов, В.Б. Катаев, В.Я. Линков, И.Н. Сухих, В.А. Недзвецкий, Э.С. Афанасьев и др.).

Признавая относительность разграничения категорий «художественный текст», «произведение» и «художественный мир» в филологии (Д.С. Лихачев, В.И. Тюпа,

В.Е. Хализев, М.М. Гиршман, Б.В. Кондаков и др.), мы считаем целесообразным его введение в старших классах, так как «фокусом» художественного мира является некий смысл, содержащий авторское объяснение мира, представление о законах бытия, силах, которые правят миром. Это понятие обладает выраженным аксиологическим потенциалом и природой своей резонирует с сознанием человека, постигающего смысл бытия, с возрастной эпохой осознания учащимися сложных связей человека и мира, своего присутствия в нем. Обращение к художественному миру позволяет сконцентрировать внимание на выявлении ценностных установок автора, неповторимости его видения мира и читательском отклике, что принципиально важно для процесса ценностного самоопределения читателя-школьника. По замечанию М.М. Гиршмана, «художественный мир литературного произведения потому и является *миром*, что включает в себя, внутренне объединяя, и субъекта высказывания, и, в определенном смысле, адресата высказывания – "читателя" – как одного из неявных, но неизменных компонентов литературного произведения как целого» (101, с. 33).

Это понятие ориентирует учителя и учащихся на системно-функциональный подход к освоению литературы. Для методики важно, чтобы обращение к понятию «художественный мир» было не просто номинативным, а инструментально действенным. Как отмечал Д.С. Лихачев, художественный мир произведения отличают целостность, системность, художественное единство отдельных элементов (хронотоп, социальные, нравственные и психологические отношения, стилеобразующие тенденции – стиль произведения или автора, стиль литературного направления или «стиль эпохи»). Выделим мысль ученого о том, что автор создает «свой мир в соответствии со своими представлениями о том, каким этот мир был, есть или должен быть» (205, с. 78). Речь идет о ценностной ориентации автора, запечатленной художественными средствами.

Важность введения в школьный курс литературы понятия «художественный мир писателя» очевидна: не будучи представленным в «Примерной программе по

литературе», оно уже присутствует в отдельных УМК по литературе (например, УМК под ред. А.Г. Кутузова, В.Ф. Чертова). Введение в литературное образование понятия «художественный мир» налагает определенные обязательства на методику, что связано с корректировкой содержания школьного анализа и интерпретации литературы, в частности содержания аннотаций к изучению произведений в вариативных рабочих программах по литературе, что будет показано в нашем исследовании далее.

Поскольку искусство, литература по природе своей немислимы без выражения отношения к миру, его оценки как художником, так и читателем, понятие «ценность» является неременным атрибутом художественного творчества. Целесообразность его введения в литературное образование подтверждается тем, что в последней редакции вузовского учебника «Теория литературы» под редакцией В.Е. Хализева (2009) в главе «О сущности искусства» появился параграф «Эстетическое в свете аксиологии» (356). В методике также указывалось на значимость данной категории для изучения литературы в школе [112; 186; 312].

По В.Е. Хализеву, ценность – это «*позитивная* значимость единичных предметов, социально-культурных феноменов и бытия как такового, мыслимого и воображаемого универсума» (356, с. 65). Применительно к школьному курсу литературы мы предлагаем такое определение: ценность – это все, что имеет для человека определенную значимость, личностный или общественный смысл. Возможности введения и определения данного понятия будут показаны на примере урока в 9 классе по стихотворению «Теон и Эсхин» В.А. Жуковского, включающего аксиологическую ситуацию. Учащиеся в пору раннего юношества, переживая эпоху осознания связей человека и мира, искусства и жизни, чему сопутствуют самопознание, самоактуализация, поиск смысла своего присутствия в мире, – сензитивны к осознанию понятия «ценность». Безусловно, содержательный спектр использования этого понятия в школьном курсе не может быть столь же широк и многомерен, как при определении аксиосферы искусства в курсе вузовском.

Очевидна необходимость обращения к нему при рассмотрении эстетических и духовных доминант разных эпох в развитии искусства, литературных направлений; при характеристике мировоззрения писателя, ценностных оснований художественного мира, а также ценностных ориентаций автора и персонажей; при определении универсальных ценностей – духовных, онтологических, экзистенциальных, нравственных, эстетических, своеобразия национальных ценностей. Это понятие будет актуализировано и при рассмотрении ценностей локальных – конкретных памятников и артефактов, явлений литературы, искусства, истории, религии, реалий человеческих судеб, жизненного опыта, памяти, т.е. «аксиологических единичностей» (В.Е. Хализев), в которых воплощаются универсальные ценности. Очевидна уместность и целесообразность привнесения в практику школьного анализа и интерпретации литературного произведения «инструментальных формул» М.М. Бахтина, таких, например, как «ценностная позиция», «ценностное отношение», «ценностная направленность слова», «ценностный эпитет», «ценностный центр», «ценностный смысл», «ценностный контекст», «ценностные черты», «ценностная установка» и т.п.

Выражением высшей ценности, совершенства является идеал. Это понятие пришло в литературоведение из эстетики. Оно отсутствует в Стандарте, хотя в разделе «Сведения из истории и теории литературы» зафиксированы «идеал человека в литературе Древней Руси», «идеальный женский образ» (в русской литературе XIX в.), акцентированы национальные идеалы. В художественном творчестве идеал выступает как отражение совершенных явлений, выраженных в образно-чувственной форме. С ним связано понимание цели, назначения творчества. Вспомним утверждение А.С. Пушкина: «Цель художества есть идеал, а не нравоучение» (276, с. 268). Идеал «является *концентрированным выражением ценностей художника*, его представлений о совершенстве человека и человеческой жизни» (261, с. 88). Проблема идеала ключевая для всей истории русской литературы. В Стандарте литературного образования нет ни одного крупного

произведения, которое не ставило бы вопросов об идеальном герое, об истине, добре и красоте как проявлениях идеала, что предполагает его определение в процессе обучения литературе.

Актуальность этого решения имеет, с одной стороны, эстетическую причину – отрицание идеала в постмодернизме. По словам Р. Гальцевой, «переведя на язык библейских терминов ту ожесточенную борьбу постмодернистов против "различения добра и зла, истины и лжи" (в чем, как замечательно сказал Вл. Соловьев, "заключается весь интерес человеческой жизни"), можно заметить, что если первое грехопадение связано с вкушением от плода "познания добра и зла", то второе, нынешнее – от плода противознания добра и зла» (94, с. 322). С другой стороны, духовная, нравственная причина связана с тем, что в сознании современной молодежи это понятие не имеет реального жизненного контекста и зачастую подменено понятием «кумир», характерным для массовой культуры. Феномен «идеал» не относится к явлениям, востребованным современным социумом.

Таким образом, теоретико-литературный и эстетический инструментарий, адекватный предмету анализа, изучения искусства словесного образа, поможет ученикам-читателям зафиксировать проявления «активности автора», его ценностной установки и откликнуться на них, сфокусировав внимание на ценностном контексте как отдельного произведения, так и литературы в целом, ее исторического движения. Когнитивный компонент содержания литературного образования обеспечивает учащихся научными знаниями о человеке, культуре, истории, пониманием их.

Аксиологический аспект изучения теоретико-литературных понятий в старших классах проявляется:

– в актуализации ценностно-смысловой составляющей освоенных ранее, в среднем звене, понятий, осознанно используемых учащимися в качестве инструмента анализа и интерпретации художественного текста, других явлений литературы, культуры,

– в аксиологических акцентах теоретико-литературных понятий, изучаемых в старших классах,

– в расширении круга изучаемых в школе теоретико-литературных категорий за счет понятий, важных как для понимания учащимися литературных произведений, явлений искусства, так и для ценностных ориентаций, мировоззрения, жизненного опыта школьников («художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения», «ценность», «идеал»).

3.5.4. Ценностное самоопределение учащихся при освоении биографии писателя

Аксиологизация литературного образования, как процесс системный, обращена ко всем аспектам его содержания, в том числе к знаниям по литературе, необходимым учащимся для освоения искусства слова. Аксиологический контекст школьного изучения обзорных тем – исторических эпох в развитии искусства, литературных направлений, течений – убедительно представлен в работах В.Г. Маранцмана (269; 270) и В.А. Доманского (112). Мы же в рамках предпринятого исследования сосредоточим внимание на аксиологических аспектах изучения биографии писателя.

Изучение биографии, жизненного и творческого пути писателя – неотъемлемая составляющая литературного образования в отечественной методической традиции (В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, В.В. Голубков, Т.В. Чирковская, И.Е. Каплан, Т.Ф. Курдюмова, Г.И. Беленький, Г.К. Бочарв, Т.Г. Браже, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.В. Тимерманис, О.Ю. Богданова, Н.В. Мирецкая, В.Н. Дробот, С.А. Леонов, Ю.А. Михайлова и др.). Освоение биографии писателя в школе продиктовано важностью знакомства учащихся с его жизнью, мировоззрением, творчеством в историко-литературном плане, открытия писателя как неповторимой личности, психологической и эстетической подготовки к восприятию и интерпретации изучаемых произведений, рассматриваемых в контексте творчества и уникальной судьбы писателя.

Методика всегда была вдохновлена стремлением максимально использовать воспитательный потенциал изучения биографии писателя как в нравственном, так и эстетическом аспектах для формирования мировоззрения школьников. Это проявлялось в разных формах. Еще в XIX веке был провозглашен принцип

нравственного и эстетического воспитания учащихся на примере биографии писателя. Была осознана важность не просто констатации фактов, событий жизни и творчества писателя, раскрытия его характера, воззрений на жизнь и творчество, но и их оценки. Речь шла об оценке, которую дает учитель тому или иному факту, излагая биографию писателя (И.Е. Каплан, Т.Ф. Курдюмова). Проблемное предъявление биографического материала на уроке поставило в центр внимания ценности жизни, исповедуемые и защищаемые писателем (Т.Г. Браже, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.В. Мирецкая, Н.В. Тимерманис). Постепенно возникает интерес к ученику как субъекту отношения к писателю. Еще в 60-е годы предыдущего столетия В.Г. Маранцман задался вопросами: «Как превратить урок, посвященный биографии, в урок-размышление? Как заставить школьников самих решать те загадки, которые ставила перед писателем жизнь? Очевидно, надо помочь ученикам самим приблизиться к писателю, самим говорить и спорить с ним» (218, с. 7). Такой подход активизировал самостоятельную работу учащихся над биографией писателя (доклады, заочные экскурсии, работа над автобиографией писателя, мемуарами, обсуждение кинофрагментов и др.). В учебниках, вышедших под редакцией В.Г. Маранцмана, к биографическим разделам даны задания на оценку учащимися личности писателя (например, «Чем привлекателен для вас Жуковский как человек и поэт?», «Какой памятник вы бы поставили Лермонтову?»). Уже в начале нового тысячелетия Т.Г. Браже заметила, что освоение биографии писателя в педагогических мастерских особенно ценится учениками «за правду жизни, добытую ими самими» (55, с. 8). Такой подход позволяет «преломить» изучение биографии через личность ученика, его интересы, мотивы, ценностные ориентации. Включение учащихся в самостоятельное освоение биографии писателя позволяет им не только отобрать по своему усмотрению необходимый материал, представив свое видение проблемы, но и выразить свое отношение к личности художника, его судьбе, системе воззрений.

Между тем нельзя не отметить, что воспитательный потенциал изучения биографии писателя в современной школе реализуется недостаточно. В предъявлении биографии писателя еще сильны устойчивые идеологические стереотипы советской эпохи. Кроме того, из-за сокращения часов на изучение литературы специальные уроки по освоению жизненного и творческого пути писателя не проводятся и зачастую заменяются минимальной вводной информацией биографического характера (сводом дат и событий) либо ученикам предлагается самостоятельно освоить тему по учебнику или воспользоваться ресурсами Интернета, что оборачивается формальным «скачиванием» информации. Показательно в этой связи название статьи Э.Ф. Шафранской «Изучение биографии писателя на уроках в старшей школе как фактор формирования негативного отношения к чтению» (373). В свое время для выявления отношения школьников к А.С. Пушкину мы провели опрос, включив в него, в частности, вопрос: «Какие произведения писателя, факты его биографии, черты личности особенно привлекают Вас?». Опрос показал, что представление о неповторимости судьбы, личности писателя в сознании школьников оказывается подмененным голой фактологией, догмой, стереотипом (330). Социологи определяют подобный тип отношений с искусством как «символическое овладение» им, характеризующееся отсутствием индивидуально-личностного освоения художественных ценностей.

Чтобы получить представление о том, какое место занимает изучение биографии, жизненного и творческого пути писателя в содержании современного литературного образования, как акцентируются его цели, актуализируется рефлексивно-оценочная деятельность старшеклассников, мы обратились к вариативным программам и учебникам по литературе. Подходы к изучению биографии писателя в учебниках литературы показаны на локальном материале глав «Л.Н. Толстой» и «А.П. Чехов» (10 класс). Воспитательный потенциал судеб этих художников – их жизненных исканий смысла бытия, «общей идеи»,

самосовершенствования, самовоспитания, преодоления духовного рабства – особенно открыт возможностям дидактической интерпретации (приложения 7 и 9).

Подходы к изучению биографии писателя развернуто обозначены лишь в программах под редакцией В.Г. Маранцмана и И.Н. Сухих. Так, В.Г. Маранцман делает акцент на биографии как проявлении духовной жизни конкретного человека, определяющей своеобразие творчества: «У каждого автора есть характерная черта, более всего влияющая на его жизненную позицию и отражающаяся в его творчестве. Поиск или раскрытие этой черты станет стержнем каждой биографической темы» (270, с. 8). И.Н. Сухих так же акцентирует воспитательный, духовно-нравственный план: «традиционному обзору жизни и творчества писателя автор программы предпочитает категорию *судьба*, сразу же пытаюсь выделить ее доминанту, центральный конфликт. Таким образом, жизнь и творчество каждого изучаемого писателя представлены своеобразными психологическими портретами- "медальонами". ... Фактическая же часть биографии тем не менее будет присутствовать как в самом "медальоне", так и в вынесенных в особый раздел основных датах жизни и творчества писателя» (324, с. 7–8).

Информационный (знаниевый) аспект содержания образования при освоении биографии писателя – историко-литературный план – реализован во всех УМК по литературе. Антропологический же аспект, связанный с формированием интегративного знания о человеке и освоением приемов работы с собой как человеческой сущностью, а также онтологический и этико-аксиологический, дающие основания для личностного выбора в жизненных ситуациях, представлены в отдельных программах и учебниках (заметим, не всегда системно и последовательно).

Вместе с тем методическая ретроспектива и анализ современного состояния проблемы показывают: именно педагогическая тенденция развития субъектности учащихся обусловила гуманитарный контекст и логику обогащения подходов к

изучению жизненного и творческого пути писателя, что связано с актуализацией личностного отношения к биографическому материалу, его оценки учащимися. Проблема ценностного самоопределения учащихся при освоении биографии писателя не была обозначена в методике. Самоопределение имеет в своей основе отношение и личностную оценку, но предполагает еще и рефлексивный аспект – осознанный выбор, проявление предпочтения либо отрицания личностью кого-либо или чего-либо.

Включение биографии писателя в личностно ориентированную парадигму образования вызвано необходимостью усиления «человековедческого аспекта курса литературы» (Т.Г. Браже). Он проявляется, в частности, в целенаправленном создании установки на осознание учениками своей сопричастности писателю, на понимание знакомства с ним как встречи, выводящей на диалог о сущем с писателем и с собственной личностью. Как писал М. Бубер, «всякая действительная жизнь есть встреча» (61, с. 21). Это не только встреча Я с Ты, но и встреча Я с самим собой, выступающим как особый вид Ты. Диалог со значимым Другим, «мысленным собеседником», выступает в качестве интериоризированной формы личностного общения и содержит потенциальную возможность самопознания, самосовершенствования, включения в свой внутренний мир общих ценностей и норм. О.Э. Мандельштам написал: «Есть ценностей незыблемая скала над скучными ошибками веков...». Эти ценности делают возможным такой диалог, хотя, признаемся, в наше время, когда «порвалась связь времен», когда нивелированы представления о безусловных ценностях, это процесс сложный и внутренне противоречивый, на что указывают данные констатирующего эксперимента.

Признание того, что воспитательное воздействие осуществляется через содержательные и процессуальные составляющие литературного образования, позволяет в качестве условий ценностного самоопределения учащихся при изучении биографии, жизненного и творческого пути писателя определить:

– включение в структуру содержания не только информационно-гносеологического, но и онтологического, антропологического, этико-аксиологического, индивидуально-креативного компонентов;

– отбор соответствующего возрастным и «поколенческим» интересам школьников биографического материала, важного для понимания жизненных и творческих исканий, открытий художника, его «шкалы» ценностей;

– выявление приемов включения читателя в диалог с писателем на основе «общих точек» (Ф.М. Достоевский) между ними, сопряженности размышлений о мире и человеке. Это диалог, активизирующий рефлексивно-оценочную деятельность: эмоционально-ценностные переживания, становление оценочного отношения – и побуждающий читателя к ценностному выбору.

Вслед за В.Г. Маранцманом, М.Г. Качуриным, Т.Г. Браже, И.Н. Сухих мы считаем важным для изучения жизненного и творческого пути писателя в школе поиск своего биографического «ключа» для каждого писателя, выделение духовных доминант судьбы художника наряду с вниманием к историко-литературному плану – эволюции творчества.

Решение мировоззренческой задачи ценностного самоопределения школьников побуждает обратить особое внимание на документальные источники. Общепризнанна ценность использования дневников, писем, автобиографий, публицистики писателя, мемуарной литературы при освоении биографии писателя: они – духовная лаборатория жизненных и творческих открытий художника, проникнутых живым чувством, переживанием, душевной сокровенностью и потому способных вызвать ответный эмоциональный отклик. Их смыслообразующий потенциал и личностно-формирующий эффект необычайно велики. Учащиеся включаются в активный поиск истины, требующий «конвергентного мышления»: «конвергенция (схождение) – это такой род коммуникации, содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних "я" (339). При этом диалог с культурным собеседником, будучи

коммуникативным актом, может дать импульс самоактуализации ученика, обогащению ценностных ресурсов личности. Речь идет о духовной коммуникации, делающей возможными «позитивные проявления активности духа» (И.А. Колесникова), ценностное самоопределение личности.

Отбор содержания предлагаемых учащимся конкретных документальных источников определяется как духовным вектором судьбы писателя, так и актуальной проблематикой юношеского возраста, когда ученик может открыть строки, «написанные для него». Это бытийная проблематика, как убеждает констатирующий эксперимент, связанная с поиском человеком своего места в жизни, жизненным выбором, личностной самореализацией, с формированием представлений о добре и зле, вере, свободе, о взаимоотношениях личности и социума. Заметим, например, что «правила жизни» юного Льва Толстого или фрагменты его «Исповеди» нередко цитируются в учебниках или в лекции на уроке как подтверждение жизненных исканий писателя, но не предъявляются старшеклассникам как источник их ценностного самоопределения. Между тем важно, чтобы ученик присоединился к решению «задач на смысл», оставшись с гением наедине. По мысли литературоведа И.И. Виноградова, «убеждают нас по-настоящему, до конца, в истинности тех или иных нравственных максим отнюдь не слова, не рассуждения, не логика, как бы верны они ни были, а только живой опыт их действительного переживания. Либо свой собственный, лично обретенный, либо опыт других людей, входящий в нас через сопереживание и усваиваемый нами» (70, с. 142).

Целесообразно включать подобные материалы в учебники, учебные книги, рабочие тетради по литературе, сопровождая их соответствующими заданиями, либо предлагать их ученикам для самостоятельной работы на уроке или в качестве домашнего задания.

Определим способы актуализации ценностного самоопределения учащихся при освоении биографии (жизненного и творческого пути) писателя.

– Личностная рефлексия жизненной и творческой позиции писателя, его личности.

Чей жизненный и творческий выбор Вам ближе – Фета или Некрасова: быть «над схваткой» или идти «в огонь»? (тема Т.Г. Бражке).

Какие черты характера, качества личности писателя особенно импонируют Вам?

– Личностная рефлексия учащимися оценки писателя культурными собеседниками – приглашение к соучастию, соразмышлению в оценке личности и судьбы писателя.

В учебнике В.Г. Маранцмана для 9 класса есть вопрос: «Почему Пушкин назвал Грибоедова "человеком необыкновенным"? Этот вопрос – приглашение к оценке личности Грибоедова. Усилим диалогическую направленность задания: переведем его в плоскость ценностного самоопределения учащихся через диалог с Грибоедовым и Пушкиным.

Согласны ли Вы с оценкой А.С. Пушкина, считавшего Грибоедова «человеком необыкновенным»? Приведите аргументы, опираясь на материалы учебника и ресурсы Интернета.

Разделяете ли Вы мнение литературоведа Ю.М. Лотмана: «Пушкин мне видится победителем, счастливецом, а не мучеником»?

– Рефлексия «заветных мыслей» писателя: «Следовать за мыслями великого человека – наука занимательная» (А.С. Пушкин).

Составление одноклассниками собрания афоризмов писателя с обоснованием выбора (например, при изучении жизни и творчества А.П. Чехова).

Выбор суждений писателя из предложенного свода афоризмов для читательского дневника («Строки, написанные для меня ...»).

«Чтобы жить честно, надо ...» – продолжите предложение. В ходе урока откроем, что значило для Л.Н. Толстого «жить честно».

– Диалог с писателем по прочтении его писем, дневников, публицистики.

Неоднократно, в разные годы, в целях самосовершенствования Л.Н. Толстой пытался сформулировать для себя правила жизни. Впервые он сделал это на страницах юношеского дневника в 1847 году. Прочитай эти правила (отскерокопированный текст). Заполните двухчастный читательский дневник, ответив на вопросы:

- Какие правила жизни (мысли) Л. Толстого Вам близки?*
- С какими суждениями Вы не можете согласиться?*

<i>Правило жизни (мысль, суждение)</i>	<i>Комментарий</i>
--	--------------------

- Нужны ли человеку правила жизни? Есть ли они у Вас?*

А.П. Чехов сформулировал кодекс человеческой воспитанности, который он в письме адресовал брату Николаю, глубоко страдая от сознания того, что способный, талантливый человек губит себя из-за недостатка силы воли и воспитания. Прочитайте это письмо. Какие суждения писателя для Вас особенно ценны? Важно ли в наше время быть воспитанным? ²

- Диспут*

«Проповедь Л.Н. Толстого: "за" и "против"».

«Интеллигент по Чехову – миф или реальность».

- Сочинение*

Эссе как итог мастерской по биографии писателя («Слово о Тургеневе», «Я открываю Маяковского», «Встреча с Платоновым»).

Итак, ценностное самоопределение учащихся при изучении биографии писателя возможно при следующих условиях:

² Терентьева, Н.П. Правила жизни: читаем юношеские дневники Л.Н. Толстого [Текст] / Н.П. Терентьева // Литература. – 2009. – № 1. – С. 16–19; Терентьева, Н.П. Афоризмы А.П. Чехова в пространстве ценностного выбора учащихся [Текст] / Н.П. Терентьева // Филологический класс. – 2010. – № 24. – С. 56–59.

- целенаправленном создании установки на осознание учениками своей сопричастности писателю, на понимание знакомства с ним как встречи, выводящей на диалог о сущем с писателем и с собственной личностью;
- отборе соответствующего возрастным и «поколенческим» интересам школьников биографического материала, важного для понимания жизненных и творческих исканий, открытий художника, исповедуемых и защищаемых им ценностей;
- стимулировании и развитии субъектности учащихся – личностного отношения к биографическому материалу, его оценки, осознанного выбора ценностей.

3.5.5. Бытийно-духовный контекст изучения литературы в старших классах

Школьный курс завершающей ступени литературного образования традиционно строится на историко-литературной основе, что позволяет дать ученикам системное представление об эпохах в развитии литературы, лейтмотивах в искусстве определенного времени, о диалоге произведений русских и зарубежных авторов, классической и современной литературы, о национальном и индивидуальном своеобразии решения проблем в творчестве писателей, об исторической, национальной, индивидуальной неповторимости художественных форм и стилей, диалектике традиций и новаторства в искусстве слова.

Этот этап литературного образования в плане литературного развития соотносится с актуализацией для школьников проблемы «Я и мир», с познанием связей человека и мира, осознанием явлений в сопряженности причин и следствий, сопоставлением реальной жизни, включая собственный жизненный опыт, и литературы, с активным формированием мировоззрения, в том числе ценностных ориентаций.

Анализ философских, психологических, педагогических источников, данные констатирующего эксперимента дали нам основание рассматривать бытийные, духовные ценности в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11 классах. Эта гипотеза поддерживается современными методическими исследованиями, фиксирующими парадигмальные изменения в гуманитарном знании. Так, Н.Л. Мишатиной отмечена «связь активного поиска общих "познавательных единиц" обучения и воспитания ("первосмыслов" – А.В. Хуторской, "образов-архетипов" – Д.Н. Замятин, этических категорий – Б.М. Бим-Бад, В.Н. Клепиков, концептов и т.д.) с постановкой и решением

глобальной проблемы *построения гуманитарной картины мира* выпускника школы нового века, которая выполняла бы мировоззренческую и миросберегающую функции» (229, с. 17). Добавим, в качестве филологических «единиц» обучения и воспитания И.В. Сосновская и Н.Л. Мишатица избирают концепты. Е.В. Попова выделяет «этические абсолюты» в литературе (261), И.А. Колесникова акцентирует «доминанты бытия», отражающие пространство бытия человечества (175).

Если образование в личностном плане – это процесс становления «образа» бытия, «образа» личности – внутреннего мира, ценностей, установок, а в конечном результате культуры личности, то, обратившись, например, к текстам программ литературного образования, фиксирующим подходы к содержанию анализа произведений, трудно составить конкретное представление о духовной вертикали человеческого бытия, заданной программой. Программы не отражают определенно тенденцию перехода от знаниецентричной к культуросообразной парадигме литературного образования с ее обращенностью к объективированным смыслам. И если «пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающего существование конкретного типа воспитания» (175, с. 148), то и программы по литературе и вслед за ними все компоненты УМК должны, на наш взгляд, определять эту «меру бытийного объема» на содержательном уровне, задавая смысловой контекст литературного образования и вектор воспитания.

Понятие духовной вертикали бытия человека восходит к библейской, святоотеческой традиции видения человека как триединства «дух – душа – тело». Л.Н. Толстой в трактате «О жизни» говорит о «вертикали и горизонтали души»: вертикаль – духовная, внутренняя часть души, горизонталь – плотское существование (335). Духовная вертикаль – неотъемлемая составляющая бытия человека, мировоззрения писателя-творца и созданного им художественного мира. Привнесение культуросообразности в школьный курс литературы предполагает обозначение духовной вертикали литературных произведений наряду с явлениями

поэтики, эстетики, изучаемыми в школе. Такой подход поможет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в бытийных ценностях. Таким образом, можно будет говорить об аксиологическом уровне, духовной направленности воспитания и личностного развития в системе литературного образования.

Понятие «дух» относится к бытийным универсалиям. В философско-теологической традиции изначально дух – Бог, сверхъестественная сущность, могущая быть лишь предметом веры. Дух – сила, которую Бог вдохнул в человека, завершая его сотворение. Отсюда духовность в богословии характеризует высший смысл жизни, обретаемый человеком в единении с Богом. Святоотеческое христианское понимание духовности связывается с устремленностью человека к «стяжанию Духа Святаго». В этом же состоит смысл духовного воспитания. Традиционно христианская духовность неотделима от нравственности.

В эпоху глобального кризиса рубежа тысячелетий, одним из проявлений которого является утверждение потребления материальных благ как жизненного приоритета, закономерно обращение современной педагогики к наследию идеал-реализма – животворящим идеям русской религиозной философии XX столетия (В.С. Соловьев, С.Н. Трубецкой, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, Г.П. Федотов, С.Л. Франк, И.А. Ильин и др.). Адекватным ответом на вызовы не только катастрофического XX столетия, но и на современные нигилистические «веяния» является решение представителями русского философского ренессанса вопросов о целостности и единстве бытия, о диалектике духовного и социального, о духовной первооснове общественной жизни. Безусловно, актуален для нас их поиск ответа на вопрос о том, как преодолеть

«обморок материализма» и не впасть в «антиэкономический идеализм» (С.Н. Булгаков). Определение духовных констант бытия, постижения его сокровенного смысла, призвания человека, движения личности от ценностей единичных, относительных к всеобщим и универсальным – вот философски определенный вектор пути духовного самопознания, ценностного самоопределения. В поиске подходов к духовному воспитанию в системе литературного образования опора на идеи русской философии аксиологического периода бесценна еще и потому, что, как отметила Р.А. Гальцева, именно философская мысль становится преемницей русской литературы «золотого века», наследуя ее духовные заветы. «Русская философия – это по преимуществу философия существования, не потерявшая своей связи с высшим бытием, это – экзистенциальная метафизика. Но русскую литературу тоже можно определить как весть о судьбе человека перед лицом высшего смысла, вечных ценностей – истины, добра и красоты» (95, с. 6).

Секулярное (светское) понимание духа связано с определением его как высшей ценностно-мировоззренческой сферы личности, а духовности – как интегрального качества «человеческого в человеке», проявления самосознания, стремления к гармонии истины, правды, добра и красоты через житнетворчество. Общегуманистическое понимание духовности в светском мировоззрении включает:

- нечто возвышенное, вечное, противопоставленное преходящему, «низменному» материальному миру, миру вещей;
- стремление человека возвыситься над чувственными удовольствиями и многостяжанием;
- нравственные, эстетические и интеллектуальные начала в человеке.

Духовность предполагает обращенность человека к богатствам духовной культуры, освоение духовных ценностей. Соответственно аксиологический аспект духовного воспитания в процессе литературного образования предполагает создание условий для самопознания личности, актуализации ее духовных потребностей, ценностного самоопределения, постановки и решения смысложизненных вопросов,

выстраивания стратегии жизни. Мы разделяем взгляд Е.О. Галицких на духовное развитие как процесс комплексного, интегративного развертывания гуманистических ценностных ориентаций человека (90).

После десятилетий, прошедших под знаком идеологически детерминированных подходов к воспитанию, вытеснения понятий «дух», «душа» на периферию общественного сознания и воспитания, педагогическая наука восстанавливает приоритет духовности в воспитании (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, О.С. Газман, Е.О. Галицких, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Д. Никандров, Н.С. Розов, Н.Е. Щуркова и др.).

В реализации ценностного самоопределения при изучении литературы в школе важна актуализация бытийного подхода к воспитанию, который оформился в педагогической антропологии, непосредственно связанной с философской антропологией (Ж.Ж. Руссо, И. Кант, М. Бубер, О.Ф. Больнов, А. Маслоу, Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, Л.М. Лузина и др.). Это один из подходов духовного воспитания. В основе философской антропологии лежит представление о «человеческом в человеке» – вневременной, внеисторической сущности, соотносимой со способностью человека к саморазвитию, самовоспитанию, самодетерминации, а также со стремлением к самореализации, составляющей смысл его бытия.

Бытийный (онтологический) подход к воспитанию проявляется в том, что в педагогически организованном процессе человек посредством собственных усилий, желаний, влечений стремится к наиболее полной самореализации, к очеловечиванию своей природы. При этом подходе в центр внимания ставятся базовые ценности, связанные с человеческим бытием, с наиболее полной самореализацией человека. Бытийные ценности выступают в качестве целеобразующих и системообразующих (212; 213).

Бытийный подход позволяет сделать воспитание в системе литературного образования ценностно-центристским. В качестве содержательно-деятельностных

центров бытийного воспитания выступают такие категории бытия, как «человек», «жизнь», «человеческое бытие», «смысл жизни», «цель жизни», «значение жизни», «предназначение человека», «судьба», «душа», «дух», «самореализация», «самоопределение», «самовоспитание» и др. Это также ряд экзистенциальных понятий: «вера», «надежда», «любовь», «выбор», «ответственность», «счастье», «согласие», «свобода», «необходимость», «добро», «зло», «благодарность», «прекрасное», «безобразное» и др. Бытийные ценности соответствуют возрастной устремленности юношества к поиску смысла жизни, ее ценностных оснований и своего места в мире. Таким образом, доминантными в воспитании при изучении литературы в школе становятся вопросы: «Что есть Я в моем отношении к Миру?», «В чем смысл жизни?», «Каково мое предназначение?», «Каковы ценности бытия?», «Каковы мои ценности?». Они могут быть рассмотрены в контексте литературы (характеры, судьбы писателей, литературных героев), в диалоговых открытиях читателей, их самоопределении. Речь идет об онтологическом компоненте содержания литературного образования.

В обосновании бытийно-духовного контекста как содержательной доминанты изучения историко-литературного курса в старших классах, помимо парадигмальных изменений, проявившиеся в педагогике, необходимо учитывать соответствующие тенденции в литературоведении.

В современном литературоведении обозначился переход от одного смыслового уровня восприятия и научного исследования художественных текстов к другому. Если на протяжении столетия произведения классики преимущественно прочитывались на фоне исторического времени, как памятники определенной эпохи, то во второй половине XX века возобладал структуралистский подход, который уступает место различным постструктуралистским методикам. Обращение к новейшим научно-исследовательским парадигмам проявляется в ориентации на различные уровни и срезы художественной реальности, воспринимаемой в качестве

семиоэстетического феномена, на сопряжение методов структурно-семиотических и собственно эстетических, в том числе и аксиологических.

Обозначим тенденции, свидетельствующие об актуализации аксиологических аспектов в литературоведении:

– исследование художественных универсалий, выражающих «константы бытия», составляющих «комплекс онтологических тем искусства» с их универсальными смыслами и аксиологическим планом.

Художественно-универсальные связи историко-литературного процесса системно проанализированы С.А. Зининым (130). В контекст современной методики, включая программы литературного образования, вписаны художественные универсалии, такие как архетип, миф, топос, мотив, традиционные (в том числе «бродячие») сюжеты, вечные темы (Н.А. Бражникова, О.А. Вдовина, В.А. Доманский, С.А. Зинин, Л.А. Крылова, И.В. Сосновская, М.И. Шутан и др.);

– исследование классики на «фоне универсальности» – как «поэтической модели мироустройства» (Ю.Н. Чумаков), «картины мира» (В.С. Непомнящий), «авторизованной модели мира» (Т.К. Черная), спроецированной на национальный вариант бытия (И.И. Виноградов, В.А. Свительский, В.Е. Хализев и др.);

– художественный мир писателя, художественный мир произведения как предмет литературоведческого исследования (Д.С. Лихачев, С.Г. Бочаров, В.А. Недзвецкий, Ю.Н. Сухих, В.И. Тюпа, В.В. Федоров, Л.В. Чернец, А.П. Чудаков, С.Е. Шаталов и др.). «Художественный мир» проникнут авторским мировосприятием, воплощая авторскую концепцию мира и личности. Признано наличие в нем «ценностного центра» (М.М. Бахтин);

– обращенность к бытийным и эстетическим универсалиям проявляет введение в литературоведение понятия онтологической поэтики (С.Г. Бочаров, Л.В. Карасев, Т.Г. Мальчукова, Т.К. Черная, О.В. Зырянов и др.). Литературное произведение интерпретируется как системное единство его компонентов, подчиняющихся «внутренней логике произведения в целом, т.е. художественной философии. <...>

Создается *концепция произведения и его художественный мир, обладающий собственным жизненным потенциалом*» (366, с. 68). Поэтическая онтология рассматривается как концептуальное ядро поэтического мира, аксиологическая система поэта.

Идея «сотрудничества с текстом», движения автора и читателя-интерпретатора к одному «духовному горизонту», их «энергетического взаимодействия» созвучна современным методическим поискам. Высказанная литературоведом В.Г. Зусманом мысль о том, что «литературу можно представить в виде системы ценностей, состоящей из произведений литературы — художественных текстов и возвышающейся над нею системы ценностных кодов, единых для культурной традиции» (138), актуальна и для методики.

Таким образом, заданный литературоведением универсальный, бытийный вектор современной интерпретации классики, включающей в себя представление о системе ценностей авторской картины мира, выявляющей как ее национальную самобытность, так и мировое значение, актуализирует идею М.М. Бахтина о бесконечном, «незавершимом» культурном диалоге в большом времени (35). Такой диалог возможен в силу универсальности смыслов, делающих диалог бесконечным, сопрягающим «век нынешний и век минувший», временное и вечное, формирующим ценностные представления современного читателя. Усиление внимания «философской филологии» (Т.Г. Мальчукова), литературоведения к художественному воплощению в литературе закономерностей, универсалий бытия, эстетического варианта решаемых человечеством философских проблем следует воспринимать, с одной стороны, как методологический ориентир для методики, с другой – как проявление парадигмального резонанса методики и литературоведения.

Конкретизация бытийно-духовного контекста школьного курса литературы позволит определить мировоззренческую направленность литературного образования, синтез обучения и воспитания.

Итак, в содержании литературного образования необходимо выделение содержательных единиц обучения и воспитания – духовных, бытийных смыслов и ценностей, являющихся «фокусом», «ценностной осью» историко-литературного курса в 9–11 классах. Целесообразно построение программ по литературе на основе выявления ценностно-смысловых доминант литературных произведений классики с опорой на доминанты поэтики, аксиологического диалога произведений. Определение «духовной вертикали» программ литературного образования является одним из условий процесса становления «образа» личности учащихся – их внутреннего мира, ценностных ориентаций. В реализации ценностного самоопределения при изучении литературы в школе важна актуализация бытийного подхода к духовному воспитанию. Методический подход к решению данной проблемы на материале аннотаций в рабочей программе по литературе будет рассмотрен в главе 3.

3.6. Методы обучения литературе, направленные на организацию ценностного самоопределения учащихся

Важными компонентами методической системы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, являются методы и формы обучения литературе. Рассмотрим эту проблему в связи с восприятием литературных произведений учащимися, направленностью их сознания на смыслы и ценности художественного произведения, с одной стороны, и стратегией и тактикой его анализа и интерпретации, с другой. Чтение, анализ и интерпретация произведения являются тем духовным пространством, в котором осуществляются смыслопонимание, смыслопорождение, чему – при условии рождения личностных смыслов – сопутствует изменение самосознания читателя. Необходимо выявить методы, приемы, технологии, «включающие» личностные структуры сознания, способствующие выбору школьниками актуальных смыслов и ценностей. В решении этой проблемы следует, на наш взгляд, исходить из положения синергетики о том, что «управляющее воздействие должно быть не энергетически мощным, а правильно топологически организованным. Не вкладываемая энергия, не интенсивность воздействия, а его топологическая конфигурация, симметричная "архитектура" наиболее существенны» (173, с. 247).

3.6.1. Методический инструментарий школьного анализа литературного произведения, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся

Понимая, сколь многоаспектна и многомерна проблема анализа литературного произведения в школе, сколь значительны традиции и опыт ее решения в методике, представим процесс школьного анализа литературного произведения и его методического сопровождения в аспекте актуализации ценностного самоопределения учащихся, сосредоточив внимание главным образом на **эмоционально-ценностных составляющих** образовательного процесса – **отношении, оценке, рефлексии** как формах проявления субъектности читателя, умения соотнести текст со своим опытом, знаниями, мыслями. Гуманитарное понимание имеет рефлексивную природу: субъект «понимая нечто, <...> понимает самого себя и, лишь понимая себя, способен понять нечто» (263, с. 264). Субъективация предполагает как выражение отношения к явлению действительности или искусства, так и осознание себя личностью, субъектом.

Под методическим инструментарием мы понимаем совокупность методических средств, применяемых для достижения цели – ценностного самоопределения читателей-школьников в процессе анализа литературного произведения.

Для решения данной методической проблемы следует соотнести представления о:

- психологических механизмах ценностного самоопределения,
- педагогических и методических условиях ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании,
- чтении как диалоге читателя и автора, которому сопутствуют смыслопонимание и смыслопорождение: понимание читателем авторских смыслов

произведения, ценностных доминант его художественного мира, а также рождение личностных смыслов, самоопределение читателя в ценностях,

– логике этапов диалога: установка – восприятие – анализ – творческая интерпретация литературного произведения – итоговая рефлексия,

– методических способах организации и педагогической поддержки смыслопонимания, смыслопорождения, ценностного самоопределения в процессе освоения литературы школьниками.

Изучение философских, психологических, педагогических основ процесса ценностного самоопределения личности, а также диалогической природы литературы, своеобразия читательской деятельности дает основание рассматривать **диалог** в качестве условия и базового метода ценностного самоопределения учащихся в ходе школьного анализа художественного произведения. Ставшая классической формула В.Ф. Асмуса «чтение как труд и творчество» является выражением сути диалога: «Содержание художественного произведения <...> воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» (21, с. 62).

В последние десятилетия проблема школьного анализа литературы как диалога автора и читателя стала сферой активного научно-методического исследования (Г.Л. Ачкасова, Т.Г. Браже, И.Е. Брякова, М.П. Воюшина, Е.О. Галицких, И.Н. Гуйс, Л.А. Гордеева, В.А. Доманский, Т.В. Зырянова, О.А. Иншакова, Л.И. Коновалова, Л.А. Крылова, С.П. Лавлинский, В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, В.В. Островская, Е.С. Роговер, Е.С. Романичева, Н.М. Свирина, И.В. Сосновская, С.В. Федоров, Т.В. Федорова, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.). Диалог трактуется в контексте школьного анализа как взаимодействие позиций автора и читателя-школьника. Причем процесс этого взаимодействия представляется полиинтерпретационным пространством: читатель – текст – герой – автор – интерпретатор (автор учебника, критик, литературовед, учитель) – читатель

(В.Г. Маранцман, Е.Р. Ядровская). В новом учебном пособии «Введение в методику обучения литературе» (2012) цель школьного анализа формулируется так: «Если понимание текста – это постижение его смысла (*со-мысли*), то **цель школьного анализа** – помочь учащимся достигнуть ситуации *со-мышления*» (280, с. 139).

В ситуации, когда у современных учеников зачастую превалируют прагматические установки на чтение, в том числе и художественной литературы, и чтение становится актом «деловым», только появление внутренних, личностных мотивов, сознательная установка на диалог с автором, поиск в произведении ответов на жизненно важные для самого ученика вопросы может стать стимулом эстетической читательской активности, заинтересованности в анализе произведения. Речь идет об учете прагматических, социокультурных и психологических и других факторов (Н.Д. Арутюнова), актуальной для современного школьника проблематики произведения (В.Г. Маранцман), контекста современного бытования текста (Е.С. Романичева), создании условий перевода содержания образования в содержание обучения и воспитания (Ю.В. Сенько), педагогическом сопровождении операций ценностного ориентирования: **поиска – оценки – выбора – проекции** ценностных объектов и явлений в многомерном диалоге.

Рассмотрим возможности актуализации личностно ориентированного диалога читателя и автора в процессе постижения смыслов и ценностей литературного произведения, самопознания и ценностного самоопределения читателя на разных этапах школьного анализа.

Импульс движению к личностным смыслам литературного произведения дается уже на первом, **установочном**, этапе знакомства с ним, включающим ученика-читателя в литературный дискурс. В герменевтике это этап предпонимания, предваряющий непосредственную работу, связанную с анализом и интерпретацией текста, – предкоммуниктивная фаза чтения.

Традиционно подготовка к анализу произведения предполагает введение в историко-литературный контекст (произведение как явление искусства

определенной эпохи, его место в творчестве писателя, судьба в «большом времени» (М.М. Бахтин), культурная традиция). Этот познавательный контекст, безусловно, значим для адекватного восприятия произведения, особенно относящегося к далекой исторической эпохе. Вместе с тем уже на этом этапе анализа необходима гармонизация когнитивной и ценностно-смысловой традиций. Мы разделяем позицию Е.С. Романичевой: «ценностная парадигма в содержании образования должна превалировать над парадигмой прикладной логики соответствующей науки. Иными словами, *выход в жизнь* должен превалировать над *выходом в науку*. *Выход в жизнь* и есть отправная точка культуросообразной парадигмы образования, и его "результатом" становится создание учеником образа мира и себя в этом мире» (280, с. 118). Активизация читательского самосознания – внутреннее подключение читателя к культурному коду произведения, его смыслам и ценностям – становится фактором, мотивирующим ученика на заинтересованный, личностно значимый диалог с произведением, понимание своей сопричастности ему и предвосхищающим возможность обретения личностного смысла.

Известно, что смысловая установка и смысловой мотив являются видами смысловых структур личности. На этапе предпонимания произведения важна внутренняя читательская установка, которая влияет на то, что читатель «вычерпает» из текста: *какие важные жизненные открытия совершил автор в произведении? Что в жизни, в мире, во мне самом откроет чтение этого произведения? В чем ценность этих открытий для меня?* Установка имеет деятельностный характер и проявляется в готовности ученика к «встречной» ценностно-ориентационной деятельности, «включая» механизмы самоорганизации. Методический импульс к рождению смысловой установки у ученика-читателя – актуализация смыслов литературного произведения, предполагающая сопряжение контекста литературного и современного социального контекста, а также личного жизненного опыта ученика. Значимость данного аспекта анализа литературы признана в методике (Л.С. Айзерман, С.П. Белокурова, Е.О. Галицких, Е.Н. Ильин, И.Я. Кленицкая,

Н.Л. Мишати́на, В.В. Островская, И.В. Сосновская, Е.П. Суворова, С.В. Федоров, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.).

Обозначим методические приемы актуализации литературы для читателя-школьника, эмоционально-ценностного подключения к произведению на данном этапе. Прежде всего это приемы, опирающиеся на первичную реакцию учащихся на произведение, которое они самостоятельно прочитали, активизирующие выдвижение смысловых гипотез на основании рефлексии и оценки:

Открытие «точек удивления» на основе первичного восприятия произведения

Что Вас более всего удивило, поразило в прочитанном произведении?

Значимость «удивления» в познании была отмечена еще Аристотелем. По словам Л.Ю. Фуксона, «удивление есть событие остановки», желая понять смысл (354, с. 8). Это способ проявления пристрастности сознания.

«Строки, написанные для меня...»: предлагаем учащимся прочитать и прокомментировать «заветные строки» из прочитанного произведения (если они есть) и продолжить работу с читательским дневником в процессе изучения произведения.

Формулирование учениками вопросов, возникших при первичном, самостоятельном чтении произведения, обсуждение их – совместный поиск актуального проблемного вектора анализа произведения, включение этих вопросов в предстоящий анализ произведения. Как отмечал Г.-Г. Гадамер, «проблеск смысла <...> появляется лишь благодаря тому, что текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла» (84, с. 75).

Вариант данной установки: *какие вопросы Вы бы задали автору, героям?*

Актуализация жизненного опыта учащихся

Перед изучением романа «Евгений Онегин» в беседе выясняем:

Какой вопрос главный для понимания смысла романа, по вашему мнению? Или какое понятие? Перечитываем финал романа – расставание героев,

предназначенных, кажется, судьбою друг для друга: «А счастье было так возможно, так близко ...». Счастье – понятие, которым человек может определить свое состояние, ощущение полноты жизни в какие-то мгновения или всю свою жизнь.

– Как бы вы определили счастье?

– Вам важно быть счастливыми?

– От кого или от чего зависит счастье человека? Может ли сам человек что-то изменить в своей судьбе, чтобы быть счастливым, чтобы не говорить, что счастье «было так возможно...»? Когда счастье возможно?

А.С. Пушкин приглашает нас подумать о самом важном для героев и для каждого из нас.

Актуализация эмоционального опыта учащихся

При изучении темы поэта и поэзии в лирике А.С. Пушкина необходимо приблизить учащихся к пониманию того, что есть дар Поэта. Поинтересуемся:

– Вам приходилось когда-либо волноваться? Чем было вызвано Ваше волнение?

– Что заставляет волноваться поэта?

Чтение и анализ фрагмента «Все волновало нежный ум...» («Разговор книгопродавца с поэтом»), стихотворения «Осень» откроют ученикам, в чем проявляется «всеведение» поэта.

Актуализация мировоззренческих представлений читателей-школьников

Перед изучением лирики В.С. Высоцкого учащиеся получают задание продолжить предложение, выразив то, что они не принимают в жизни: «Я не люблю ...». После этого звучит песня в исполнении поэта, в которой выражено его жизненное кредо, представление о жизненных ценностях. Есть ли совпадения? Читая, слушая Высоцкого, постараемся понять его и свои «pro et contra».

Соотнесение реалий современной действительности и содержания изучаемого произведения

Предлагаем перечислить, записав в тетради, какие опасности угрожают в наши дни человеку и человечеству? О романе Е. Замятина «Мы» Дж. Оруэлл написал: «...этот роман – сигнал об опасности, угрожающей человеку, человечеству...». Этот сигнал обращен в будущее, то есть к нам. Насколько он верен? Есть ли отклик антиутопии «Мы» в современном мире?

Преодоление стереотипов восприятия

Обломов? Какие ассоциации вызывает у Вас фамилия героя романа?

Действительно, фамилия Обломов стала именем нарицательным и указывает на бездеятельного, ленивого человека, занятого праздными размышлениями, бесплодными мечтаниями. Обломов немислим без дивана и халата. Чехов писал: «Я спрашиваю себя: если бы Обломов не был лентяем, то чем бы он был? И отвечаю: ничем. А коли так, то и пусть себе дрыхнет». Между тем автор видел в Обломове «в высшей степени идеалиста» в современном мире, а поэт Иннокентий Анненский связывал обломовские халат и диван с разрешением вопроса о смысле жизни. Какова Ваша оценка героя? Кто же он – Илья Ильич Обломов?

Актуализация ключевых эстетических, духовно-нравственных понятий произведения

В чем Вы согласны с современным поэтом Юрием Ряшенцевым в оценке повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», а в чем хотели бы поспорить с ним?

Словам и вкусам вопреки
И вопреки желаньям
На нас от выцветшей строки
Вдруг веет обаяньем.
Что вещь странна для наших дней,
Для нас отнюдь не тайна.
Но есть достоинство и в ней:
Она сентиментальна!

(Строки из спектакля «Бедная Лиза», либретто Юрия Ряшенцева).

Реакция на непосредственное обращение автора к читателю.

В стихотворении «Посвящение» И. Бродский обращается непосредственно к нам, читателям. Звучит неожиданное признание:

Ты для меня не существуешь; я
в глазах твоих – кириллица, названья...

Но сходство двух систем небытия
сильнее, чем двух форм существованья.

Листай меня поэтому – пока
не грянет текст полуночного гимна.

Ты – все или никто, и языка
безадресная искренность взаимна.

Существует ли в действительности читатель для поэта? Чего ждет поэт от читателя – каждого из нас?

Собственно коммуникативная фаза работы над произведением в процессе его изучения предполагает его восприятие (чтение либо перечитывание), анализ и интерпретацию, выражающую понимание читателем образа мира, созданного художником, и отношение к этому миру, что соотносится с поиском ценностных явлений. В школьной практике анализ и интерпретация произведения органически взаимосвязаны: «анализ, направленный на "построенность" произведения, сам по себе не открывает смысл. Смысл обнаруживает только интерпретация» (354, с. 4). В процессе школьного изучения произведения читательская интерпретация выражает истолкование смысла реципиентом, анализ же позволяет выявить степень адекватности истолкования авторскому смыслу.

Интерпретации, как акту творчества, присущ «синтез деятельностного и личностного начал» (С.Д. Смирнов). Именно интерпретация произведения читателем, обладая смыслопрождающим потенциалом, является способом включения его во внутренний мир ученика, движения к личностному смыслу и ценностному самоопределению. Как было показано выше, психологические

механизмы, характеризующие ценностные конструкты сознания, включают **понимание, значащее переживание, рефлексия**. Они же зафиксированы в филологической герменевтике. Как отмечал Г.И. Богин, «понять текст, *освоить* его содержательность – значит для меня обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять *его* содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение *чужого* опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для *моей* деятельности» (43). Таким образом определено взаимодействие ценностных миров произведения и читателя. В данном случае формула выбора субъектом значимых для него смыслов («то, что мне надо для *моей* деятельности»), выражение к ним личностного отношения является вектор ценностного самоопределения читателя. Отношение проявляется и в процессе восприятия произведения, и в высказываниях о нем.

Методические приемы, вовлекающие читателя в смыслоактуализирующий диалог с автором, созданным им художественным миром, побуждающие к личностной интерпретации произведения, обращены ко всем сферам читательского восприятия и становятся инструментом формирования читательской компетентности. Это касается понимания формы – ориентиров для постижения содержания, авторского смысла. Особого внимания в связи с ценностным самоопределением читателя заслуживает эмоционально-образное восприятие произведения – активизация эмоциональной отзывчивости (эстетических эмоций читателя, интенции, эмпатии) и воображения. «В школьных условиях именно эти элементы читательской интерпретации становятся элементами погружения в текст и его оценки» (269, с. 69). Приемы и технологии анализа и интерпретации, стимулирующие со-творчество, со-мышление, образную конкретизацию, со-переживание, эмпатию, рефлексия, помогают *освоить* художественный мир произведения через «вживание, вчувствование», то есть обнаружить в нем личностный смысл и соотнести его со своим жизненным опытом и миропониманием.

Спектр традиционных приемов школьного анализа, стимулирующих ученическую интерпретацию, в современной методике значительно обогащен их новыми вариациями, а также инновационными методическими приемами и техниками понимания и рефлексии текста, появившимися благодаря междисциплинарному диалогу с литературоведением, герменевтикой, психологической лингвистикой, лингвокультурологией (И.Н. Гуйс, О.А. Иншакова, Л.А. Крылова, С.П. Лавлинский, В.В. Островская, Л.А. Семенова, И.В. Сосновская, Т.В. Федорова, А.М. Шуралев, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская, М.В. Яковлева и др.). На основании разработанной нами стратегии аксиологизации литературного образования традиционные и инновационные приемы анализа и интерпретации, техники понимания и рефлексии художественного произведения, а также технологии, адекватные целям ценностного самоопределения учащихся, систематизированы и представлены в приложении 9.

Выстраивая методически этапы школьного анализа произведения, следует помнить об относительности разграничения отдельных фаз диалога читателя и автора, о чем писал М.М. Бахтин: «... моменты вживания и завершения не следуют друг за другом хронологически, мы настаиваем на их смысловом различении, но в живом переживании они тесно переплетаются между собой и сплетаются друг с другом. В словесном произведении каждое слово имеет в виду оба момента, несет двойную функцию: направляет вживание и дает ему завершение, но может преобладать тот или другой момент» (35, с. 26). Опыт отношения учащихся к фактам культуры принципиально значим на всех этапах школьного анализа литературного произведения. Выявляя палитру эмоционально-чувственного отношения (неприятие, настороженность, нейтральное отношение, любопытство, интерес, восхищение, восторг), методист Е.И. Пассов справедливо подчеркивает важность того, «чтобы отношение было и чтобы оно не осталось незамеченным и неотмеченным» (249, с. 43). Добавим: ценностное отношение должно быть не только пережито, но и осознано самим учеником-читателем.

Понимая относительность разграничения различных аспектов читательской активности, их комплексный характер, отметим, что если на предыдущих этапах анализа ведущими были, по определению Н.Н. Сметанниковой, *смысло-образующая, смысло-формирующая* деятельность читателя, то на завершающем на место ведущей выдвигается *смысло-формулирующая* деятельность (309). Открытые в ходе чтения и интерпретации смыслы выводятся на более высокий уровень обобщения, требующий самостоятельности суждений, используются в различных формах и сферах, включаются в иную, более масштабную, мировоззренчески значимую деятельность, каковой и является ценностное самоопределение читателей-школьников. На завершающем, **посткоммуникативном этапе школьного анализа** произведения объективация читателем «диалога с самим собой» (Е.Р. Ядровская), личностного «опыта отношения» *посредством итоговой интерпретации, осознания смысла как личностной ценности (оценка, рефлексия)* становятся основным содержанием творческой деятельности читателя-школьника, включающей **оценку, выбор, проекцию** открытых смыслов.

Определяя методический инструментарий, способствующий ценностному самоопределению учащихся-читателей, мы исходим из того, что ценностное отношение субъекта реализуется двояко – как *отнесение к ценности* оцениваемого объекта, осуществляемое непосредственно эмоционально, и как его *осмысление*, которое может вербализоваться: «ценностное отношение предполагает возможность, а чаще всего необходимость *осмысления* оцениваемого, т.е. выявления и понимания того конкретного смысла, который данный объект имеет для тебя как субъекта» (154, с. 52).



Рис. 1. Схема ценностной ситуации (по М.С. Кагану).

Рефлексия и оценивание, определяющиеся на основании умения соотнести текст со своим опытом, знаниями, мыслями, требуют объективации в речевой деятельности – вербализации устной или письменной. С позиций психолингвистики А.А. Леонтьев связывал понимание текста с процессом «перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления», при этом уточняя, что это может быть и «процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста» (195, с. 95). Учитывая, что возможности устной вербализации личностных смыслов и оценки литературных произведений учащимися на уроках-диалогах уже имеют методическую традицию: диалог культур (В.Г. Маранцман, В.А. Доманский, Н.М. Свирина, М.И. Шутан, М.В. Яковлева, Е.Р. Ядровская и др.), эмпатический диалог (О.А. Иншакова, Л.А. Крылова), полилог-исследование (Л.А. Крылова), экзистенциальный диалог (И.В. Сосновская, В.В. Островская), – целесообразно, на наш взгляд, выделить и систематизировать виды и жанры сочинений, стимулирующих оценочную деятельность, ценностное самоопределение старшеклассников. Очевидно, что этому процессу, глубоко личностному, сокровенному, в некоторых случаях исповедальному, интимному и ценному для ученика в плане самопознания, в большей мере соответствует письменная форма речевого самовыражения. Она

позволяет читателю не только выразить свое понимание произведения, но и, вступив в диалог с собой, понять себя и свои отношения с миром, разобраться в смысложизненных проблемах. Кроме того, сочинение делает возможным переживание творчества, авторства, ценностно значимого для самоактуализации личности.

Рассмотрим **сочинения на литературную тему, представляющие собой литературно-критическую интерпретацию произведения.** Сама формулировка темы сочинения должна быть оценочно акцентирована, обладать смыслопрождающей, оценочной «энергетикой», ориентируя учащихся не просто на изложение понимания образа героя или проблемы произведения (смыслопонимание), а на обязательную их оценку читателем (смыслопорождение). Существуют темы сочинений относительно оценочно нейтральные, не обязывающие читателя акцентировать свое отношение к литературному материалу, хотя и содержательные, проблемные, при этом выявляющие в определенной мере мнение ученика, его оценку произведения, имплицитно присутствующую в творческой работе. Например, «Образ Женщины в поэзии А. Блока», «Маленький человек в прозе А.П. Чехова», «Прием антитезы в романе "Обломов" И.А. Гончарова», «Картины московской жизни в изображении М.А. Булгакова (роман "Мастер и Маргарита")». Уточним, **оценка** – это выражение субъект-объектного отношения, «интегральный результат деятельности человека по восприятию, пониманию и усвоению смыслового содержания искусства» (200, с. 99). М.С. Каган указывал на содержательность оценки: «она выражает позицию субъекта в системе общественных отношений и культуре, характер его потребностей, интересов, идеалов, выявляет то, к чему он стремится, что он отвергает и к чему безразличен, нейтрален, равнодушен» (154, с. 161). Таким образом, необходима объективация оценки учеником явления искусства. Читатель дает оценку произведению на основании своего мировоззрения, жизненного и эстетического опыта. При этом он

совершает следующие действия: судит, обсуждает, соглашается или подвергает сомнению, одобряет, принимает или отвергает, высказывает свое мнение, переоценивает ценности, формулирует свою позицию. Это проявления оценочной деятельности читателя. Так, традиционная тема «Проблема счастья в романе "Евгений Онегин" А.С. Пушкина» может быть оценочно переакцентирована и дать ученику опыт порождения личностного смысла, оценочной аргументации ценностно-смысловой составляющей темы: «"А счастье было так возможно...": мои размышления над страницами романа "Евгений Онегин"».

По **содержательному спектру оценивания** можно выделить виды сочинений, которые предполагают:

– выражение отношения к литературному герою:

Чичиков – «приобретатель», «подлец» или...?

Базаров – «за» и «против».

Считаете ли Вы Обломова трагическим героем?

Мой любимый герой поэмы «Кому на Руси жить хорошо».

– оценку философской, нравственно-этической проблематики произведения:

Мои размышления о жизненном выборе молодого поколения в комедии «Горе от ума».

«...куда воля-то ведет»? (после прочтения драмы А.Н. Островского «Гроза»).

«Человек – это звучит гордо»? (по произведениям А.М. Горького).

Ответственность человека за свой выбор между добром и злом (по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).

Выбор между добром и злом, правдой и ложью, достоинством и подлостью в рассказе А.И. Солженицына «Один день из жизни Ивана Денисовича».

– авторский духовный концепт в понимании читателя:

На чьей стороне вы в споре Обломова и Штольца о смысле жизни?

Что есть красота? (по лирике А.А. Фета).

«Формулы любви» в русской лирике: мой выбор.

«Любовь – это сердце всего» (по лирике В.В. Маяковского).

Диалектика добра и зла в романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита».

– выражение отношения к авторской картине мира:

Что важнее – «злота дня» или вечные ценности? (по лирике Н.А. Некрасова и А.А. Фета).

Привлекателен ли для вас «чуждый край» Обломовка?

Как жить «всем миром»? (по роману «Война и мир» Л.Н. Толстого).

– выражение отношения к произведению в целом, его фрагментам или творчеству писателя:

Мой любимый рассказ В.М. Шукшина.

Мое любимое стихотворение А.А. Ахматовой.

Мои любимые страницы романа «Евгений Онегин».

«Закладка, выпавшая из книги» (тема Е.Н. Ильина).

Писатель Сергей Залыгин назвал А.П. Чехова «мой поэт». Есть ли автор, о котором Вы можете сказать «мой поэт», «мой писатель»?

– диалогическую реакцию читателя на оценку произведения, творчества писателя другими читателями – культурными собеседниками:

«Мне трудно представить себе человека, которому было бы стыдно перед Гомером, а вот пред Чеховым как-то не по себе делается. Не потому ли и перечитываешь его вновь и вновь?». Близка ли Вам позиция писателя Руслана Киреева?

Обратимся к **сочинениям рефлексивного характера**. В определении этого вида сочинений мы исходим из того, что рефлексия, как отмечено Г.И. Богиным, «одновременно обращена и "вовнутрь" – на нашу субъективность, и вовне – на то, что мы хотим освоить. <...> "Ученая" рефлексия – способ обращения к опыту, составляющему рефлексивную реальность человека, происходит, как правило, **осознанно**, и рефлексивная реальность **сознательно** таксономизируется» (43) (Выделено нами – Н.Т.). Эти герменевтические действия принципиально важны и

обязательны в процессе ценностного самоопределения, так как дают возможность персонализации обучения литературе, формирования самосознания учащихся. Предметом оценки субъекта становится не только произведение, но и сам субъект как личность, его взгляды на мир, жизненная позиция. Речь идет об автокоммуникации читателя, его самопознании, диалоге с самим собой, ценностно опосредованном восприятии мира и себя в этом мире. Формулировка темы проблемы, темы сочинения может активизировать личностную рефлексию читателя.

По направленности личностной рефлексии читателя следует выделить виды тем, предполагающих:

– введение учеником прочитанного в собственный жизненный контекст, «оборачивание» ситуации на себя:

По мнению английского литературоведа Эрнста Риса, «тайные следы Обломова есть в каждом человеке, где бы он ни находился». Находите ли Вы эти «тайные следы» в себе?

Что нового в жизни и человеке открыл мне рассказ А.И. Солженицына «Один день из жизни Ивана Денисовича».

– проекцию проблематики произведения на «большое время» (М.М. Бахтин), современную действительность:

«Молчалины блаженствуют на свете»? (тема В.Г. Маранцмана).

Post scriptum к «Думе» М.Ю. Лермонтова: «... я гляжу на наше поколение».

Литературовед И.Н. Сухих завершил свою книгу об А.П. Чехове вопросом: «"Читать меня будут только семь лет..."», – написал о себе, как всегда скромно, Чехов в 1903 году. Что-то увидит в зеркале Чехова двадцать первый век?!»

Какие чеховские строки, мысли, по-Вашему, важны для нас в XXI веке?

– соотнесение ценностей героев, автора и ценностей читателя:

Между Штольцем и Обломовым: мой жизненный выбор.

«Настоящая жизнь» в понимании Л.Н. Толстого, его героев и в моем представлении (роман «Война и мир»).

– соотнесение произведения с ценностными ориентациями читателя:

Я до и после чтения романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

С какими афоризмами романа «Мастер и Маргарита» я согласен и с какими согласиться не могу? (тема В.Г. Маранцмана).

Я не люблю... (встреча с В. Высоцким).

Обратим внимание на то, что темы оценочно-рефлексивного характера часто предполагают самоопределение в ситуации выбора, являющей собой своеобразную ситуацию бифуркации. Тема сочинения может стать источником «малого резонансного воздействия» на ученика. Моделирование ситуаций жизненного выбора, альтернативного выбора ценностей является эффективным способом расширения сознания, актуализации субъектной позиции учащихся. Выбор, выступая в качестве механизма ценностного самоопределения, осуществляется на основе ценностных ориентаций учащихся и закрепляется в процессе выполнения творческих работ. Темы же, сформулированные в форме вопроса, стимулируют «включение» читателя в аксиологический диалог.

Помимо содержательного спектра сочинений оценочно-рефлексивной направленности, обозначим жанры сочинений, адекватные целям ценностного самоопределения учащихся. Значительный оценочно-рефлексивный и креативный потенциал сочинений в жанрах отзыва, рецензии на книгу, эссе признан в методике (Г.А. Богданова, И.Е. Брякова, Т.А. Калганова, Н.Л. Карнаух, С.А. Котельникова, Т.А. Ладыженская, В.Г. Маранцман, Н.Л. Мишати́на, Е.С. Романичева, Е.Р. Ядровская и др.). Они ценны возможностью передать личные впечатления, переживания, открытия, которые дарует встреча с произведением искусства, а также свободой, широким спектром аргументов, ассоциаций в изложении материала, откровенным личностным посылом. Плодотворно в целях ценностного самоопределения обращение к разным формам эссе: эссе в форме дневника, письма, статьи-размышления, портрета выдающейся личности, беседы или диалога (Н.Л. Мишати́на), а также разным формам сочинений-диалогов: диалог с собой –

диалог с героем – диалог с автором; диалог с товарищем – диалог с учителем – диалог с автором учебника (М.В. Яковлева).

Приведем примеры подобных тем сочинений:

– отзыв, рецензия на произведение

Моя книга года.

В. Пелевин: новая встреча.

– эссе

Человек и Время.

Рождество по Б. Пастернаку.

«Если искусство чему-то и учит человека, так это ...» (И.А. Бродский).

Ваше продолжение.

Строки, написанные для меня...

– сочинение-диалог:

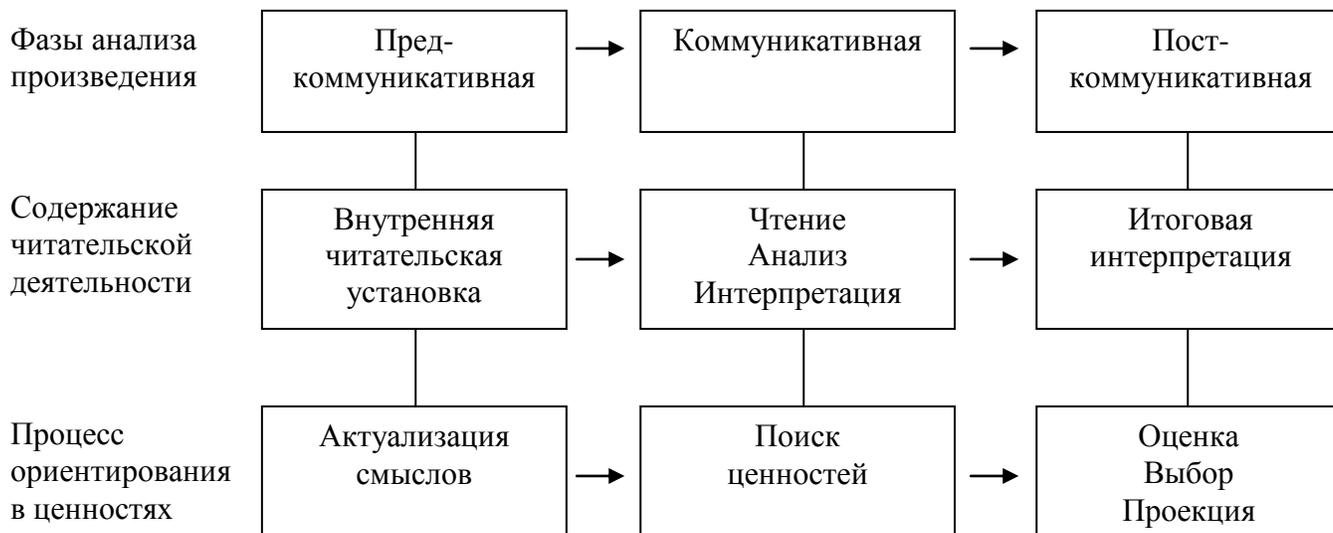
Диалог с Аркадием Кирсановым.

Когда я думаю о Мастере...

Письмо Захару Прилепину.

На основании вышеизложенного процесс анализа литературного произведения, ориентированного на ценностное самоопределение читателя-школьника, можно представить в виде схемы, представленной на рис. 2.

Рис. 2. Схема процесса анализа литературного произведения, ориентированного на ценностное самоопределение читателя-школьника



Использование методического инструментария, развивающего оценочно-рефлексивные механизмы сознания учащихся на всех этапах анализа и интерпретации художественного произведения, можно, на наш взгляд, расценивать как проявление синергетического образования, действующего «подспудно» (Е.Н. Князева). Речь идет об овладении текстовой деятельностью как «важнейшим способом обмена социокультурным опытом» (Е.П. Суворова). Таким образом создаются условия для ценностного самоопределения учащихся, их «само-преобразования и само-развития» (В.И. Слободчиков).

Итак, определение ценностного самоопределения учащихся в качестве одной из важнейших целей лично ориентированного литературного образования дало основание рассмотреть методический инструментарий школьного анализа литературного произведения, акцентируя педагогическую поддержку в «пространстве субъективной реальности человека» (В.И. Слободчиков) – сфере отношения, оценочно-рефлексивной читательской деятельности, что связано с *поиском – оценкой – выбором – проекцией* ценностных объектов и явлений, умением соотнести художественное произведение со своим опытом, знаниями, мыслями.

Условием и базовым методом ценностного самоопределения учащихся в ходе анализа и интерпретации литературного произведения выступает диалог, который трактуется как взаимодействие позиций автора и читателя-школьника.

Предкоммуникативная фаза анализа произведения предполагает актуализацию смыслов литературного произведения, сопряжение контекста литературного и современного социального контекста, а также личного жизненного опыта ученика через создание внутренней читательской установки: какие важные жизненные открытия совершил автор в произведении? Что в жизни, в мире, во мне самом откроет чтение этого произведения? В чем ценность этих открытий для меня?

Коммуникативная фаза работы над произведением в процессе его изучения предполагает его восприятие (чтение либо перечитывание), анализ и интерпретацию,

выражающую понимание читателем образа мира, созданного художником, и отношение к этому миру, что соотносится с поиском ценностных явлений. Традиционные и инновационные приемы, техники понимания и рефлексии, технологии анализа и интерпретации, стимулирующие со-творчество, со-мышление, образную конкретизацию, со-переживание, эмпатию, рефлексивность, помогают *освоить* художественный мир произведения через «вживание, вчувствование», то есть обнаружить в нем личностный смысл и соотнести его со своим жизненным опытом и миропониманием.

В посткоммуникативной фазе школьного анализа произведения объективация читателем «диалога с самим собой» (Е.Р. Ядровская), личностного «опыта отношения» посредством итоговой интерпретации, осознания смысла как личностной ценности (оценка, рефлексия) становятся основным содержанием творческой деятельности читателя-школьника, включающей оценку, выбор, проекцию открытых смыслов. Среди сочинений на литературную тему, представляющих собой литературно-критическую интерпретацию произведения, выделены и систематизированы виды и жанры сочинений, стимулирующих оценочно-рефлексивную деятельность старшеклассников: сочинения по содержательному спектру оценивания, сочинения рефлексивного характера, также жанры сочинений, адекватные целям ценностного самоопределения учащихся (отзыв, рецензия на произведение, эссе).

3.6.2. Аксиологический «фокус» анализа художественного мира литературного произведения в литературоведении и методике

Принцип аксиологизации литературного образования находит свое преломление в особенностях школьного анализа литературного произведения. Исследуя в историческом аспекте эволюцию анализа литературного произведения в школе, методист Е.И. Целикова, отмечала, что он, будучи целостной, открытой, эволюционирующей системой, «всегда оставался самобытным явлением, чьи сущностные свойства обусловлены научными открытиями в области литературной науки, и теми педагогическими задачами, которые всякий раз по-новому приходилось решать школе» (363, с. 7). Это касается и художественной аксиологии в литературоведческом и методическом преломлении.

Художественная аксиология как одно из направлений отечественного литературоведения начала оформляться сравнительно недавно, в 90-е годы XX столетия, и проходит в настоящее время период становления и развития (Э.Л. Афанасьев, А.П. Власкин, Т.С. Власкина, Р.А. Гальцева, О.В. Зырянов, И.А. Есаулов, Т. А. Касаткина, В.А. Котельников, В.Б. Петров, Е.В. Попова, И. Роднянская, В.А. Свительский, Л.Ю. Фуксон, В.Е. Хализев и др.). Обращение к ней отражает назревшее в литературоведении стремление вновь включить художественную культуру в общекультурный – бытийный – план.

Художественная аксиология имеет в качестве фундаментального методологического основания идеи русской религиозно-философской критики (В.С. Соловьев, Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, С.Л. Франк и др.), связанные с аксиологическим истолкованием природы и назначения искусства, судеб и творчества русских писателей, художественных произведений, а

также с «собственно аналитическими подходами, в которых взгляд на различные уровни текста, от сюжета и героев до образного языка произведения строился на раскрытии той самой органической полноты и гармонии бытия, в которой испокон веку художник стремился приблизиться к божественному источнику Красоты, Добра и Истины» (11, с. 138). Особо в этой связи следует выделить аксиологическую концепцию М.М. Бахтина, в частности методологически значимое представление о всеобщем характере ценностей в культуре: «... ни один культурный творческий акт не имеет дела с совершенно индифферентной к ценности, совершенно случайной, неупорядоченной материей, но всегда с чем-то уже оцененным как-то упорядоченным, по отношению к чему он должен теперь занять свою ценностную позицию» (35, с. 44). Такой «упорядоченной», «оцененной» художником материей является и художественный мир литературного произведения. Ценностный подход, по М.М. Бахтину, проявляется как «ценностно осмысливающая эмоционально-волевая установка» (35, с. 98). Эта установка характеризует позиции, с одной стороны, художника-творца и, с другой стороны, читателя: оценка – «ответ на ценность» (Р. Ингарден).

Таким образом, аксиологический «фокус» анализа художественного мира литературного произведения позволяет обнаружить органическую целостность этого мира, определенную ценностными установками автора и, в свою очередь, ставит реципиента-интерпретатора (литературоведа, критика, читателя) в «ценностную позицию», побуждая к проявлению отношения, оценки.

Следует учесть то обстоятельство, что, по признанию литературоведов, аксиологический подход к анализу литературных произведений – это методологический феномен, который, пребывая в стадии становления, пока еще требует особых и развернутых пояснений (4; 10; 11; 72; 73; 150; 261; 262; 290; 353; 354). Тем не менее, опираясь на источники по теории литературы, а также опыт литературоведческого истолкования произведений в свете аксиологии, определим содержательные аспекты аксиологического анализа художественного

текста, чтобы показать его возможности в прочтении классики. Это необходимо для уточнения аксиологического «фокуса» изучения литературных произведений в школе.

Говоря об аксиологическом измерении художественного мира, соотнесенности его с определенными ценностями, Д.А. Абдуллина пишет, что аксиология – «это лишь особое, но всеохватное измерение как самой жизни, так и художественной реальности текстов ...» (4). Художественный мир литературного произведения ориентирован на определенную систему ценностей, строится на «определенной шкале авторских оценок» (А.В. Свительский). Л.Ю. Фуксон отмечает, что, хотя мысль о ценностной стороне искусства содержится уже в «Поэтике» Аристотеля, отсюда не делались методические выводы относительно процедур практического анализа произведения (354). Этот вывод актуален как для литературоведения, так и для методики обучения литературе.

По мысли Е.В. Поповой, главная цель аксиологического подхода – «исследование феномена ценности в литературном творчестве, его объект – литературное произведение, соотносимое с миром ценностей и обладающее ценностной значимостью... Ценностно ориентированный анализ дает возможность изучать художественное произведение как структуру, элементы которой обусловлены совокупностью аксиологических факторов». (261, с. 11).

Ценностно ориентированный анализ предполагает выявление аксиологических координат всякого эстетического объекта и субъекта, т.е. аксиологического уровня произведения, осмысление его ценностных характеристик:

- взгляд на художественный мир литературного произведения как на «зону оценивания» (Л.Ю. Фуксон);

- выявление в произведении смыслов, выражающих определенную систему ценностей, коррелирующую с характерной для определенной эпохи системой мировосприятия;

- рассмотрение норм, ценностей и идеалов как аксиологических характеристик человека, общества, эпохи;
- обращенность ценностных ориентиров проблематики произведений к прошлому (например, библейские источники, литературно-философские традиции), настоящему и будущему, связь с актуализацией ценностной проблематики в последующие эпохи жизни произведения в «большом» времени;
- ценностная ориентация автора: «образ жизни как ее оценка, открывающая ценность творения» (354, с. 171);
- ценностная ориентация героя: «оценка жизни изнутри самой жизни» (354, с. 171);
- диалог ценностных позиций героев и автора;
- триада «человек – идеал – общество» – основа духовно-нравственных исканий;
- переоценка ценностей как источник движущих конфликтов в произведении (ценности временные, мнимые, иллюзорные, реальные, истинные, вечные, антиценности);
- оценочная роль элементов поэтики – «одухотворенной структуры» (А.Ф. Лосев).

Таким образом, аксиология задает определенный (ценностный) ракурс трактовки явлений художественного мира произведения в литературоведении и методике. Отметим, что в методике обучения литературе уже обозначилось освоение аксиологических аспектов анализа литературного произведения. Так, И.В. Сосновская, рассматривая читательскую рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении, пишет о ценностно-смысловом анализе (312), Е.С. Роговер – об аксиологическом (278).

Аксиологически ориентированный анализ литературного произведения в школе, его художественного мира направлен на реализацию ценностного отношения субъекта (ученика-читателя) к объекту (художественному миру литературного

произведения), что предполагает, определенную **методическую организацию процесса обучения:**

- выявление ценностей художественного мира литературного произведения – «аналитический фокус» (И.Н. Сухих) его изучения;
- актуализацию аксиологического диалога, «встречи» авторов, читателей, культурных собеседников в синхронном и диахронном планах;
- установку на оценочность диалогической позиции читателя, занятие «единственного места в едином событии бытия» (35, с. 113);
- включение изучаемого произведения и ранее изученных в школе произведений автора в единый контекст, дающий представление о художественном мире писателя с присущими ему ценностными доминантами;
- направленность школьного анализа и интерпретации литературного произведения на выявление целостности художественного мира и вместе с тем его структурности, взаимосвязи всех его компонентов, «вездесущности смысла» (Л.Ю. Фуксон) и оценивания;
- использование методических приемов, техник понимания и рефлексии, технологий, способствующих «вживанию» читателей в художественный мир произведения, «переживанию» его и выражению эмоционально-ценностного отношения к этому миру;
- усиление значимости различных форм индивидуальной, групповой деятельности, возможности их выбора как проявление личностного читательского вектора в понимании, интерпретации произведения, его оценке и рефлексии.

Таким образом, аксиологически ориентированный анализ художественного мира литературного произведения в школе предполагает выявление ценностных установок автора, определяющих органическую целостность этого мира, и направлен на реализацию ценностного отношения ученика-читателя к

произведению, его оценку. Рассмотрение ценностей в качестве аналитического фокуса предусматривает определенную методическую организацию процесса обучения.

3.6.3. Аксиологические ситуации при изучении литературы в школе

Ориентация литературного образования на ценностное самоопределение учащихся предопределяет особую значимость ситуаций, создающих условия для ценностного ориентирования школьников в искусстве и в жизни, стимулирующих этот процесс. Понятие «ситуация» толкуется как сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение; совокупность всех условий – внешних и внутренних, объективных и субъективных, детерминирующих данный момент жизнедеятельности человека (296). Проблема ситуации рассматривается как фундаментальная методологическая проблема соотношения субъективного и объективного, внешнего и внутреннего мира человека на протяжении его жизни.

Процесс жизнедеятельности представляется как цепочка взаимодействий человека с жизненными ситуациями, событиями. Ситуация внутренне детерминирует человеческое поведение. Признано, что стратегии взаимодействия с ситуациями являются не просто механизмами, обеспечивающими адекватность поведения и характеризующим и адаптивные возможности индивида, но выступают в качестве своеобразного «индикатора» его ценностных и смысложизненных ориентаций. По мысли В. Франкла, «нет такой вещи, как универсальный смысл жизни, есть лишь уникальные смыслы индивидуальных ситуаций». Для методики важна обозначенная великим психологом-гуманистом XX века неразрывная связь понятий *ситуация – смысл – ценность*: «Уникальный смысл сегодня – это универсальная ценность завтра» (352). Как сама литература, так и процесс ее постижения, интерпретации включают бесконечное множество «индивидуальных ситуаций», полных уникального смысла и ценностного потенциала.

Как отмечает И.А. Зимняя, в изменившихся социокультурных условиях «стратегией воспитания предусматривается разработка номенклатуры ситуаций, наполнение их

задачами» (129, с. 264). Реализация аксиологического потенциала литературного образования предопределяет важность обоснования в методическом аспекте сути аксиологических ситуаций и сопутствующих им образовательных задач при изучении литературы в школе, адекватных развитию личности учащихся.

Принцип ситуативности – один из основополагающих в личностно ориентированном образовании – предусматривает, что процесс образования строится на ситуациях, предполагающих поиск их разрешения и самоопределение учащихся. В трактовке современной дидактики «образовательная ситуация – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая учителем, требующая своего разрешения через совместную деятельность всех ее участников. Ее целью является рождение учениками образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности» (361, с. 583). Очевидно, что образовательным результатом означенной нами ситуации является ценностное самоопределение учащихся.

Ситуации, включенные в контекст воспитания личности, по-разному конкретизировались в педагогических исследованиях: жизнеотношенческая ситуация (Б.Т. Лихачев), ситуация стимулирования саморазвития (А.В. Мудрик), коммуникативная ситуация (В.А. Григорьева-Голубева), актуально значимая ситуация (А.В. Сенько), проблемно-жизненные ситуации с ценностным содержанием (Д.М. Гришин). Развитие идей педагогической аксиологии закономерно привело к выделению аксиологической ситуации. По определению Н.Н. Лебедевой, «"жизнеотношенческая" (Б.Т. Лихачев) аксиологическая ситуация – совокупность жизненных обстоятельств, ведущих к возникновению и развитию морально-нравственных противоречий, подлежащих разрешению нравственными средствами. Эти ситуации служат средством, а их анализ и принятие решения на основе выбора поступка – методами организации ценностного самоопределения» (190, с. 184). Вместе с тем было конкретизировано определение собственно ситуации ценностного самоопределения как сознательно сконструированной системы «психологических и

педагогических условий, способствующих осуществлению внешнего и внутреннего диалога человека, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, значимым лицам, сверстникам и т.д., и ведущие к формированию у него собственной системы ценностных ориентаций в определенной сфере жизнедеятельности» (26, с. 12).

Понятие «ситуация» в различных ракурсах присутствует в контексте культурологических, литературоведческих, лингвистических исследований:

- аксиологическая ситуация – это ситуация актуализации потенциальных ценностей предметов и явлений для субъекта (М.С. Каган),
- бытийная, экзистенциальная – как система нравственно-ценностного ориентирования в жизни (В.Е. Хализев, И.П. Виноградов),
- герменевтическая (Г.И. Богин).

Отметим, что все обозначенные аспекты имеют отношение к процессу ценностного самоопределения в литературном образовании, характеризуя природу литературы как средоточие ценностей и смыслов культуры, ее читательскую рецепцию.

Ситуационный подход органичен для методики словесности. В методике определены речевые ситуации, побуждающие учащихся к разного рода речевым высказываниям. Утверждению проблемного метода в литературном образовании сопутствовало введение в методический тезаурус и образовательную практику проблемных ситуаций (В.Г. Маранцман Т.В. Чирковская, И.В. Рогожина, О.И. Осипова и др.). Исследование смыслопорождения в процессе школьного анализа литературного произведения дало основание И.В. Сосновской акцентировать «нестандартные смысловые ситуации», «ситуации смыслопорождения» (312).

Таким образом, анализ научных источников убеждает в том, что понятие «аксиологическая ситуация» является междисциплинарным. В определении аксиологической ситуации применительно к литературному образованию мы, признавая ее интегративный характер, опираемся, с одной стороны, на ее определение в психологии, педагогике, дидактике, с другой – на представления о ней, сложившиеся в

культурологии и литературоведении: **аксиологическая ситуация в литературном образовании – это спонтанно возникающая или организуемая учителем событийная ситуация смыслопорождения в процессе освоения литературы, сопровождающаяся актуализацией потенциальных ценностей культуры, их оценкой, сознательным выбором учащимися лично значимых ценностей.**

Своеобразие аксиологических образовательных ситуаций при изучении литературы в школе состоит в том, что они есть непреходящий атрибут литературного произведения, ведь литература по природе своей – это непосредственный «язык ценностей» (М.С. Каган). Литературные аксиологические ситуации, коллизии являются «полем аксиологического притяжения субъекта» (М.С. Каган).

Образовательные ситуации предполагают самостоятельное решение их учащимися при поддержке учителя. Причем в педагогике признано, что при формировании личностных качеств и саморегуляции основным механизмом воспитания является решение учащимися определенных задач на преодоление трудностей, снятие противоречий. Этот механизм характеризует и разрешение аксиологических ситуаций. Их доминантой является решение «задач "на смысл"». Эта формула принадлежит психологу А.Н. Леонтьеву (197). По аналогии Д.А. Леонтьев пишет о «задачах "на жизнь"» (200). В.Е. Клочко предложил формулу «задачи "на ценность"»: «Решение задач "на смысл", задач "на ценность" – таково основное предназначение мышления, если понимать его как проявление творчества, направленного на созидание себя или сохранения себя как целостности в случае глубинного расхождения между образом жизни и образом мира» (171, с. 155). Данные формулы близки по смыслу, синонимичны. Вместе с тем понятие «задача "на ценность"», на наш взгляд, более соответствует специфике аксиологической ситуации и процессу самоопределения личности в ценностях. В контексте нашего исследования представляется перспективным определить виды задач «на ценность», их место в аксиологической ситуации.

А.В. Хуторской на общедидактическом уровне дает обоснование цикла и технологии образовательной ситуации, выделив в ней последовательные, взаимосвязанные этапы:

- образовательная напряженность,
- уточнение образовательного объекта,
- конкретизация задания,
- решение ситуации,
- демонстрация образовательной продукции,
- систематизация полученной продукции,
- работа с культурно-историческими аналогами,
- рефлексия (361, с. 586–587).

Конкретизируем эту технологию применительно к аксиологической ситуации при изучении литературы в школе, определив содержание деятельности учителя и учащихся (таблица 6).

Таблица 6

Технология аксиологической ситуации в литературном образовании

Этап ситуации	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Актуализация аксиологической ситуации	Создание образовательной напряженности: формулирование установочной (перспективной) задачи «на смысл», «на ценность»	Осознание сути задачи и цели деятельности
2. Уточнение образовательного объекта	Чтение художественного текста. Обозначение образовательного объекта в виде явления, понятия. Побуждение к появлению личностных ассоциаций, отношения к проблеме	Восприятие произведения. Актуализация личного опыта, поиск личностных ассоциаций, <i>(Что я знаю о явлении? Как себе его представляю? Чем он интересен мне? Чем важен для меня?)</i>

3. Конкретизация задания	Формулирование аналитической (интерпретационной) задачи «на смысл», «на ценность» в форме, обеспечивающей ее решение каждым учеником	Осознание задачи и необходимости, важности ее решения, а также способов достижения результата
4. Решение ситуации	Педагогическая поддержка выполнения задания (<i>Попробуйте занять позицию героев, понять мотивы их поступков, взвесить «за» и «против» в их отношении к жизни. Какова авторская позиция? Как она выражена? Мотивируйте свои выводы текстом</i>)	Индивидуальное (групповое) решение аналитической (интерпретационной) задачи. Смыслопорождение
5. Предъявление решения ситуации	Проверка решения задачи. Уточнение результатов. Организация диалога, дискуссии	Демонстрация решений аксиологической задачи (аргументы в беседе, дискуссии, творческие работы). Соотнесение их с ценностными доминантами художественного мира писателя. Уточнение решений, корректировка выводов
6. Систематизация решения ситуации	Систематизация, предложенных решений, обобщение позиций, выявление их соотношения	Сравнение своего решения с другими, а также с обобщенным вариантом
7. Работа с культурно-историческим и жизненным контекстом	Актуализация диалога культур. Введение культурно-исторических аналогов (преемственных и перспективных). Выявление прецедентности, степени актуальности полученных выводов, их соотношения с жизненным опытом учащихся	Поиск культурно-исторических аналогий, диалоговых связей. Самоопределение по отношению к разнообразным интерпретациям проблемы

8. Рефлексия	<p>Субъективация, персонализация ситуации. Организация индивидуальной и коллективной рефлексии полученных решений: формулирование рефлексивной задачи «на ценность». Приглашение к ее решению. Осознание личностных позиций учеников. Выражение своей позиции в решении задачи.</p> <p>Формулирование открытого решения образовательной ситуации</p>	<p>Решение задачи. Самоактуализация.</p> <p>Личностная рефлексия смысла: оценка, личностный выбор, проекция – «оборачивание на себя» знания, формулирование «живого» знания (открытого, дополненного, обновленного). Соотнесение опыта «жизни в искусстве» с жизненным опытом. <i>(Какое отношение ко мне имеет данная проблема? Насколько она важна для меня? Мои открытия. Как они достигнуты?)</i></p> <p>«Вечное» в открытых смыслах.</p> <p>Формулирование новых вопросов, родившихся при проживании аксиологической ситуации.</p> <p>Осознание открытости финала, непрекращающегося диалога и своего участия в нем</p>
--------------	---	--

Как видим, задачи «на ценность» образуют психологический и смысловой «каркас» аксиологической ситуации.

Традиционное дидактическое понятие «задача» более привычно и органично для точных наук. Однако В.И. Загвязинский отметил общедидактический смысл этого явления: «задача понимается не в узкометодическом (расчетная задача, задача на построение и т.д.), а в широком психологическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов» (123, с. 26). Обращенность новой парадигмы образования к «живому знанию», творческому культурному созиданию,

личностным смыслом учения и жизни обусловила педагогическую актуализацию художественных задач, характеризующихся тем, что:

- условия художественных задач неизмеримо сложнее условий логических, где есть заданные понятия;
- цель художественных задач (решение жизненно важных, актуальных для многих, если не всех, вопросов) шире, чем цель логических задач;
- методы решения художественных задач отличаются большим разнообразием и задают в решении каждой новой задачи индивидуальные операционные структуры;
- оперирование гипотетическими объектами актуализирует способность современного человека выявлять их скрытые потенциальные характеристики, что приводит к необходимости владеть косвенными способами описания фрагментов действительности, аналогичных тем, которые функционируют в художественной практике (62, с. 62–63).

В современной методике разработаны лингвистические (А.Н. Журинский, В.П. Григорьев, А.А. Зализняк, Н.Л. Мишати́на), литературные (Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко), «самодостаточные филологические» задачи (С.А. Шаповал). Дидактические признаки филологических задач обоснованы А.Н. Журинским, С.А. Шаповал.

Аксиологические задачи в литературном образовании – это разновидность художественных задач. Они являются инструментом создания и разрешения аксиологической ситуации, «интеграции когнитивного и личностного опыта» (В.В. Сериков).

Мы выделили три вида взаимосвязанных задач на «ценность» при анализе и интерпретации художественного текста в процессе аксиологической ситуации:

- установочные (перспективные) задачи призваны актуализировать аксиологическую проблему в сознании учащихся, соединяя вечное в искусстве и современный жизненный контекст;

– аналитические, интерпретационные задачи «на смысл», «на ценность» заданы и предъявлены содержанием, коллизиями художественного произведения. Они лежат в плоскости эстетических, возрастных, поколенческих, социальных интересов современных школьников и предполагают анализ и интерпретацию текста;

– рефлексивные задачи побуждают сопрячь решение интерпретационной задачи «на ценность» с жизненным опытом и позицией ученика, «зоной ближайшего развития» его (Л.С. Выготский). При этом возможно «оборачивание ситуации на себя».

Рассмотрим обозначенную в таблице логику создания и развития аксиологической ситуации, включающей задачи «на ценность», на примере урока по изучению в 9 классе стихотворения В.А. Жуковского «Теон и Эсхин».

Обращение к традиционно представленным в школьной программе стихотворениям В.А. Жуковского («Море», «Невыразимое») призвано познакомить учащихся с элегическим романтизмом В.А. Жуковского, раскрыв представление о двоемирии – противопоставлении несовершенства «земного», реального, настоящего идеальному мечтанию и соприкосновении их, о душе, связующей два мира. Чтение романтической баллады «Теон и Эсхин» позволит ученикам не только эстетически и эмоционально откликнуться на «чудесные картины и чувства» (С.С. Аверинцев) в лирике Жуковского, но и включиться в вечный диалог о смысле жизни. Актуальность этого диалога продиктована как естественной возрастной устремленностью к самоопределению, выбору жизненного пути, так и тем, что коллизия стихотворения строится на вечном (и вместе с тем крайне современном) поиске героями «земного блаженства» – выборе между соблазнами потребления и тем, что нетленно.

1. Введение в тему. Актуализация аксиологической ситуации

Учитель: Название стихотворения, как правило, – ключ к пониманию его смысла. Сформулируйте и запишите вопросы к названию стихотворения

В.А. Жуковского «Теон и Эсхин». Что оно дает для предпонимания произведения?

Учащиеся:

- Кто такие Теон и Эсхин?
- Они имеют отношение к античности? (Созвучные параллели: Эсхин – Эсхил; Теон – пантеон.)
- Что означают их имена?
- Какие отношения связывают Теона и Эсхина?
- Союз «и» в названии – знак единства героев, их сравнения, противопоставления?

Учитель: Название стихотворения ассоциируется у нас с античностью. В него вынесены имена героев. Отсылка к прошлому характерна для романтизма. Нам предстоит понять:

- Почему Жуковский обращается к античным образам?
- Может ли диалог поэта-романтика с античностью быть важен и для нас? (Установочная аксиологическая задача.)

2. Уточнение образовательного объекта.

Поэт своим стихотворением приглашает читателей к разгадыванию тайны «земного блаженства» (формула из стихотворения).

- Что же такое блаженство?
- Вам знакомо это состояние? Чем оно было вызвано? Хотели бы вы вновь пережить его?
- Подберите синонимы, смысловые ассоциации к слову «блаженство». Индивидуальное задание комментаторам – уточнить по словарям значение этого слова.

Блаженство – добро, высшая степень счастья, высшая степень удовольствия, наслаждение, гармония, удовлетворенность. В словаре В.И. Даля блаженство

соотносится со счастьем, благополучием, благоденствием, высшей степенью духовного наслаждения.

– Что же является блаженством, высшим счастьем для героев стихотворения Жуковского?

Чтение стихотворения учителем.

3. Конкретизация задания

Итак, перед нами два героя – друзья, чьи жизненные пути разошлись. Антитеза определяет образный строй стихотворения. У каждого из героев свой жизненный опыт. В стихотворении очевидны вечные мотивы странничества, пути, возвращения и встречи: возвращение Эсхина в родные Пенаты после долгих странствий ассоциируется с возвращением блудного сына в родную обитель, только встречает его не отец, а друг юности Теон. Их диалог – выражение жизненных открытий, обретенного опыта.

Аналитическая, интерпретационная задача «на смысл», «на ценность»:

– Кому из героев удалось открыть тайну земного блаженства? В чем оно состоит?

4. Решение ситуации

Перечитывание стихотворения учащимися. Самостоятельная работа с текстом стихотворения.

– Выделите в тексте стихотворения бинарные оппозиции – ключевые понятия, цитаты, раскрывающие жизненные позиции Теона и Эсхина. Заполните для сравнения таблицу (приложение 10).

5. Предъявление решения ситуации

Приглашение к диалогу с целью сопоставить свое решение интерпретационной аксиологической задачи с интерпретациями участников диалога.

– Как видим, баллада строится на антитезе. Кто из героев постиг «тайну земного блаженства»?

– В чем же состоит оно? Каковы пути, ведущие к «земному блаженству»?

– Есть ли душа у Теона? А у Эсхина?

6. Систематизация решения ситуации

- Итак, почему разочарован Эсхин и счастлив Теон?

Решение этого вопроса связано с представлением каждого героя о счастье, блаженстве, т.е. о жизненных ценностях.

Слово «ценность» было хорошо известно древним грекам. В переводе с греческого «аксиос» означает «ценность». Человек с древнейших времен пытался разрешить знаменитый вопрос Сократа «Что есть благо?». Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. С ценностью мы имеем дело там, где речь идет о родном, святом, предпочтительном, дорогом, совершенном, когда мы хвалим и ругаем, восхищаемся и возмущаемся, признаем и отрицаем.

Мотив поисков смысла жизни, связанный в балладе с пониманием счастья, «блаженства», задан уже в первой строфе стихотворения. Эсхин в поисках счастья странствовал по свету, познал притягательность всех земных соблазнов («И роскошь, и слава, и Вакх, и Эрот»), но «счастье, как тень, убежало». Это минутные блага, опустошившие душу героя, но не открывшие ему того, что по-настоящему ценно и наделено жизненным смыслом. Итог – разочарование во всем, равнодушие к жизни, охлаждение чувств, скепсис, презрение к жизни: «Надежда – лукавый предатель». Романтизм выразил разочарование и одновременно безграничной силы порыв к идеалу. Теон открывает счастье дома, «при бреге Алфея». Тайна «земного блаженства» явлена ему как результат «странствий души», внутренних исканий. Для него очевидны «великость творенья» и «нетленные блага». Он верит, что «боги для счастья послали нам жизнь». В.А. Жуковский

доверил герою свои жизненные открытия: «Наше счастье в нас самих!»³ (из письма к А. И. Тургеневу – август 1805 года).

Любовь, освятив жизнь Теона, возвысив душу, позволила ему открыть смысл бытия, Любовь, красота, «возвышенность мыслей», вера в жизнь вечную, память об ушедших – в этом видит Теон смысл жизни, ее нетленную ценность. Даже потеря любимой не лишила его, человека религиозного, надежды на то, что «лучшее в жизни еще впереди», в мире ином. Поэзия романтизма – это «поэзия томления» (Ф. Шлегель). Теон чистосердечно делится своими жизненными открытиями с другом, пытаясь вселить в него веру и оставляя за ним право выбора: Эсхин волен сам творить свою судьбу. Теон же этот выбор сделал давно, поэтому он счастлив:

С сей сладкой надеждой я выше судьбы,
И жизнь мне земная священна;
При мысли великой, что я человек,
Всегда возвышаюсь душою.

В стихотворении выражено высокое представление о предназначении человека и его жизненных ценностях. Жуковскому свойственно религиозно-гуманистическое понимание человека. Он передает все сомнения и ощущения души человека и впервые в русской литературе ставит вопрос о приоритете духовного над материальным. Поэт утверждал: «Для чего же и жить, как не для усовершенствования духа всем тем, что есть высокого и великого»⁴. В суждениях В.А. Жуковского обозначены первоосновы бытия – дух и душа.

³ Жуковский, В.А. Собрание сочинений в 4 т. / В.А. Жуковский. – М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. – Т. 4. – С. 451–452.

⁴ Там же. С. 455

Работа по заполнению таблицы в процессе самостоятельного анализа стихотворения на данном этапе может быть дополнена составлением кластеров «Формула счастья (по Теону, Эсхину)».

7. Работа с культурно-историческим и жизненным контекстом

- Какие литературные герои из ранее изученных произведений вспоминаются вам при чтении баллады Жуковского?

У каждого из героев романтического рассказа А.М. Горького «Старуха Изергиль» свое понимание смысла жизни и ее целей и ценностей: Ларра стремится «сохранить себя целым», обрести полную свободу от людей и их морали. Изергиль страстно любит жизнь и ее наслаждения, но и к ней приходит чувство душевного опустошения и усталости. Данко одержим идеей самопожертвования во имя людей, и вне служения им он не мыслит своей жизни. Лермонтовский Мцыри о вспоминает «трех блаженных дней», когда он «жил»! Он не мыслит жизни без свободы, борьбы, красоты, любви – всей полноты душевной и духовной жизни. «Забвение души» оборачивается утратой счастья, трагедией для карамзинской бедной Лизы.

Нас ждет встреча с героями-скитальцами – пушкинским кавказским пленником, Онегиным, Чацким, Печориным. В начале романа Евгений Онегин будет убеждать Татьяну: «Но я не создан для блаженства, ему чужда душа моя...». Любовь откроет ему неведомые ранее жизненные горизонты, наполнит ее смыслом, чувством «душевной полноты», ожиданием блаженства («... пред вами в муках замирать, бледнеть и гаснуть – вот блаженство»).

Н.В. Гоголь назовет свою поэму «Мертвые души» и покажет, как замена нравственных, духовных ценностей материальными влечет омертвление души. Этот ряд, как мы убедимся, изучая литературу, будет продолжен.

8. Рефлексия

- Можем ли мы теперь ответить на вопрос о том, почему поэт обращается к античным образам в романтической балладе?

Романтики начала XIX века искали в античности идеал гармонических взаимоотношений между человеком и миром. В.А. Жуковскому в античности открылась «меланхолия – грустное чувство, объемлющее душу при виде изменчивости и неверности благ житейских...»⁵. Сам же Жуковский, в отличие от Горация, убежден: «... земное на минуту, все изменяется, все гибнет; но мы говорим так о погибели одних внешних, чуждых нам призраков, неменяемых для нас верным, негибнущим, внутренним, нашим; а древние говорили о погибели того, что, раз погибнув, уже ничем заменяемо не было»⁶. Античность во многом является точкой отсчета в культурном, духовном самосознании, наследовании для последующих поколений. И наше не исключение. В античности мы обнаруживаем «зерно вечного» в понимании человека, характере его отношений с миром.

– Современен ли диалог поэта-романтика с античностью?

– Какие афористические строки стихотворения вы хотели бы выписать в свой читательский дневник?

Этап личностной рефлексии обуславливает и характер домашнего задания – сочинение-эссе «Жизненный выбор: Теон или Эсхин?».

Исключительная значимость аксиологических ситуаций, связанных с поисками смысла жизни героями литературы, их жизненным выбором очевидна, так как, по словам В. Франкла, «стремление найти смысл жизни является главной мотивирующей силой в человеке...» (352). Это кардинальный вопрос человеческого существования, актуальность которого для старшеклассников подтверждена результатами констатирующего эксперимента.

Смыслоразнозначные аксиологические ситуации могут быть системно, диалогически выстроены на уроках литературы в 9–11 классах при изучении

⁵ Жуковский, В.А. О меланхолии в жизни и поэзии // В.А. Жуковский. Эстетика и критика. – М., 1985. – С. 340.

⁶ Там же.

произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, И.А. Гончарова, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.М. Горького, М.А. Булгакова, Б.Л. Пастернака, Е.И. Замятина, А.П. Платонова, В.М. Шукшина, В. Распутина, А.И. Солженицына, И.А. Бродского. Ипостаси свободы, лики любви, красоты, коллизии жизненного выбора героев могут стать импульсом к созданию аксиологических ситуаций при изучении литературы, как и ситуации покаяния, раскаяния, прощения. Данный аспект представляется перспективным для специальной методической разработки.

Аксиологические ситуации в процессе литературного образования, позволяя «преодолеть ценностную нейтральность процесса образования и барьер чуждости знания» (62, с. 81), имеют «эффект последствия» (Л.С. Выготский), формируя психологические механизмы освоения ценностей культуры, и способствуют обретению учениками опыта ориентации в ценностях, ценностного самоопределения, бытийной антропопрактики.

Федеральный государственный образовательный стандарт квалифицирует в качестве метапредметного результата образования освоение обучающимися способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, обретение опыта решения проблем. Таким образом, аксиологические задачи и ситуации могут быть отнесены к разряду компетентностных, приближенных к реальным жизненным ситуациям, так как источником отбора образовательных ситуаций, с точки зрения компетентностного подхода, являются типовые реальные жизненные ситуации и способы действия в этих ситуациях.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Литературное образование в отечественной школе, с одной стороны, традиционно направлено на освоение эстетических, духовно-нравственных ценностей, что обусловлено образной природой искусства слова, его обращенностью к духовным ценностям бытия, с другой стороны, обучение литературе связано с воспитанием, в основе которого лежит присвоение личностью ценностей.

2. Аксиологизация понимается как способ реализации аксиологической функции литературного образования в культурологическом контексте, что предполагает

– актуализацию мировоззренческих, ценностно-смысловых основ содержания литературного образования,

– методическую организацию процесса обучения и воспитания, направленного на формирование готовности учащихся к ценностному самоопределению,

– признание принципиальной значимости субъектной позиции учащихся, осваивающих ценности литературы.

Концепция аксиологизации литературного образования задает вектор качественным перспективным изменениям всех компонентов его целостной системы (цели, принципы, условия, содержание, средства и формы обучения и диагностики), а также субъектов образовательной деятельности, предполагая свободу и вариативность конкретных тактических решений.

3. Определяя цели литературного образования, необходимо исходить из того, что ценностный потенциал литературного образования вбирает в себя ценностный потенциал литературы как искусства слова, но не тождествен ему. Эстетические механизмы художественного творчества и читательской рецепции изоморфны. Условием духовно-личностного воздействия произведения на читателя и реализации ценностного потенциала литературы является эстетическая деятельность

читателя – способность эмоционально-образного восприятия литературы, готовность вступать в диалог с произведением, опыт творческого освоения искусства слова, открытия личностных смыслов и жизненных ценностей в процессе общения с искусством.

4. Основной целью литературного образования является формирование читателя, способного к восприятию искусства слова, не только к интеллектуальному, но и эмоциональному присвоению эстетического и гуманистического потенциала литературы. Эмоционально-ценностное отношение читателя к произведению и транслируемым им ценностям сопряжено с воспитанием личности. При определении воспитательной цели литературного образования в современной социокультурной ситуации, недостаточно указывать лишь на ее содержательную направленность, традиционно заданную определенными качествами личности. Она должна быть ориентирована на ученика как субъекта образования и характер его личностных универсальных действий, конкретизировать доминирующие внутренние механизмы духовного, морально-нравственного становления личности. Исходя из этого, воспитательная цель литературного образования – ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлекссию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

5. В основе литературного образования, направленного на ценностное самоопределение учащихся, лежат, с одной стороны, базовые, классические общедидактические принципы, с другой стороны, для него органичны принципы личностно ориентированного обучения.

К методическим принципам литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, относятся принципы его читательской

направленности, аксиоцентризма, диалогизма, коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования, его личностно-смысловой направленности.

В ситуации кризиса чтения, утраты литературоцентризма принцип читательской направленности образования делает центром внимания главный вид деятельности учащихся при освоении литературы и связан с реализацией основной цели литературного образования – формированием читателя, способного к полноценному восприятию искусства слова. Полноценная читательская деятельность является важнейшим условием ценностного самоопределения школьников-читателей: если нет чтения или оно формально, то нет оснований для литературного творчества и эмоционально-ценностного отношения к произведению и транслируемым им ценностям. Читательская компетенция – одна из ключевых, метапредметных.

Принцип аксиоцентризма определяется, во-первых, фундаментальным статусом понятия «ценность» в культуре, сущность которой связана с культивированием ценностей, во-вторых, духовной, ценностной природой образов литературного произведения: понятие «ценностная позиция» непременно и для автора, и для читателя-интерпретатора. В-третьих, принцип аксиоцентризма акцентирует смысловую ориентацию читательской деятельности и литературного образования в целом, так как ядром понятия «ценность» является смысл (с одной стороны, это «универсалии смысла», с другой – личностные смыслы). В-четвертых, принцип аксиоцентризма связан с воспитательной целью литературного образования, его влиянием на мировоззрение, динамику смысловых новообразований, ценностных ориентаций школьников-читателей. В-пятых, принцип аксиоцентризма системно реализуется в содержании обучения, выборе методов, приемов, форм и средств обучения, диагностике результатов.

Принцип коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования соотносится со смысловой образовательной парадигмой. В основе литературы как искусства слова лежит язык – средство коммуникации, а также отношение «автор – художественное произведение – читатель», предполагающее

общение и понимание, «встречу» смыслов, создание «контекста понимания» (В.И. Тюпа), что проявляется в смыслопонимании и смыслопорождении, рефлексии, включении открытых школьниками культурных смыслов в личностный контекст. Деятельность, освоение универсальных способов познания мира, понимания искусства слова является психологическим условием и механизмом освоения учащимися смыслов и ценностей литературы. Принцип коммуникативно-деятельностного контекста реализуется благодаря методической организации творческой читательской деятельности, субъект-субъектного взаимодействия участников коммуникации, включению в литературное образование различных каналов художественной коммуникации – смежных искусств, современных информационных систем, широкого спектра форм внеклассной деятельности.

Принцип диалогизма, обусловленный признанием универсальности диалога для всех отношений и проявлений человеческой жизни, универсален для литературного образования. Он многоаспектно реализуется через признание диалогической природы художественного произведения, самого процесса чтения и понимания литературы, что проявляется в «другодоминантности», взаимодействии ученика-читателя с Другими (автор, герои, культурные собеседники, автокоммуникация), в чтении-вопросании, актуализации смыслового содержания литературы. Принцип диалога культур – один из определяющих в построении школьного курса литературы (диалог культурных эпох в искусстве, диалог авторских художественных миров, диалог искусств). Диалоговые технологии, приемы анализа и интерпретации произведения, а также диалоговые формы уроков являются способами организации учебного диалога. Диалог культур – это диалог ценностей, поэтому в условиях школьного литературного образования именно диалог является духовным пространством ценностного самоопределения учащихся в эстетической деятельности.

Методический принцип личностно-смысловой направленности литературного образования, предопределенный своеобразием художественной коммуникации,

индивидуальным контекстом восприятия и понимания искусства, реализуется благодаря включению в образование личностного целеполагания ученика, его мотивации чтения и изучения литературы, выбора образовательных траекторий (круга чтения и его стратегий, содержательных аспектов и форм творческой интерпретации литературы), актуализации личностных смыслов в эстетической деятельности, ценностного самоопределения.

6. К педагогическим условиям ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании относятся следующие: постановка ученика в позицию субъекта своего образования; наличие со-бытийной общности, связующей участников культурного диалога в литературном образовании; приоритет смыслообразования; рассмотрение диалога и полилога как основных методов представления ценностей; организация творческой деятельности учащихся; развитие рефлексивной позиции учащихся; возможность личностного выбора учащимися содержания и способов деятельности; наличие ценностно-развивающей образовательной среды; педагогика поддержки как способ управления литературным образованием.

Ценностное самоопределение учащихся в литературном образовании возможно при соблюдении следующих методических условий: формировании у учащихся мотивации чтения художественной литературы, ее изучения; актуализации ценностно-смысловых аспектов изучения истории литературы, биографии писателя, теоретико-литературных понятий, а также анализа и интерпретации литературных произведений; использовании разнообразных диалоговых, интерпретационных приемов, техник понимания, технологий, стимулирующих творческую деятельность учащихся; активизации воображения, эмоционального отклика, значащего переживания, интеллектуальной и личностной рефлексии при изучении литературы, ее оценке; включении субъектного опыта читателей-школьников в литературное образование; решении учащимися аксиологических ситуаций; использовании вариативных форм самостоятельной деятельности (индивидуальных, групповых),

возможности их выбора учащимися; использовании многообразных каналов освоения учащимися литературы и искусства.

7. Аксиологизация как способ реализации аксиологического подхода в литературном образовании позволяет рассмотреть элементы системы содержания литературного образования (система читательских и литературно-творческих умений, ракурс и приемы школьного анализа и интерпретации литературных произведений, литературоведческие знания, сведения из биографии писателей, способы организации творческой, эмоционально-оценочной деятельности, формирующей ценностные представления о мире и человеке) под заданным углом зрения.

8. Определяя систему читательских и литературно-творческих умений, необходимых для ценностного самоопределения школьников, следует учитывать, с одной стороны, закономерности восприятия художественного произведения с его уровневой организацией и ответного литературного творчества учащихся. С другой стороны, поскольку центральным, базовым для ценностного самоопределения является понятие «личностный смысл» как источник становления ценностных ориентаций, важно иметь в виду парадигмальное «смещение фокуса внимания» (Е.Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования в понимании феномена чтения. К психологическим механизмам ценностного самоопределения личности, в том числе в процессе читательской деятельности, относятся понимание, значащее переживание, рефлексия. Диалогическая позиция читателя, осуществляющего герменевтическую реконструкцию художественного текста, характеризуется органическим синтезом смыслопонимания и смыслопорождения.

9. Постнеклассическое «расширение поля рефлексии над деятельностью» (В.С. Степин) дает основание зафиксировать в читательских умениях взаимодействие смысловых миров автора и читателя через смыслопонимание, смыслопорождение, рефлексия и возможность обогащения ценностной сферы читателя-школьника. Это умения:

– определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения (проблематика, ценности автора, ценности героев, логика развития сюжета, композиции, особенности хронотопа, система образов, образы-символы, деталь, смысловые оппозиции и др.);

– понимать смысл произведения (смыслопонимание: выявление «задач на смысл», решаемых автором, понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи, понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения);

– выражать личностное понимание смысла произведения, что проявляется в смыслопорождении (выбор позиции по отношению к художественному миру: сопричастность, сопричастие – «участное» бытие в диалоге; конкретизация в воображении прочитанного; выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего»; открытие личностно значимых смыслов; соотнесение авторского смысла и своего, личностного);

– выражать личностное отношение к произведению через рефлексию (оценка, выбор ценностей, ценностной позиции, соотнесение произведения с актуальным жизненным и культурным контекстами).

10. В определении мотивов читательской и литературно-творческой деятельности старшеклассников следует исходить из целей деятельности, учитывая смыслообразующую функцию мотива. Для ценностного самоопределения читателя-школьника важны внутренние мотивы, которые, побуждая читательскую деятельность, придают ей личностный смысл. Среди них эстетические мотивы, сопровождающие процессы становления читательской субъектности, смыслообразования (признания уникальности дара художника-творца, отношения к произведению как неповторимому художественному миру, диалогического общения с автором, героями произведения, культурными собеседниками, понимания авторского замысла, его оценки, выявления ценностных доминант художественного мира произведения, понимания личностной значимости читательского опыта и

читательских открытий). Познавательные мотивы связаны с содержанием учения (понимания ценности чтения и изучения литературы как искусства слова для современного человека, осознания чтения как процесса личностно значимого). Деятельностные мотивы (выбора учениками читательских и стратегий тактик, смыслопрочтения и смыслопорождения, читательской рефлексии, поиска личностного смысла, осознания своей сопричастности к вечному диалогу о ценностях бытия и искусства, соотнесения прочитанного с личностным опытом, включения произведения в свой жизненный контекст) создают внутреннюю установку на определенный характер смыслопорождающей читательской деятельности. Мотивы литературно-творческой деятельности связаны с творческим самовыражением, личностной самореализацией учащихся, осознанием авторства (стремление к диалогу, выражение отношения к прочитанному, его оценка, рефлексия собственной читательской деятельности). Личностные мотивы характеризуют открытие учащимися духовно-нравственных оснований бытия, гражданских ценностей; самоопределение в жизненных ценностях, выстраивание их иерархии; самопознание, духовно-нравственное самосовершенствование. Социальный мотив ориентирует на соотнесение вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума.

11. Аксиологизация «знаниевого» компонента содержания литературного образования направлена на актуализацию ценностного потенциала теоретико-литературных понятий, изучаемых в школьном курсе литературы. В основе такого ракурса лежит выделение в литературоведении аксиологически акцентированных понятий, характеризующих разные стороны содержания и формы литературного произведения, художественного творчества, рецепции. Его методическое преломление проявляется в актуализации ценностно-смысловой составляющей освоенных среднем звене понятий, используемых учащимися в качестве инструмента анализа и интерпретации художественного текста, других явлений литературы, культуры; в аксиологических акцентах теоретико-литературных

понятий, которые вводятся в старших классах; в расширении круга изучаемых в школе теоретико-литературных категорий, важных как для понимания учащимися ценностных аспектов литературных произведений, явлений искусства, так и для ценностных ориентаций, мировоззрения, жизненного опыта школьников («художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения», «ценность», «идеал»).

12. Включение в структуру содержания изучения биографии писателя не только информационно-гносеологического, но и онтологического, антропологического, этико-аксиологического, индивидуально-креативного компонентов предполагает выделение духовных доминант судьбы и творческой эволюции художника, отбор соответствующего возрастным и «поколенческим» интересам школьников биографического материала, важного для понимания жизненных и творческих исканий художника, исповедуемых им ценностей. К методическим условиям ценностного самоопределения учащихся при освоении биографии писателя относятся целенаправленное создание установки на осознание ими своей сопричастности писателю, на понимание знакомства с художником как Встречи, ведущей к диалогу о сущем с писателем и с собственной личностью, что возможно при актуализации личностной рефлексии учащихся.

13. Основополагающие для содержания современного литературного образования в контексте культуросообразного и аксиологического подходов категории смысла, смыслообразования, смыслопорождения требуют уточнения смыслового и аксиологического аспектов изучения литературных произведений в школе.

Обоснование бытийно-духовного контекста как содержательной доминанты изучения историко-литературного курса в старших классах методологически поддержано парадигмальными изменениями, обозначившимися как в педагогике (концепции смыслоцентризма, духовного воспитания, бытийного подхода к воспитанию), так и в литературоведении (понимание художественной реальности

как семиозстетического феномена, сопряжение в анализе художественного текста методов структурно-семиотических и собственно эстетических, в том числе и аксиологических; тенденция прочтения произведения «на фоне универсальности», как «поэтической модели мироустройства» (Ю.Н. Чумаков), структуры ценностей; концепции онтологической поэтики, «философской филологии»).

В определении содержания литературного образования необходимо выделение содержательных единиц обучения и воспитания – духовных, бытийных смыслов и ценностей, являющихся «фокусом», «ценностной осью» историко-литературного курса 9–11 классов. Целесообразно построение программ по литературе на основе выявления ценностно-смысловых доминант произведений классики с опорой на доминанты поэтики, аксиологического диалога произведений разных авторов, что делает очевидными мировоззренческую направленность литературного образования, синтез обучения и воспитания. Обозначение «духовной вертикали» программ литературного образования, определяющей содержание школьного анализа литературных произведений, является одним из условий процесса становления «образа» личности учащихся – их внутреннего мира, ценностных ориентаций.

14. Концепция аксиологизации литературного образования системно реализуется и в выборе методов, приемов, технологий, организационных форм обучения литературе, ориентированных на ценностное самоопределение школьников. Методическим «фокусом» становятся эмоционально-ценностные составляющие образовательного процесса – отношение, оценка, рефлексия как формы проявления субъектности читателя в процессе поиска – оценки – выбора – проекции ценностных объектов и явлений.

Диалог – взаимодействие позиций автора и читателя-школьника – является условием и базовым методом ценностного самоопределения учащихся в ходе школьного анализа литературного произведения.

На этапе предпонимания произведения актуализируется внутренняя читательская установка на открытие лично значимых смыслов и ценностей и проявляющая в

готовности ученика к «встречной» ценностно-ориентационной деятельности. Приемы предкоммуникативной фазы анализа произведения направлены на актуализацию смыслов литературного произведения, сопряжение литературного и современного социального контекстов, личного жизненного опыта ученика (открытие «точек удивления» на основе первичного восприятия произведения; формулирование учениками вопросов, возникших при самостоятельном чтении произведения; актуализация жизненного и эмоционального опыта учащихся, их мировоззренческих представлений; соотнесение реалий современной действительности и содержания изучаемого произведения; преодоление стереотипов восприятия; актуализация ключевых эстетических, духовно-нравственных понятий произведения; реакция на непосредственное обращение автора к читателю и др.).

Коммуникативная фаза анализа произведения в процессе его изучения предполагает его восприятие (чтение либо перечитывание), анализ и интерпретацию, выражающую понимание читателем образа мира, созданного художником, и отношение к этому миру, что соотносится с поиском ценностных явлений. Традиционные и инновационные приемы, техники понимания и рефлексии, технологии анализа и интерпретации, стимулирующие со-творчество, со-мышление, образную конкретизацию, со-переживание, «значащее» переживание, эмпатию, рефлексивность, помогают *освоить* художественный мир произведения через «вживание, вчувствование», то есть обнаружить в нем личностный смысл и соотнести его со своим жизненным опытом и миропониманием.

В посткоммуникативной фазе анализа объективация читателем диалога с самим собой, личностного «опыта отношения» посредством итоговой интерпретации, осознания смысла как личностной ценности (оценка, рефлексия) становятся основным содержанием творческой деятельности читателя-школьника, включающей оценку, выбор, проекцию открытых смыслов (сочинения по содержательному спектру оценивания, сочинения рефлексивного характера, жанры сочинений, адекватные целям ценностного самоопределения учащихся: отзыв, рецензия, эссе).

15. В основе обоснования аксиологически ориентированного школьного анализа художественного мира литературного произведения лежит представление М.М. Бахтина о ценностном подходе как «ценностно осмысливающей эмоционально-волевой установке», которая определяет, с одной стороны, позицию художника и, с другой стороны, позицию читателя. Таким образом, аксиологически ориентированный школьный анализ предполагает выявление ценностных установок автора, определяющих органическую целостность художественного мира произведения, и направлен на реализацию ценностного отношения ученика-читателя к произведению, его оценку. Рассмотрение ценностей в качестве аналитического «фокуса» предусматривает определенную методическую организацию процесса обучения.

16. Принцип ситуативности предполагает наличие в образовательном процессе аксиологических ситуаций, создающих условия для ценностного ориентирования школьников в искусстве и в жизни, стимулирующих этот процесс. Аксиологическая ситуация в литературном образовании – это спонтанно возникающая или организуемая учителем событийная ситуация смыслопорождения в процессе освоения литературы, сопровождающаяся актуализацией потенциальных ценностей культуры, их оценкой, сознательным выбором учащимися лично значимых ценностей. Она разворачивается в режиме технологии образовательной ситуации и предполагает решение на разных этапах художественных аксиологических задач – установочных, аналитических и интерпретационных, рефлексивных.

17. Каждый из компонентов концепции аксиологизации литературного образования имеет функциональное значение, являясь частью целого. Будучи относительно самостоятельными, они системно взаимосвязаны, обеспечивая процесс ценностного самоопределения учащихся в пространстве литературного образования.

ГЛАВА 4. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ АКСИОЛОГИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Организация обучающего эксперимента

Для реализации концепции аксиологизации литературного образования был организован и проведен обучающий эксперимент в соответствии с представлениями о литературном образовании как педагогически выстроенной системе с присущим ей единством цели, принципов, условий, содержания, средств, форм обучения и диагностики, обоснованными в процессе теоретического исследования. В задачи эксперимента входило целенаправленное наблюдение за возможностями ценностного самоопределения школьников в процессе литературного образования, выявление характера воздействия аксиологически ориентированного экспериментального обучения на личность ученика, уточнение педагогических и методических условий, способствующих духовному воспитанию старшеклассников.

Обучающий эксперимент включал несколько этапов.

С 1995 по 2003 годы велась пилотажная экспериментальная работа локального характера по отдельным аспектам аксиологизации литературного образования, которая включала:

– руководство исследовательскими проектами учащихся по литературе (гимназия № 48, ФМЛ № 31, лицей № 11 Челябинска). Диссертант в ходе семинарских занятий в Доме пионеров им. Н.К. Крупской, школах Челябинска, Магнитогорска осуществлял подготовку учителей к проведению экспериментальной работы, связанной с педагогической поддержкой проектной исследовательской деятельности учащихся по литературе;

- разработку аксиологического подхода к изучению художественного мира писателя в школе и его апробацию (на примере творчества А.П. Платонова);
- осуществлялась подготовка учителей, участвующих в эксперименте, к использованию потенциала современных образовательных технологий для стимулирования читательской деятельности школьников, их ценностного самоопределения (лекции, семинарские занятия, мастер-классы).

В 2006–2009 годах осуществлен основной этап обучающего эксперимента, в котором в течение трех лет обучения приняли участие учащиеся 9–11 классов образовательных учреждений, выбранных в качестве базы опытно-экспериментальной работы: лицея № 11 (учитель О.М. Ануфриева), гимназий № 48 (Е.В. Дорогова) и № 10 (Т.П. Харитонова). Учителя получили составленную нами рабочую программу по литературе, ориентированную на аксиологически ориентированный анализ литературных произведений с выделением ценностных доминант художественного мира писателя, а также разработки уроков. Для учителей проводились индивидуальные консультации, семинары и мастер-классы по методике ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании, обсуждался и корректировался ход эксперимента, анализировались диагностические текущие и срезовые работы и анкеты учащихся. Автор диссертации выступал в качестве консультанта и эксперта исследовательских проектов учащихся по литературе, а также руководил организацией школьного читательского блога.

Соответствие содержания и методов диагностики этапам эксперимента показано в приложении 13.

В 2009 – 2012 годах проводился повторный обучающий эксперимент в 9–11 классах тех же школ с целью проверки и уточнения результатов исследования (учителя И.В. Карпушева, А.А. Кондакова, Н.Ю. Халитова, В.Н. Куликова, Г.Н. Сабитова).

4.2. Ценностно-смысловой аспект изучения курса литературы: аннотации к анализу литературных произведений в рабочей программе по литературе (9–10 классы)

Аксиологизация литературного образования, рассматриваемая в качестве «учебного модуса культурологической ориентации» (А.П. Валицкая), предполагает актуализацию анализа ценностных аспектов литературных произведений, изучаемых в школе, представленных в программах по литературе.

Наше обращение к программе по литературе как объекту аксиологической интерпретации продиктовано тем, что образовательная программа – «системно-организованное единство целей, ценностей и содержания образования, а также условий организации образовательного процесса» (360, с. 119). Если основной корпус сведений и понятий по истории и теории литературы, произведений литературного творчества, предназначенных для изучения в школе, определен на основе Фундаментального ядра содержания общего образования и Требований к результатам основного общего образования и представлен в Примерной программе по литературе, то рабочая программа призвана конкретизировать варианты, векторы методической интерпретации литературного материала и включать установки не только информационного и методического характера, но и смысловой контекст, который будет системно реализован во всех компонентах УМК и непосредственно в процессе обучения.

В советскую эпоху, отмеченную жесткой методологической регламентацией, сложился определенный методический канон структурирования программ по литературе, подходов к оформлению содержания аннотаций к изучению литературных произведений, отдельных блоков, обзорных и монографических тем, что соответствует когнитивной традиции образовательной системы. В содержании

аннотаций программ литературного образования после 1990 года нет идеологических установок, но по-прежнему доминируют проблемно-тематический и формальный подходы с акцентированием «знаниевой» составляющей литературного образования, определяемой логикой науки (литературоведения), без учета специфики школьного анализа произведения.

Анализ современных программ по литературе позволил обнаружить противоречия между:

– взглядом на образование как процесс понимания, порождения смысла и отсутствием в современных программах смыслового контекста либо его фрагментарностью, бессистемностью, т.е. преобладанием «знаниевой» ориентации;

– признанным в современной педагогике пониманием образования как синтеза обучения и воспитания, рассматриваемых в качестве подсистем, обеспечивающих друг друга, и отсутствием смысловой, воспитательной составляющей в содержании аннотаций к изучению творчества писателей и отдельных произведений. В программах обучение и воспитание разъяты, точнее, воспитательный аспект оказывается за пределами программы.

Мы разделяем позицию культуролога А.П. Валицкой: «Знание, представленное в предметных программах, в отличие от нейтральной информации, ориентировано ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей целостной, развивающейся, открытой картины мира и человека в нем» (66).

Для проведения обучающего эксперимента нами был разработан вариант рабочей программы, включающей аннотации к изучению литературных произведений на основе смысловых, ценностных доминант их художественного мира, а также аксиологического диалога произведений разных авторов, что позволило выстроить «смыслонесущую конструкцию» (И.В. Абакумова) программы.

Не ставя своей целью создание целостного корпуса программы по литературе, – в соответствии с целями предпринятого нами исследования – мы сосредоточили

внимание на локальном материале – содержании аннотаций, дающих ключ к анализу произведений русской классической литературы XVIII – XIX веков в историко-литературном контексте (9–10 классы).

Анализ философских, психологических, педагогических источников, данные констатирующего эксперимента дали основание рассматривать бытийные, духовные ценности, воплощающие «своеобразие русского миропонимания» (А.П. Валицкая), в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11 классах.

В качестве содержательной и системообразующей категории, представляющей в аннотации литературное произведение как целостность, мы избрали категорию «художественный мир литературного произведения», который является формой авторской концептуализации мира. *«Художественный мир – это созданная творческой деятельностью художника целостная ивершенная духовная реальность, выраженная (запечатленная) с помощью общепринятых (в пределах данной культуры) знаков и символов. ... Художественный мир всегда содержит некий смысл, содержащий объяснение мира, – он выражает определенный закон, понятый его создателем – творцом произведения искусства»* (177, с. 135).

Чтобы рассмотреть новый подход к содержанию аннотаций для рабочей программы, сравним традиционные аннотации из вариативных программ (под ред. Т.Ф. Курдюмовой, В.Я. Коровиной, В.Г. Маранцмана, А.Г. Кутузова, В.Ф. Чертова, Б.А. Ланина и Л.Ю. Устиновой), а также из «Примерной программы по литературе» на примере проектирования изучения в 9 классе поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» (приложение 10). Приведем для примера в качестве характерной аннотацию из программы под ред. Т.Ф. Курдюмовой:

Замысел, жанр и композиция поэмы. Авантюра Чичикова как сюжетная основа повествования. Роль и место Чичикова в системе образов поэмы. Помещики и чиновники в поэме и приемы создания их образов. «Живая Русь» в поэме и мотив дороги. Единство повествовательного и лирического начала в поэме, написанной прозой. Место «Повести о капитане Копейкине» в поэме. Сатирическое начало в

поэме. Художественные приемы Гоголя (использование контраста, роль гиперболы и сравнения, алогизм и лиризм в повествовании и др.). Своеобразие гоголевского реализма.

Представленные аннотации однотипны по содержанию и форме (за исключением программы под ред. В.Г. Маранцмана) и свидетельствуют об устойчивой традиции, сложившейся в методике еще в советскую эпоху и ориентированной на «знаниецентризм». И хотя установки литературного образования в последние два десятилетия сменились, перед нами одно из проявлений методического консерватизма. Даже «Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы» (2010), опубликованные в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», – при содержательной новизне пояснительной записки – предъявляют прежнее, неизменное содержание аннотаций. Они фиксируют в назывном порядке отдельные аспекты содержания и формы изучаемых произведений (история создания, жанр, композиция, система образов, художественное своеобразие, особенности стиля, а также отдельные темы, эпизоды). Как справедливо отметила Е.С. Романичева, «в реальной практике школьного преподавания предмета *литература*, построения программ и учебников отчетливо прослеживается доминирование системы предметных (литературоведческих) знаний» (280, с. 60). Отсутствует ориентация на специфику школьного анализа, в частности его воспитательную направленность. Примечательно, что в этом плане различие школьной и вузовской программ по литературе определяется лишь объемом изучаемых понятий и явлений, то есть логика школьного изучения произведения определяется в первую очередь логикой науки (литературоведения). В программах нет смысловой составляющей – ключа к пониманию смысла произведения и системы авторских ценностных представлений о мире и человеке. Такие формулировки, как «социальная и нравственная проблематика» или «гоголевская программа духовного возрождения России», «гуманистический идеал писателя», оказываются

формальными. Подобный подход характеризует программы в первую очередь как нормативный документ, которым учитель вряд ли может руководствоваться, выстраивая систему школьного анализа.

Из представленных фрагментов программ, как исключение из правила, выделяется аннотация из программы под редакцией В.Г. Маранцмана: смысловой план поэмы задан в ней не столько номинативно, сколько через предъявление многообразных приемов интерпретации поэмы учащимися, активизирующих смыслопрочтение и смыслопорождение в процессе изучения произведения. Примечательны диалогические приемы актуализации авторской позиции в сознании учащихся, ее оценки читателями (различные формы сопоставления, диспут, составление монтажа).

Разрешение сложившихся противоречий мы видим в привнесении в аннотации к изучению произведений смысловой составляющей – смысловых и ценностных доминант (ключевые бытийные, духовно-нравственные понятия, мотивы, проблемы) и связанных с ними доминант поэтики, структуры произведения, характеризующих неповторимость его художественного мира. Аннотация лаконично, с учетом специфики школьного анализа литературного произведения, отражает авторские смыслы и ценности и дает учителю ключ для методической интерпретации произведения и стимулирования личностных смыслов читателей. При разработке аннотаций мы опирались на классические и современные литературоведческие исследования произведений, традиционно изучаемых в старших классах.

Представим наш вариант программной аннотации к изучению поэмы «Мертвые души»:

*Поиск путей **духовного спасения** общества: «устремить общество или даже все поколение к **прекрасному**» (Н.В. Гоголь) через сатирическое осмеяние, нравственное потрясение, пробуждение в **человеке** божественного начала. Смех сквозь слезы.*

Жанр поэмы. Контрастные полюса поэмы: эпос и лирика, сатира и трагедия, рациональное и алогичное, гротескное. Иносказательность сюжета. Прямой и переносный смысл названия поэмы. Мотив дороги, движения. Композиция первого тома. Лирические отступления. Замысел трехчастной композиции произведения (параллели с композицией «Божественной комедии» Данте, религиозной проповеди). «Мертвые души» – «проповедь художественная» (В.А. Недзвецкий).

«Общерусский масштаб» произведения: Россия «вся, во всей своей громаде» (Н.В. Гоголь): помещики, чиновники, нарождающаяся буржуазия, власть, народ.

***Человек и его душа** как эстетический центр поэмы. Гоголевское понимание души как носителя **нравственной, духовной жизни**. «Пошлость пошлого человека» в художественном видении Гоголя. Поиск под покровом бытовой, обыденной жизни скрытой сущности героев. Символика художественной детали. Антимир – пространство без души, «задора», добродетели. Утрата высших ценностей обществом и человеком. Замена нравственных, духовных ценностей материальными. Мотивы **омертвения, мертвой и живой души, жизни и смерти**. Мотив денег. Превращение «копейки» из средства в цель. Разрушительная власть «копейки». Проявления духовного оскудения в героях поэмы. «Хаос мнимостей» (В.В. Набоков), «нефантастическая фантастика» (Ю.В. Манн). Ирония, сатирическая гипербола, символический гротеск, художественная деталь в поэме. «Коренные свойства наши» в характерах героев. Типологические обобщения. Трансформация фольклорных и библейских архетипов в поэме.*

*Образ лирического героя. Его система ценностей – **истина, высокая духовность, красота, творчество**. Поиски «живой души». «Я» автора как выражение субъективности страдающей «живой души», утверждения **идеальных стремлений к возвышенному**. Представление о **миссии** писателя. Диалог с читателем.*

***Душа как национальная субстанция**. Великое **предназначение** России и русского человека и абсурд обыденности, нелепость, призрачность реальной жизни.*

*Трагедия капитана Копейкина. Смысл притчи о Кифе Мокиевиче и Моке Кифовиче: противоречивые крайности русского характера и русской жизни (разъятие духовного и физического начал). Вера автора в благую природу человека, возможность **духовного воскрешения, преображения**. Символика образа Руси-тройки. Соотнесенность будущего и прошлого России. **Вера в духовное возрождение России** через возвращение к **духовным основам** национального бытия.*

Аксиологический диалог.

Преемственные связи: А.С. Пушкин «Евгений Онегин», И.С. Тургенев «Записки охотника», М.Е. Салтыков-Щедрин «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик».

Перспективные связи: М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города», И.А. Гончаров «Обломов», А.П. Чехов «Человек в футляре», «Ионыч», И.А. Бунин «Господин из Сан-Франциско», М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита», Б.Л. Пастернак «Доктор Живаго», В.В. Ерофеев «Москва – Петушки».

В разработанных нами аннотациях к изучению произведений русской классики XVIII – XIX столетий выделены ключевые бытийные и духовно-нравственные понятия, мотивы, проблемы, доминанты для освоения, анализа художественных произведений, проявляющие неповторимость художественного мира писателя, национальное своеобразие русской литературы, ее ценностный потенциал, задающие вектор ценностному самоопределению школьников-читателей. Среди них:

– бытийные категории: человек (в соотнесенности с Богом, мирозданием, природой, временем и вечностью), дух, душа, жизнь (бытие), смерть, бессмертие, воскресение (воскрешение), память, вера, надежда, свобода (воля), необходимость, добро, зло, истина, красота (гармония, совершенство), прекрасное, безобразное, любовь, творчество, судьба, существование, смысл жизни (бытия), цель жизни, предназначение, жизненный выбор, самопознание, самоопределение и др.;

– духовно-нравственные категории: *добро, зло, совесть, свобода, воля, добродетель, справедливость, верность, дружба, любовь, милосердие, гуманность, честь, достоинство, долг, ответственность, патриотизм, семья и др.*

– духовные мотивы:

– *духовного странничества (поиска),*

– *жизненного выбора,*

– *духовного преображения (воскресения) личности,*

– *ума и безумия,*

– *борьбы чувства и разума, души и духа,*

– *поиска русского пути, национального предназначения,*

– *соотношения мира природного и цивилизации,*

– *вечного движения жизни и др.*

Таким образом происходит привнесение культуросообразности в школьные программы по литературе: создается единый смысловой «каркас» программы – ее «духовная вертикаль». В качестве доминантных в программе – в соответствии с актуальной возрастной проблематикой – выделены бытийные (онтологические, экзистенциальные ценности). Бытийные («предельные», по А. Маслоу) ценности не могут быть выведены из других духовных ценностей, но проявляются в них. Очевидна их органическая связь ценностей бытийных с иными духовными ценностями – нравственными, гражданскими, которые также отражены в аннотациях (приложение 11).

Предложенный вариант рабочей программы позволяет обнаружить и методически спроектировать аксиологический диалог произведений писателей разных эпох через обозначение преемственных и перспективных связей, тем самым убедительно показать учащимся жизнь произведений литературы в «Большом времени», включив читателей в «незавершимый» диалог (М.М. Бахтин), что показано в таблице. Обратим внимание на важность «сквозных линий», обнаруживающих аксиологический диалог в отечественной литературе и

«обеспечивающих единство и целенаправленность образовательного процесса – важнейшее условие превращения отдельных понятий и представлений о словесном искусстве в систему литературных взглядов и убеждений» (165, с. 24).

Такой вариант рабочей программы дает учителю возможность системно актуализировать аксиологический диалог при изучении литературы, выделить «сквозные» темы, проблемы, мотивы, обнаружив общность духовных исканий писателей и услышать их «голосов переключку» (А.А. Ахматова). Вместе с тем мы разделяем позицию С.А. Зинина относительно того, что «применительно к изучению историко-литературного курса речь идет вовсе не об исследовании "корпуса универсальных смыслов", а о его актуализации при изучении конкретных произведений и тем, а также на уровне образно-тематических обобщений, включающих рассмотрение "сквозных" формообразующих и содержательных элементов "общего языка" мировой литературы» (130, с. 28). Таким образом, актуализация ценностного потенциала литературных произведений, изучаемых в школе, создает условия для построения ценностной картины мира в сознании учащихся.

Итак, рабочая программа призвана конкретизировать векторы методической интерпретации литературного материала и включать установки не только информационного и методического характера, но и смысловой контекст, который будет системно реализован во всех компонентах УМК, на уроках, стимулируя воспитание в процессе литературного образования.

Определение в аннотациях смысловых и ценностных доминант анализа и интерпретации произведений литературы позволяет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в ценностях. «Духовная вертикаль»

программы придает школьному курсу литературы целостность, помогая учащимся увидеть в отечественной литературе духовно-художественное единство, в основе которого лежат национальные духовные, нравственно-этические и эстетические традиции, вечные ценности мировой культуры. Определение «духовной вертикали» программ литературного образования является одним из условий процесса становления «образа» бытия, «образа» личности – внутреннего мира, ценностей, установок, культуры личности учащихся.

Обозначенный в программе аксиологический ракурс изучения художественного мира литературного произведения может быть перенесен в другие программы, не нарушая авторской концепции литературного образования. Программа перестает быть только нормативным методическим документом и становится концептуальным ценностно-смысловым «ядром» учебно-методического комплекса, дающим импульс методической и читательской интерпретации литературы.

4.3. Аксиологически ориентированный анализ художественного мира литературного произведения (на примере повести «Котлован» А.П. Платонова)

Произведения А.П. Платонова сравнительно недавно, в 90-е годы XX в., вошли в школьные программы по литературе и стали зоной методического поиска, что свидетельствует об интересе к писателю учителей-практиков и учащихся. Тем не менее пока нет оснований говорить о сложившейся традиции его изучения в школе, что делает методическую интерпретацию творчества А.П. Платонова заслуживающей исследовательского ракурса. Нами разработана система изучения творчества А.П. Платонова в школе, которая представлена в УМК по литературе (под ред. проф. В.Г. Маранцмана) и книге для учителя «Платонов в школе» (332).

Литературоведами отмечается уникальная целостность, «всеединство» написанного Андреем Платоновым с постоянными повторами сокровенных для автора идей, мотивов, образов (К.А. Баршт, С.Г. Бочаров, В.В. Васильев, В.Ю. Вьюгин, М. Геллер, М.А. Дмитриовская, Л.В. Карасев, Н.В. Корниенко, Н.М. Малыгина, Н.П. Хрящева, В.А. Чалмаев, Л.А. Шубин и др.), что позволило поставить вопрос о единой платоновской поэтической онтологии, выражением которой является поэтический язык писателя, свидетельствующий о глобальности мировидения Платонова. Выявление эстетических, духовных ценностных доминант художественного мира писателя в процессе его изучения поможет учащимся пройти «школу чтения» (М.Г. Качурин) Платонова, даст ключ к последующему самостоятельному освоению других его произведений. Актуальность обращения к творчеству А.П. Платонова в наше время – эпоху глобальных социокультурных перемен – очевидна. По словам К.А. Баршта, «темы произведений Платонова соответствуют главным темам европейской культурной эволюции XX века. Это

социально-политическая демагогия, извращающая традиционные культурные ценности; бурный научно-технический процесс, изменяющий привычные представления о различиях между живым организмом и машиной; поиск наиболее адекватного отношения человека к обществу, Земле, Космосу» (28, с. 6). Центральными в творчестве Платонова являются бытийные вопросы, среди которых главный о месте человека в мире.

Методическим сюжетом освоения художественного мира писателя в школьном курсе, на наш взгляд, может стать поиск «формулы жизни» А.П. Платонова как концентрированного выражения его ценностных ориентаций. «Универсальные знаки» платоновского мира прочитываются уже в «детских» рассказах, нередко близких философской притче: «Разноцветная бабочка», «Любовь к Родине, или Путешествие воробья», «Неизвестный цветок», «Юшка» (5–7 классы). Решение на уроках проблемных вопросов философского, аксиологического характера даёт ключ к «шифру» платоновских текстов, его картине мира: *что вбирает в себя понятие «жизнь» у Платонова? Какова «формула жизни» А. Платонова? Что значит уметь любить человека?* Платоновский космос вбирает в себя как единое целое землю, небо, человека с его корнями, жизненными перепутьями и устремленностью в неведомое. «Пусть всё будет, тогда и ты будешь», – наставляет мать своего сына в рассказе «Разноцветная бабочка». Писатель обозначает круг незыблемых жизненных ценностей: его «формула жизни» включает любовь, милосердие, память, родство, труд как преодоление превратностей судьбы, понимание абсолютной самоценности человеческой жизни, присутствия в мире каждого человека. Быт и бытие «простых» героев, одухотворение ими мира, сознание своей связи, родства со всеми и всем в мире («*А без меня народ неполный*») открываются при внеклассном чтении рассказа «Жена машиниста» (6 класс). Характерные проявления индивидуального стиля писателя, его «странноязычия» как способа художественной оценки явлений рассматриваются уже в 5 классе. Это необычное словоупотребление (*слепое сердце; сердце маленькое, а большое; умориться – умереть*); нарушение

лексической сочетаемости слов (*малодушные ростки*); лексические повторы; образная символика (дорога, дом, звезда, камень и др.); афористически-философская завершенность формул («*Живи – вот тебе работа*»; «*А по надобности мы все равны*»); лирическая интонация.

Выявление единого смыслового и стилистического контекста, ретроспективный диалог с ранее прочитанными рассказами расширят представление учащихся о художественном мире А.П. Платонова и помогут им осмыслить повесть «Котлован» в 11 классе, обозначив меру отсчета ценностей, отвергнутых социализмом, и трагические последствия этой утраты.

Рассмотрим возможности аксиологически ориентированного анализа художественного мира А.П. Платонова в 11 классе (повесть «Котлован»).

Изучение повести «Котлован» – серьезное испытание и для учителя, и для читателя-школьника. Формулируя задания для выявления первичного восприятия произведения, мы стремились обнаружить, с какими трудностями столкнулись учащиеся при его чтении, как поняли смысл, образную символику повести, а также зафиксировать, с одной стороны, «точки» интереса, с другой – непонимания. Свое восприятие книги они могли выразить в сочинении-миниатюре «Как я читал «Котлован» А. Платонова» или отвечая на вопросы:

- Чем памятны ваши первые встречи с произведениями Платонова?
 - С какими трудностями Вы столкнулись, читая «Котлован»?
 - Какие вопросы возникли у Вас?
 - Как Вы понимаете смысл названия повести?
 - Нужен ли «Котлован» современному читателю?

Хотя школьники знакомились лишь с отдельными произведениями Андрея Платонова и встречи с ним в школьном курсе были эпизодическими, в сознании читателей он писатель-философ, побуждающий к размышлениям о сущностных вопросах бытия, дающий повод на привычные, обыденные вещи взглянуть по-новому, с неожиданной стороны.

Ребята не скрывают, сколь трудным, необычным оказалось для них чтение «Котлована». *«Было необычно и как-то дискомфортно читать это произведение» (Владислав Р).* *«Я думаю, что проблема в прочтении заключалась в том, что сделать это надо было очень быстро, так как оставалось два дня до урока. А "Котлован" "взахлеб" не читается» (Николай П.).* Читатель неожиданно сталкивается с непривычным текстом, осознает, что читать его нужно как-то иначе, в ином темпе, прилагая определенные усилия, и встает перед личностным выбором. Стоит ли читать такую книгу? Учителю важно создать установку на встречу с необычным текстом, настроить читателей на медленное чтение, показать, какие открытия оно дарует.

В отзывах обозначены основные позиции неприятия книги: сложный язык повести, необходимость интеллектуальных усилий для ее осмысления, отсутствие захватывающего сюжета, ясной композиции, наконец, историческая отдаленность описываемых событий: *«Подобную литературу я не хотел бы читать еще раз. Для меня это слишком трудно, хотя идеи "Котлована" интересны, а часто и злободневны» (Дмитрий Х.).* Одним из самых частотных оказался вопрос: зачем нам читать «Котлован»? Зачем изучать его в школе? С ним школьники неоднократно обращались к учителю. Для них это произведение о событиях далекой истории. Им сложно соотнести историческую конкретику и философское обобщение, движение автора к самой «идее жизни».

Вместе с тем отрадно, что среди участников опроса есть читатели (их около 15%), для которых новая встреча с писателем стала открытием. Они, преодолевая стилистические барьеры, искали свой путь к «Котловану». *«Повесть "Котлован" читалась тяжело и по необходимости. Сложный язык, порой парадоксально детские высказывания о политике. Конец казался очевидным сразу после того, как Настя заболела. Наверно, читать было сложно и из-за того, что автор не сочувствует героям, а зло высмеивает их стремления. Повесть скорее понравилась, чем нет» (Дарья П.).* Обнаруживается интерес к авторской позиции, хотя понимание

ее однозначно и неадекватно смыслу повести. Внимание к необычному языку произведения влечет за собой попытку «приспособиться», «привыкнуть» к нему: *«Платонов пишет в манере свойственной только ему. Нужно "привыкнуть" к чтению книг Платонова» (Анна Д.)*. С другой стороны, идет поиск способов чтения писателя-новатора: *«Платонов использовал много ненужных и непонятных слов, я старалась переводить их на понятный мне язык, но ничего не получалось. Наверное, автор хотел, чтобы мы вчитывались в его слова, но на это катастрофически не хватает времени» (Ирина Ч.)*.

Символический смысл названия повести очевиден для читателей. Они выстраивают ассоциативный ряд понятий, раскрывающих его: *«Название повести символично, котлован – символ будущего. С другой стороны, это яма, могила для настоящего и будущего» (Мадина М.)*.

Выявление первичного восприятия повести показало, что историческая «наивность», недостаточный жизненный опыт не позволяют читателям развести художественный вымысел, неповторимость платоновских символов, гипербол, гротескных образов и их исторические истоки. А отсюда искренне недоумение: неужели все так страшно было в то время? Вопросы, которые формулируют читатели-школьники, связаны с желанием прояснить сюжет повести, ее событийный план, касаются отдельных образов, символики произведения. Старшеклассники выходят к проблеме поиска истины:

– *Почему Воцев постоянно думал о смысле жизни?*

– *Нашел ли Воцев истину? Какова она?*

– *Что есть истина и счастье для героев? К чему они стремятся? Не вопросы возникают при чтении, а тяжелое чувство безнадежности. Разве есть смысл у великого строительства? Смерть Насти разве не приговор этому котловану?*

Очевидна эмоциональная тональность высказываний, что обнаруживает переживание, внутреннюю подключенность читателя к сложному произведению, поиск его смысла. Но самое большое количество вопросов связано с настойчивой

потребностью определить авторскую позицию: *«Неужели все так страшно и абсурдно было в это время, что нельзя "впустить" хоть какой-нибудь лучик света в произведение? Почему бы не поместить в повесть какого-нибудь положительного героя, подающего надежду на будущее. Возможно, оно настанет не в ближайшее время, но верить-то все равно хочется! (Ирина Ч.). Читатели в эмоциональной запальчивости готовы винить автора в историческом пессимизме – в трагическом исходе произведения, даже в гибели Насти: «За что Платонов так "наказывает" Настю?» (Анна С.). «Зачем Платонову надо было так унижать свой народ, зачем высмеивать его несвободу, горе и страдание?» (Дмитрий Т.).*

Между тем звучат вопросы, авторы которых не спешат оценивать произведение и его финал категорично односторонне, понимая, что для этого необходимо разобраться в авторской позиции и способах ее выражения: *«Какова позиция автора? Где и как он выражает свое мнение?» (Елена П.). «Честно говоря, я так и не поняла, что есть истина для Платонова. Но я готова перечитать повесть, и не один раз» (Юлия Г.).*

Итак, изучение восприятия «Котлована» старшеклассниками убеждает в том, что диалог современных школьников с автором «трудной» повести возможен. Первичная интерпретация произведения читателями имеет оценочный характер. Учащиеся обозначили важнейшую ценностную оппозицию «жизнь – смерть», экзистенциальную проблему смысла жизни. Хотя, по словам С.Г. Бочарова, «трудное выражение и есть внутренняя характеристика платоновского языка и всего его художественного мира» (51, с. 250), сами читатели проявили живую заинтересованность в диалоге с автором, в решении важного аксиологического вопроса, что есть истина для Платонова. Эту позицию можно рассматривать как интерпретационный запрос при изучении произведения в школе, причем, как видим, он носит выраженный аксиологический характер.

Методика школьного изучения повести «Котлован» должна быть, с одной стороны, адекватна художественному миру писателя, с другой стороны, призвана

стимулировать живой, заинтересованный диалог учащихся с писателем, ведущий к пониманию философского смысла произведения, ценностных оснований его художественного мира. Между тем, проведенный нами анализ существующих методических рекомендаций к изучению повести в школе, представленных в методических пособиях, связанных с поурочным планированием курса литературы в 11 классе, показал преобладание литературоведческих подходов к анализу произведения в контексте исторических событий строительства «нового мира» конца 20-х – начала 30-х годов (за исключением пособия Д.Н. Мурина) (332, с. 83).

Выбор аксиологического аспекта как доминантного в школьном анализе «Котлована» позволит актуализировать для школьников проблематику произведения, его обращенность к вечным, фундаментальным основам бытия и показать, что повесть не только о трагических 30-х годах, но и о нас тоже, о нашем историческом и жизненном выборе.

Названные обстоятельства определили следующую систему уроков по повести «Котлован»:

Урок 1. Введение (язык повести, сюжет, композиция, символика). Тема дома.

Урок 2. «Истощение природы» (мир человека и мир природы).

Уроки 3–4. Урок-полилог «Что есть истина?».

Итак, аксиологическим центром анализа являются ценностные установки автора – творца художественного мира – и ответная ценностная позиция читателя-интерпретатора. В изложении аксиологически ориентированного анализа художественного мира повести в 11 классе сосредоточим внимание на его методической организации:

- канве анализа,
- акцентах интерпретации произведения, обнаруживающих аксиологический «фокус» его анализа,
- использовании методического инструментария, стимулирующего диалог читателей с автором, друг с другом, с культурными собеседниками, интерпретацию

произведения (смыслопонимание, смыслопорождение, оценочно-рефлексивные реакции).

Выбор технологий, приемов изучения повести «Котлован» детерминирован целями обучения, характером восприятия ее читателями, своеобразием авторского сознания, художественного мира писателя. Диалог школьников с А.П. Платоновым и его героями возможен при неспешном, медленном чтении. Выбор форм проведения уроков и методического инструментария анализа и интерпретации произведения во многом обусловлен его чрезвычайной смысловой насыщенностью при кажущемся внешнем лаконизме, своеобразием стиля, емкостью обобщений на уровне сюжета, символики, системы образов. Плодотворной является работа с локальными фрагментами «Котлована», отдельными образами. Важно сосредоточить внимание учащихся на платоновском слове, его смысловых обертонах, активизировать ассоциативность анализа, появление «рефлексивных мостиков», индивидуально-личностные реакции, переживания, найти способы проблематизации диалога, объективации читательских интерпретаций. Этому может способствовать обращение к заимствованным из герменевтики техникам понимания и рефлексии, приемам технологии развития критического мышления через чтение и письмо, в частности выполнение групповых, индивидуальных заданий. Графические формы работы с текстом, в том числе читательские дневники (таблицы), могут стать ведущими формами самостоятельной работы учащихся в ходе анализа текста. Подробная методическая интерпретация изучения повести, включая текстуальный анализ произведения в аксиологическом аспекте, представлена в нашем пособии «Платонов в школе» [308].

В начале первого, вводного, урока по повести, на этапе предпонимания, необходимо создать установку на новое открытие творчества А.П. Платонова старшеклассниками, открытие неизвестного им Платонова, автора «Котлована». В сознании читателей-школьников «детский» Платонов и «взрослый», как правило, разъяты. Совершим возвращение к платоновской «формуле жизни», которую

учащиеся открывали для себя, читая его рассказы, и введем их в контекст анализа нового произведения, обозначив возможные ассоциативные связи. Предлагаем учащимся, опираясь на ранее изученные «детские» рассказы, перечитанные дома (задание по группам), восстановить «формулу жизни» А.П. Платонова, выделив, без чего писатель не мыслит жизнь человека.



Рис. 3. Схема «формулы жизни» А. Платонова

«Формула жизни» дает представление о ценностных доминантах художественного мира Платонова, его идеале жизни. По словам С. Семеновой, в рассказах, «пожалуй, в самом чистом, "идеальном" виде он живет в излюбленном пространстве, среди дорогих ему побуждений, реакций и пониманий, ставя в своих незамысловатых сюжетах и диалогах свои постоянные проблемы: смерти и бессмертия, дарового и трудового, истины и блага, самосознания, зла, высшей цели. Здесь критерий "будьте как дети" естественно реализует себя как урок и завет взрослым» (293, с. 30).

Все эти проблемы присутствуют и в повести «Котлован». Как соотносятся авторский идеал жизни и идеологические установки революционной эпохи – «нового

мира»? Отчасти ответ на этот вопрос дает первичное читательское восприятие повести. Возможные вопросы на его выявление обозначены выше. Они могут стать опорой для беседы в классе. Если письменный опрос учащихся был проведен до урока, необходимо сообщить его результаты, акцентируя вопросы и проблемы, значимые для учащихся и направляющие траекторию его анализа.

Краткий комментарий об эпохе «великого перелома» (индустриализация, коллективизация) необходим для того, чтобы читатели получили представление об исторической первооснове произведения. Повесть «Котлован» – взгляд Платонова-художника на эту эпоху.

В поисках центрального проблемного вопроса для анализа и интерпретации повести обратимся к ученикам:

– *С каким чувством вы читали последние страницы повести?*

Это чувство обнаружилось при анализе первичного восприятия повести. И автор переполнен сознанием совершающейся национальной трагедии. Пытаясь самоопределиться, он доверительно обращается к своим читателям: «Погибнет ли эсесерша подобно Насте или вырастет в целого человека, в новое историческое общество? Это тревожное чувство и составило тему сочинения, когда его писал автор. Автор мог ошибиться, изобразив в смерти девочки гибель социалистического поколения, но эта ошибка произошла лишь от излишней тревоги за нечто любимое, потеря чего равносильна разрушению не только всего прошлого, но и будущего». «Котлован» был опубликован только в 1987 году, и мы читаем повесть, соотнося ее героев, события с трагическим опытом новой России-есесерши, как любовно именуется она в эпилоге.

Активизируя диалог, проявление значащего переживания, просим сформулировать и записать вопросы, которые читатели задали бы автору, чтобы уточнить смысл его публицистического обращения. Учащиеся предложили такие вопросы:

– *Что вбирает для Вас понятие «нечто любимое»?*

– *Кто виноват в гибели Насти?*

– *Возможен ли другой вариант финала повести?*

– *Какие потери представляются Вам катастрофическими и невозполнимыми?*

– *Без чего Вы не мыслите ни прошлого, ни будущего России?*

– *Каким бы Вы хотели видеть новое историческое общество?*

Таким образом, читатели вовлекаются в формулирование проблемных вопросов к анализу повести. Среди них вопросы аксиологического характера. К пониманию авторской позиции, представления автора о ценностных первоосновах жизни читателей может привести поиск ответов на вопросы:

Какие потери представляются А.П. Платонову катастрофическими и невозполнимыми? Без чего он не мыслит ни прошлого, ни будущего России? Чем важен для нас поиск истины Платоновым?

Аксиологический диалог актуализируется через обращение к историко-литературному контексту. Столь же сокровенно задавались подобными вопросами предшественники А.П. Платонова. «Русь! Куда ж несешься ты? Дай ответ!» (Н.В. Гоголь); «Кому на Руси жить хорошо?» (Н.А. Некрасов); «Куда несет нас рок событий?» (С.А. Есенин).

Проблемной осью повести «Котлован» является поиск истины, стремление автора под «фатасмагорически обманчивым покровом истории» (А. Платонов) обнаружить, что делает любое общество, в том числе и наше, жизнеспособным и дарует человеку «самостоянье». В этот поиск вовлечены и читатели. Он является *аксиологическим лейтмотивом школьного анализа* и интерпретации «Котлована».

Уже на первом уроке необходимо пристальное внимание к отдельным *ценностно-смысловым вехам произведения*, постепенный анализ которых убедит читателей в художественной целостности повести, создаст представление о ней как «зоне оценивания» (Л.Ю. Фуксон). Это касается в первую очередь анализа формы, в которой опредмечены авторский смысл и оценка (уникальный язык повести, своеобразие композиции и сюжета, символики).

Чтобы дать ученикам ключ к пониманию смысловой и оценочной емкости языка повести, целесообразно прибегнуть к издавна известному в методике *приему стилистического эксперимента*. Перечитаем начало произведения: «В день тридцатилетия личной жизни Вошеву дали расчет с небольшого механического завода, где он добывал средства для своего существования. В увольнительном документе ему написали, что он устраняется с производства вследствие роста слабосильности в нем и задумчивости среди общего темпа труда». Уже первые строки повести отмечены «странноязычием». Оно вызывает у читателя удивление и желание «выправить» текст, изложить его «правильным» языком. Предложим ученикам сделать это. Может получиться примерно следующее: «В день тридцатилетия Вошев получил расчет с небольшого механического завода, где он работал. В документе было написано, что он уволен из-за того, что не справлялся с работой».

– *Передано ли содержание фрагмента текста? А смысл? Что утрачено в результате «правки»?*

Содержание в целом передано, но не смысл. Утрачена необъяснимая притягательность текста: он стал привычно «правильным», понятным, банальным. Отметим в авторском тексте проявления стилевой полифонии: хотя речь идет о событии личной жизни героя, здесь явны черты официально-делового стиля, пародирования протокольного документа (*увольнительный документ* вместо *увольнительная*, словосочетание с предлогом *вследствие*, нарочитое нагромождение существительных в родительном падеже). Кажется нелепым их соседство с разговорным неологизмом *слабосильность*, образованным от словосочетания *слабая сила*, – нарушение лексической сочетаемости рождает оксюморон, а затем – неологизм. Ироническую ноту усиливает оксюморон *рост слабосильности*. Отметим «след» общественно-политического лозунга – *темп труда*, но привычное клише оказывается в ситуации лексической несочетаемости – *среди общего темпа труда*. Внешняя дисгармония стилевой «разноголосицы» – показатель того, что в

мире «все перевернулось», знак всеобщего разлада. Косноязычие новой эпохи – способ *авторской оценки* революционных перемен в обществе. Автор тем самым обнаруживает драматическую абсурдность происходящего – «смену веков», ценностей. *Общий темп труда* и *личная жизнь* оказываются «вещами несовместными», как и *задумчивость среди общего темпа труда* (усиление лексической несочетаемости). Слово *задумчивость* кажется здесь чем-то инородным, чуждым. Проявления избыточности речи коснулись того, что характеризует личность, частную жизнь человека: *в день тридцатилетия личной жизни; добывал средства для своего существования*. Как заметил М. Геллер, «язык начинает видоизменяться, превращаясь в язык утопии, в советский язык» (96, с. 287). Кроме того, нарушая привычный строй языка, Платонов извлекает новые смыслы из привычных слов. Язык прозы становится поэтическим языком с присущей ему исключительной выразительностью, *в том числе оценочной*. Писатель сознательно добивался того, чтобы проза действовала «как сила поэзии» (А.П. Платонов).

– *Какое чувство вызывает у вас главный герой?*

Уже стилистический анализ дает ключ к пониманию метаморфоз времени и человека. Воцев вызывает у читателей жалость, они сочувствуют ему, недоумевая, что в свободной стране человек столь несвободен.

Стилистический эксперимент убеждает в исключительной содержательности, выразительности языка повести, не только его смысловой, изобразительной, но и *оценочной функции*. Зафиксируем в таблице основные проявления языковых деформаций у А. Платонова, доступные наблюдению и пониманию учащихся. Чтобы помочь ученикам сосредоточить внимание на смысловой и оценочной емкости языка повести, предложим в ходе дальнейшего самостоятельного чтения заполнить страницу читательского дневника: привести примеры из текста и прокомментировать смысл и выраженную в них оценку (приложение 12).

Акцентируем ценностно-смысловой план композиции повести «Котлован». Предложим ученикам пересказать ее сюжет – сделать это непросто, что обнаружилось на этапе выявления первичного читательского восприятия: учащиеся указывали на трудности чтения, вызванные композиционной «размытостью» произведения. В экспозиции задан мотив пути, странствия: рабочий Вощев, искатель истины, уволенный с завода, отправляется в город. (Очевиден *оценочный характер мотива пути* в литературе, позволившего А.Н. Радищеву, Н.В. Гоголю, Н.А. Некрасову показать «всю Русь», передать духовные странствия героев, их отношение к России). «Городские» главы, повествующие о возведении котлована под фундамент общепролетарского дома, уравниваются «деревенскими» – о создании колхоза имени Генеральной Линии. Герои, определяющие систему образов произведения: Вощев, Прушевский, Чиклин, Жачев, Софронов, Козлов, Настя, – переходят из первой половины произведения во вторую, проходят через круги земного ада. Зачастую трудно прояснить логику событий, передвижения отдельных героев (неопределенность пространственных координат). Таким образом, и композиция повести, как и ее язык, являет ситуацию исторического перепутья, утраты жизненных координат, привычных основ миропорядка. Композиция произведения – авторский *способ оценки* «великого перелома» истории и судьбы народной.

Беседа по теме дома в повести позволит читателям глубинный символический смысл образа дома в авторском понимании:

– *Каким мыслится общепролетарский дом автору проекта инженеру Прушевскому? Что его тревожит?*

– *Что говорят строители о доме всеобщего счастья? Каким себе его представляют?*

– *В каких домах живут мастеровые и руководители строительства?*

– *Как обозначена тема дома в эпизодах коллективизации?*

Дом – архетипический образ. Уже в Библии слово «дом» употребляется не только в значении «жилище», но и в переносном, расширенном смысле – семья, род, династия. Человек строит дом по своему образу и подобию. Образ-символ дома всеобщего вечного счастья проявляет ценностный «механизм памяти культуры» (Ю.М. Лотман). Культурологический комментарий, который может заранее подготовить ученик, выполняя индивидуальное задание, вновь дает возможность выхода на *аксиологический диалог* (миф о Вавилонской башне; чугунно-хрустальный дворец – символ всеобщего благоденствия – из утопического сна Веры Павловны в «Что делать?» Н.Г. Чернышевского, навеянный утопией Ш. Фурье; в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» Великий Инквизитор предрекает, что на месте Божьего храма «воздвигнется вновь страшная Вавилонская башня»). Платонов строит сюжет как испытание утопии. Писатель убеждает, что дом-очаг – «родное пепелище», средоточие уклада жизни, душевного тепла, семейного единения, традиций, основа «самостоянья человека» (А.С. Пушкин) – упраздняется за ненадобностью. Будущее мыслится «без памяти о домашнем счастье». Общепролетарский дом и души его будущих поселенцев разъяты. Пространственно-временная организация произведения символична: от котлована для общепролетарского дома – к могиле, от утопических мечтаний о вечном счастливом будущем – к царству смерти в настоящем. *Смысловая оппозиция* «дом (жизнь) – котлован, общепролетарский дом (смерть)» откровенно *оценочна*. Очевиден разрыв не только с бытом, но и с духовными традициями прошлого, уничтожение памяти (повод обнаружить диалогические связи с ранее изученными «детскими» рассказами, где память свято береглась и наследовалась). Это платоновское предупреждение о возможных катастрофических последствиях совершающихся социальных преобразований, о разрушении первооснов бытия.

Аксиологическим вектором второго урока («Истощение природы») являются читательская интерпретация понимания А.П. Платоновым онтологии взаимоотношений человека и природы и выбор учащимися ценностной позиции,

выражение отношения к авторскому решению проблемы, ставшей глобальной в современном мире.

Актуализируя обозначенную проблему в сознании учащихся, предложим им выбрать оптимальный, по их мнению, вариант взаимоотношений человека и природы, соотношения природы и цивилизации:

- подчиненность человека природному устройству,
- гармония и согласие человека и природы,
- власть человека над природой как объектом эксплуатации ресурсов и приложения знаний и силы.

Дискуссия неизбежно потребует, помимо исторических и современных аргументов, убедительного философского и художественного обобщения, которое представлено в повести. В произведениях А. Платонова человек онтологически соотнесен с миром природы. Для писателя очевидно «необходимое вещественное диалогическое отношение мира и человека, взаимно заинтересованных друг в друге. Являясь особым образом структурированной частью "вещества существования", человек не может быть противопоставлен остальному "веществу", на чем основана нынешняя, убийственная для бытия модель цивилизации» (28, с. 15).

В ходе анализа текста повести целесообразно использование герменевтического приема «собирания» и «наращивания смысла», в процессе которого ведутся отбор и интерпретация ключевых природных образов, наблюдение за эмоциональной тональностью повествования.

Для эвристической беседы предлагаются вопросы, которые помогут учащимся выделить и конкретизировать в воображении видение природных образов и картин, осмыслить их. Таким образом, вопросы беседы стимулируют смыслопонимание и смыслопорждение:

– *Покажите на примере пейзажных описаний, как соотносятся в сюжете произведения переустройство мира (строительство общепролетарского дома,*

коллективизация) и состояние мира природного. Как выражена авторская оценка происходящего?

– Какие краски, тона вы бы выбрали для пейзажных иллюстраций к повести?

Легко ли их конкретизировать?

– Какова реакция героев на голоса природных стихий? Кто из них способен видеть небо, слышать звуки ночи, пение птиц?

– В чем своеобразие художественного времени в повести?

Учащиеся убеждаются в том, что в процессе надуманного, утопического «созидания» нового мира, освященного революционной догмой, разрушаются вечные природные основы бытия. Автор с болью следит за тем, как упраздняется «старинное природное устройство». Мир воистину разрушается «до основания», разрушается «храм природы». Человек, разъяв природу, «как труп», сознает себя всемогущим Творцом, создающим без Бога, по своему разумению, новый мир, отказавшись от идеи подчиненного положения человека природе, уверовав в господство науки и технологии (идеями технократизма был одержим в молодости и сам Платонов). Ограниченные, односторонние представления о мироустройстве чреватые катастрофическими деформациями, невосполнимыми потерями.

Природа понимается Платоновым предельно широко и универсально – как система мироздания, где все связано со всем, все пребывает во всем. Расширяя контекст восприятия повести, предлагаем ученикам вспомнить из изученных ранее рассказов афористические формулы, определяющие идеальные, по Платонову, взаимоотношения человека с миром природы. Мать в рассказе «Разноцветная бабочка» наставляет сына: «Пусть будут и бабочки, и горы, и звезды, и ты будешь со мной! ... пусть все будет, тогда и ты будешь». В повести же сознательными действиями людей жизнь превращается в прах, смерть. Утрачено представление о ценности «природного устройства». Взаимоотношения человека и природы осмысливаются на уровне экзистенциальном: человек ощущает и осознает свою отчужденность от природы: «Человек существует отдельно от природы, а природа –

от человека. Природа не принимает участия в человеке – она равнодушна и безучастна» (110, с. 128).

К уроку учащиеся (по желанию) могут выполнить индивидуальные творческие задания по рассматриваемой теме, подтверждающие ценностно-смысловую установку автора на локальном материале и ее интерпретацию, и выступить с сообщением.

Приведем для примера материалы заданий и образцы их выполнения.

1. *Каков символический смысл традиционных для искусства природных образов у А. Платонова (солнце, луна, звезды, метель, дерево, река)? Выберите один из образов на свое усмотрение. Выпишите цитаты, включающие его, в таблицу читательского дневника и прокомментируйте их. Сделайте вывод.*

Таблица 6

Образ солнца в повести «Котлован»

Солнце (цитаты)	Комментарий (ассоциации, смысл)
<p>1. <i>«неотлучное солнце</i> безрасчетливо расточало свое тепло на каждую мелочь здешней, низкой жизни, и оно же, посредством теплых ливней, вырыло в старину овраг».</p> <p>2. <i>«Солнце детства</i> нагревало тогда пыль дорог. И своя жизнь была <i>вечностью</i> среди синей, смутной земли, которой Чиклин лишь начинал касаться босыми ногами».</p> <p>3. О крестьянине: «и сколько годов он ни смотрел из деревни вдаль и в <i>будущее</i>, он видел на конце равнины лишь слияние неба с землею, а над собою имел <i>достаточный свет солнца</i> и звезд».</p>	<p style="text-align: center;">В прошлом</p> <p>Солнце – <i>вечный</i>, щедрый источник тепла, жизни. Оно трудится, созидает мир. Живительная сила.</p> <p>Солнце детства – это тепло, радость, предчувствие человеком своей <i>вечной</i> земной жизни. Лиризм.</p> <p>Солнце – естественное явление, норма жизни. Оно всегда с человеком.</p> <p>Свет. Тепло. Сердечность. Ощущение полноты жизни, сопричастности человека <i>вечному</i> природному устройству. Связь прошлого, настоящего, будущего.</p>

	В настоящем
4. «Солнце же, <i>как слепота...</i> »	Слепота противоестественна. Потеря ориентиров. Слепота – тьма.
5. « <i>Солнце не было в природе</i> ни вчера, ни нынче... »	Отсутствие солнца – убывание жизни. Мрак. Апокалипсис.

Вывод: образ солнца в повести подтверждает разрушение вечного, естественного мироустройства, истощение живительных сил природы. Человек выпадает из природного лона. Образ солнца передает трагическую катастрофичность революционного переустройства как для социума, так и для природы в целом (Анастасия С.).

2. Как в повести соотнесены образы людей и животных? Приведите примеры «зоологической аналогии». С какой целью прибегает к ней писатель? Задание может быть предложено для ученического исследования (332).

Таким образом, включение в урок индивидуальных творческих заданий позволяет, с одной стороны, содержательно обогатить урок, показать важность медленного чтения для понимания смысла произведения на микроуровне (анализ и интерпретация образов). С другой стороны, сами читатели убеждаются в смысловой насыщенности и единстве отдельных образов произведения, являющихся фрагментами художественного мира, проникнутых авторской оценкой, и выражают через интерпретацию свое отношение к этому миру.

Урок завершает смыслоактуализирующий диалог читателей с автором. Для стимулирования оценочно-рефлексивной деятельности читателей, их ценностного самоопределения предложим написать небольшое эссе: «*"Истощение природы"*» – *предупреждение Андрея Платонова*» по данному началу: «*По Платонову, действительность – это не просто человек в мире, но ...*». Приведем для примера два эссе.

«По Платонову, действительность – это не просто человек в мире, но болезненно трагически ощущаемая "нераздельность и неслиянность" человека и природы. С одной стороны, человек изначально кровно связан со всем сущим. Крестьянин признается: "Деревья эти – моя плоть, и пускай она теперь мучается, ей же скучно обобществляться в плен". С другой стороны, человек стремится перестроить весь мир "отдельно от природы". Мысль о мертвящей бесчеловечности социалистического строительства рождается, когда читаешь описание процесса рытья котлована: "Уже тысячи былинки, корешков и мелких почвенных приютов усердной твари он уничтожил навсегда и работал в теснинах тоскливой глины". Человек "уничтожил навсегда» естественный ход вещей, гармонию человека и природы"» (Валентина К.).

«По Платонову, действительность – это не просто человек в мире, но человек как естественная часть этого мира, где все связано всем. В идеале это человек, осознающий взаимопроникновение и взаимозависимость живого и неживого мира, познающий мир, понимающий свою ответственность за этот мир. Герой рассказа "Жена машиниста" говорил: "Да одну машину – это знать мало. Надо видеть всю целую природу". Для строителей общепролетарского дома природа лишь материал для переустройства мира, где торжествуют наука и технология. Инженер Прушевский признается: "Всего целого или что внутри нам не объясняли". Именно поэтому печать "общей всемирной невзрачности" лежит на всем, к чему прикасаются руки строителей нового мира» (Михаил А.).

Философская проблема поиска места человека в мире, поиска истины является кардинальной в «Котловане» и в творчестве А.П. Платонова. Она выносятся для обсуждения на семинар-полилог «Что есть истина?».

Выбор форм проведения уроков и методического инструментария анализа и интерпретации произведения во многом обусловлен чрезвычайной смысловой насыщенностью текстов Платонова при кажущемся внешнем лаконизме, своеобразием их стиля. Плодотворной является работа с локальными фрагментами

«Котлована», отдельными образами. Семинарская форма занятия на третьем и четвертом уроках позволит дифференцировать работу в группах: учащиеся смогут сосредоточиться на решении конкретного аспекта центральной проблемы, углубиться в текст. Через призму проблемы «Что есть истина?» анализируются система персонажей повести, ее финал, авторская позиция. Такой семинар по повести «Котлован» неизбежно ориентирован на полилог. В центре внимания на уроке – разные герои, каждый из которых «в развороченном бурей быте» (С.А. Есенин) имеет свое представление об истине. Автор дает возможность услышать голос каждого из них. Идея поиска истины, смысла разворачивается благодаря переключке голосов, неоднократному проявлению мотива в разных вариациях.

Методическая организация семинара предполагает, во-первых, диалог читателей и автора, связанный с авторской и читательской оценкой многих героев, предполагающий активность, личностный выбор каждого, кто волею А.П. Платонова вовлечен в решение вечного вопроса, а также множественность позиций участников полилога. Во-вторых, при решении важнейшего бытийного вопроса «Что есть истина?» необходима актуализация диалога культур через обращение к живописи, музыке, литературе разных эпох, что делает смысловую палитру полилога разнообразной и насыщенной. Проследим, как разворачивается полилог на семинарском занятии.

В начале семинара важно создать установку на участие в вечном поиске ответа на вопрос «Что есть истина?». Для актуализации аксиологического диалога в пространстве истории и культуры в начале урока обратимся к картине Н.Н. Ге «Что есть истина?». Картина выстроена как двуполярная система (образная оппозиция), на контрасте двух образов – мощного Пилата, упоенного своей властью, богатством, и измученного, скрывающегося в глубокой тени Христа, спокойно принимающего вызов – вопрос Пилата: «Что есть истина?», оставшийся в тот момент без ответа. Это

один из вечных вопросов бытия. Пригласим учащихся к его решению (*прием рефлексивного мостика*):

- Как Вы понимаете, что предполагает ответ на этот вопрос? Продолжите предложение: «Ответить на вопрос "Что есть истина?" – это значит понять ...»

- Каково смысловое поле понятия «истина»?

Обсуждение вариантов ответа учащихся на вопрос позволило обобщить: «Ответить на вопрос "Что есть истина?" – это значит

- понять смысл всего, сущего и происходящего, пребывания человека в мире,
- найти правду, то подлинное, главное, без чего жизнь невозможна,
- поиск истины – это поиск главных жизненных ценностей,
- истина, добро, красота – духовные абсолюты бытия.

Возвращение к опыту чтения классической литературы воскресит связанные с поиском истины вечные, «последние» вопросы бытия: «Что дурно? Что хорошо? Что надо любить, что ненавидеть? Для чего жить и что такое я? Какая сила управляет всем?» (Л.Н. Толстой «Война и мир»).

Чтение по ролям диалога рабочих и Вощева в начале повести убеждает в том, что понятие «истина» – один из важнейших «герменевтических указателей» произведения:

«– Ты зачем здесь ходишь и существуешь? – спросил один, у которого от измождения слабо росла борода.

– Я здесь не существую, – произнес Вощев, стыдясь, что много людей чувствуют сейчас его одного. – Я только думаю здесь.

– А ради чего же ты думаешь, себя мучаешь?

– У меня без **истины** тело слабнет, я трудом кормиться не могу, я задумывался на производстве, и меня сократили...

– Что же твоя **истина**! – сказал тот, кто говорил прежде. – Ты же не работаешь, ты не проживаешь вещества существования, откуда же ты вспомнишь мысль!

– А зачем тебе **истина**? – спросил другой человек, разомкнув спекшиеся от безмолвия уста. – Только в уме у тебя будет хорошо, а снаружи гадко».

Главная тема диалога – истина. Возникнув в начале повести, эта тема становится одной из ведущих в развертывании сюжета. Она же определяет систему образов-персонажей.

Эпиграфом к семинару, конкретизирующим проблему поиска истины, может стать вопрос Вощева: «А истина полагается пролетариату?». Этот вопрос – источник создания *аксиологической ситуации* на уроке.

Вовлекая учащихся в аксиологический диалог с главным героем, предложим им сформулировать и записать уточняющие вопросы, которые помогут понять, что волнует Вощева, что стоит за его вопросом. Учащиеся предложили такие вопросы:

- *Кто может быть носителем истины?*
- *Полагается ли она пролетариату или кому-то другому?*
- *Всякому ли человеку нужна истина?*
- *Как соотносятся вечные истины и вечный поиск их?*
- *Возможен ли пересмотр вечных истин?*
- *Что дает человеку понимание истины?*
- *Истина – это бремя или благо?*

Дальнейший анализ проблемы на уроке актуализирует ответы на эти вопросы, как и понимание того, что каждый из нас может оказаться в ситуации, когда подобный вопрос станет главным, жизненно значимым на пути познания жизни и самопознания.

Для решения главного проблемного вопроса урока необходимо погружение в текст, тщательный отбор эпизодов, цитат, характеризующих отношение к истине разных героев, понимание ими смысла жизни, счастья. Анализ текста читателями будет содержательным при условии предварительного отбора текста и его понимания. Поэтому на этапе подготовки к семинару ученики получили *задания для работы в группах* (по числу названных героев):

Как герой (Воцев, Прушевский, Чиклин, Сафронов, Жачев, Козлов, Пашкин, активист, Настя) понимает свою роль в переустройстве жизни? Найдите в речевой характеристике героя реплику, которую можно считать ключевой для понимания его характера. Каково представление героя об истине, смысле жизни? Выпишите и прокомментируйте соответствующие высказывания героя в трехчастном читательском дневнике.

Таблица 7

Представление героя повести «Котлован» об истине и смысле жизни

Воцев (цитаты)	Комментарий	Вопросы классу, учителю

Попробуйте занять позицию героя, понять мотивы его поступков, взвесить «за» и «против» в его отношении к жизни. Каково авторское отношение к герою и как оно проявляется? Совпадает ли Ваше отношение к герою с авторским?

Задания стимулируют анализ, интерпретацию литературного материала, а также эмоционально-эмпатические читательские реакции, рефлексия, что является условием ценностного самоопределения.

В ходе семинара группы учащихся представляют своих героев.

Поиски смысла отдельного и общего существования – один из ведущих мотивов творчества А.П. Платонова. Анализ образов главных героев поможет учащимся прояснить мучительный поиск истины автором, прийти в ходе самостоятельного анализа текста и диалога на семинаре к пониманию неоднозначности авторской позиции в оценке революционных преобразований.

В сознании рабочих идея истины подменена идеей энтузиазма и утратила значение вечной, вневременной и внесоциальной ценности. С одной стороны, наивный, но выстраданный, самозабвенный порыв строителей к новой жизни не лишен романтической возвышенности. Они трудятся до смертельного (в прямом

смысле) измождения. С другой стороны, их энтузиазм маниакальный, умерщвляющий человеческую душу, обесценивающий само понятие «жизнь». Очевидна двойственность авторской оценки: в ней и величайшее сострадание, боль, и вместе с тем ирония. Явно абсурдное смещение жизни и смерти: готовность умереть сейчас, организуя жизнь впрок. Утрачено представление об абсолютной самооценности человека, его жизни. Платонов дает героям и читателям повод для мучительных вопросов об истинной сути социальных преобразований. Вслед за Вошевым ученики встают перед решением вопроса: «Дом человек построит, а сам расстроится. Кто жить тогда будет?». Революция для человека или человек для революции? Не люди управляют событиями – они подчинены, как заложники, идее и делают то, чего требует от них утопическая идея. Великой стройке нужны нерассуждающие, несомневающиеся, усвоившие однозначную абсолютность догм рабочие. Именно поэтому социалист Сафронов волнуется: «... не есть ли истина лишь классовый враг?». «Неученый человек» Никита Чиклин интуитивно чувствует трагедию утраты всех ценностей: «... нам все теперь стало ничто». Настя по-детски наивно и вместе с тем точно усваивает новые истины: «...плохих людей всех убивать, а то хороших очень мало».

Герои, которые имеют хоть «маленькое господствующее значение», руководители, убеждены, что обладают всей полнотой знаний о мире, владеют конечной истиной и призваны руководить людьми, управлять ими, решать, кто для коммунизма годен, а кто нет. На вопрос Вошева о том, полагается ли истина пролетариату, активист дает однозначный ответ: «Пролетариату полагается движение, а что навстречу попадет, то все его: будь там истина, будь кулацкая награбленная кофта...».

Смелость платоновских обобщений поражает. Писатель обнаруживает отчуждение власти от народа, от сути революционных преобразований, раскрывает истинные цели жизни руководителей, касты «главных людей» – «целого тела, живущего в довольстве славы на глазах преданных, убежденных масс». Революция

для народа оборачивается революцией для вождей. Стилю повести присущ сплав трагического и комического.

Таким образом, анализ системы образов-персонажей приводит к разрешению аксиологической ситуации, ответу на вопрос: «А истина полагается пролетариату?». Главный результат данного этапа семинара – преодоление читателями однозначной оценки авторской позиции, которой было отмечено первичное восприятие: учащиеся ставили в вину автору то, что он не сочувствует героям, зло высмеивает их стремления, унижает свой народ. Приведем для примера читательские реплики оценочного характера, проявляющие значащее переживание участников семинара, их отношение к героям:

– *Котлован – это «яма» в истории, в духовном мире. Своей особенной души у людей не было, и поэтому они не могли строить свою неповторимую судьбу (Ирина Ч.).*

– *Сложно объяснить жестокость, насилие, ненависть друг к другу людей, которые строят общее счастливое будущее. Странно, что они сами не понимают бессмысленность своих действий (Мадина М.).*

– *Абсурд – форма авторской иронии (Евгений С.).*

– *Тяжело читать о своем народе, что он использовался государством для достижения утопических целей, что никто не считался с мнением народа, что люди были как «рабочие лошади». Каждый ради всеобщего блага был готов видеть в ближнем врага (Дмитрий Т.).*

– *Повесть оставила очень тяжелое чувство печали обо всех этих несчастных, которые жили не думая, и всю жизнь готовились умереть. Настя говорила, что если несчастный, то «наш» (Дарья П.).*

Чтобы понять авторскую позицию, смысл трагического сюжетного решения финала повести, перечитаем его. Уже первичное восприятие повести проявило чувства читателей, потрясенных смертью Насти. Этот эпизод – психологической доминанта восприятия как финала повести, так и произведения в целом. Ценностно-

смысловой доминантой завершающего этапа семинара-полилога становится аксиологическая задача, требующая проблематизации диалога, интерпретации текста:

– Почему повесть имеет трагический финал и завершается смертью Настю?

Воспроизведем фрагмент аудиозаписи полилога (11 класс, гимназия № 10, учитель – В.Н. Куликова).

Георгий К.: «Фактический житель социализма», «лидер будущего пролетарского света» – так называли Настю строители общепролетарского дома. Она олицетворяет светлое будущее, которое является оправданием всех жертв и лишений. Получается, что смерть Настю – это приговор социализму.

Сергей Н.: Настя, чтобы выжить, усвоила законы новой жизни. Она говорит, что плохих людей надо убивать, а то хороших очень мало. Такое понимание жизни равносильно самоубийству. Наверное, потому автор решается так завершить повесть.

Елена К.: У Достоевского есть мысль о том, что мировая гармония не стоит слезинки ребенка. Настю хоронят в котловане для общепролетарского дома. Это символично. «Революция пожирает своих детей» – это итог французской революции. Судя по «Котловану», у Платонова не было иллюзий относительно последствий революции в России.

Полина С.: Как мог Платонов решиться на такой финал? Ведь Настя, маленький ребенок, столько пережила! Она не только лишилась матери, но вынуждена вытравлять из себя память о ней. Финал страшный, жестокий... Я понимаю, что у художественного произведения свои законы и финал произведения в воле автора. И все равно не могу смириться с тем, что она погибает.

Анна А.: Мы привыкли, что произведения, как правило, заканчиваются довольно однозначно и можно предугадать, что будет после. Но в «Котловане» все так смутно, неопределенно. Настя умирает. Но хоронят ее необычно – в вечном камне, чтобы сохранить ее от мертвого праха.

Анастасия С.: И смысл ее имени связан с воскресением.

Учитель: Действительно, Платонов уходит от однозначности в решении финала. Смерть Насти трактуется как знак крушения мечты о коммунистическом рае, обреченности попытки возвести дом всеобщего счастья, в основание которого положена мнимая идея, объявленная истинной. Писатель будто не может смириться с перспективой исторического приговора. В финале повести обнаруживается не только мотив смерти, но и мотив жизни, воскресения. Финал может быть истолкован в духе учения философа Н.Ф.Федорова о воскрешении мертвых. Эта тема обозначена в повести: герои мечтают о воскрешении Ленина и умерших отцов. Можно представить, каким мучительным был такой финал для автора! Доказательство – редкий случай прямого публицистического обращения автора к читателям, проникнутого «тревожным чувством», где он оставляет за собою право на ошибку, «изобразив в виде смерти девочки гибель социалистического поколения».

Как видим, читательские интерпретации финала повести «Котлован» разнообразны, выражая личностное понимание читателями авторского смысла. Финал дает повод для диспута, разноречивых суждений. При этом из поля зрения выпадает крайне важное ценностное открытие, которое совершает автор. Трагедия финала сопряжена с кульминацией в поиске истины героями произведения. Воцев задается вопросом: «Зачем ему теперь нужен смысл жизни и истина всемирного происхождения, если нет маленького, верного человека, в котором истина стала бы радостью и движением?» Глобальная бытийная, «всемирная» истина ощущается им как умозрительная в отсутствие истины «живой», «сердечной», «радостной», воплощенной в дорогом, близком человеке. Следующие строки звучат как откровение: «Воцев поднял Настю на руки, поцеловал ее в распавшиеся губы и с жадностью счастья прижал ее к себе, найдя больше того, чем искал».

– Чем необычно это признание автора? Что же нашел главный герой – искатель истины?

Учащимся предстоит вслед за автором совершить важнейшее жизненное, ценностное открытие. В трагические 30-е годы писатель мучительно размышляет о возможностях выхода из «губительного положения» (А.П. Платонов), вызванного общественным угнетением или трагическими обстоятельствами жизни. Трагический финал повести, как это ни парадоксально, отмечен нотой счастья. Любовь к «ближнему» даровала Воцеву смысл, неведомое ему чувство, которое пришло в момент катастрофы, «бездны мрачной на краю» (А.С. Пушкин). Заметим, что именно любовь к незнакомой девушке возвратила к жизни инженера Прушевского, вынесшего себе приговор. Как пишет М.А. Дмитриевская, «другой человек дополняет мятущееся "я" до целостного, восстанавливает его единство, ис-целяет его, ... обретение смысла жизни происходит у героев А. Платонова в обретении другого человека» (111, – с. 50). В самых катастрофических обстоятельствах писатель обнаруживает в человеке кажущиеся неожиданными способности открытия себя и мира. Любовь, родственное чувство, которое объединяет людей, является неизменной ценностью в платоновском мире, открывая жизненные перспективы в самых трагических обстоятельствах.

Анализ финала повести «Котлован» приближает читателей к пониманию того, что есть истина для А.П. Платонова. Любовь к Родине, любовь к ближним и дальним – источник «самостоянья человека», по Платонову. Эти ценности присутствуют в открытой при чтении рассказов «формуле жизни» А.П. Платонова, и «Котлован» подтверждает их кардинальный характер в художественном мире писателя. Введение повести в контекст изученных ранее произведений позволяет дополнить открытую в 5–6 классах «формулу жизни» А.П. Платонова такими ценностями, как поиск истины, смысла жизни.

Итоговая читательская рефлексия на семинаре-полилоге претворяется через возвращение к центральному проблемному вопросу, определившему ракурс аксиологического прочтения повести:

– *Какие потери представляются писателю катастрофическими, невозполнимыми? Без чего Платонов не мыслит ни прошлого, ни будущего России?*

Рефлексия побуждает соотнести открытые учащимися ценностные доминанты художественного мира писателя со своей ценностной позицией. Поскольку ответы на данные вопросы требуют серьезного обобщения, учащиеся могут работать в группах: диалог позволяет выявить варианты решения проблемы, обогатить содержательный спектр аргументации. Затем каждая из групп предлагает свое решение.

Формы итоговой интерпретации и оценки повести «Котлован» учащимися разнообразны (332, с. 131–149). Остановимся на одной из них.

С целью выявления понимания произведения и его оценки ученикам было предложено написать синквейн к метафорическому названию повести. Синквейн – один из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, исходящей из признания чтения оптимальным способом вхождения человека в культуру, а письма – наиболее эффективным средством обучения критическому мышлению, так как пишущий всегда активен. «Cinq» во французском языке значит пять. Синквейн – это пятистрочная строфа. В методике синквейн является быстрым и результативным инструментом для анализа, синтеза и обобщения понятия и информации. Наш интерес к синквейну продиктован тем, что он учит не только осмысленно использовать понятия, но и определять свое отношение к рассматриваемой проблеме, используя всего пять строк. Способность резюмировать прочитанное, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах – важное умение. Оно требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе, а также развитого образного мышления.

Учащимся 11 класса на заключительном этапе изучения повести было предложено написать синквейн с целью интерпретации смысла названия повести «Котлован». Итак, первая строка синквейна – слово *котлован*; вторая – два определения к этому существительному; третья строка включает три глагола;

четвертая – умозаключение, вывод к написанному выше; пятая – синоним к слову *котлован* либо слово, раскрывающее его смысл, образную оценку. Рассмотрим отдельные работы.

Котлован

Огромный, глубокий.

Копать, надеяться, умирать.

Надежда на светлое будущее.

Могилы.

(Максим М.)

В работе акцентируется трагический диссонанс между утопической мечтой и реальными результатами строительства.

Котлован,

Сырой, бездонный,

Разрушает, толкает в бездну, несет гибель.

Земля растерзана фанатиками идеи.

Могилы.

(Павел К.)

Котлован,

Страшный, бездуховный,

Отучает думать, радоваться жизни.

Самое страшное – бездумная вера.

Крах.

(Елена Ю.)

Для авторов этих синквейнов особо значимым оказался мотив бездумного фанатизма, присущего сознанию тоталитарной эпохи. Очевидно понимание учениками глобальности социальной катастрофы. Данные работы объединяет проникновение в смысл повести, ее символику, осознание читателями строительства общепролетарского дома как духовного, социального тупика, трагическая оценка

происходящего, за которой – значащее переживание. Сочинения обнаруживают индивидуально-личностное понимание смысла произведения. При всем лаконизме синквейны образны, метафоричны, эмоциональны, экспрессивны – черта редкая для сочинений старшеклассников. Очевидно, что синквейн явился способом «образного обобщения» (Н.Д. Молдавская), синтеза эмоционально-образного восприятия и понимания смысла повести, а также ее оценки.

Интерпретируя смысл названия повести, учащиеся интуитивно обозначают понятия, сущностные для художественного мира Платонова. Например, это мотивы пустоты, тишины, безмолвия, которые в условиях школьного изучения повести не были предметом вербального анализа на уроках. К. Баршт, комментируя символику энтропии в творчестве А.Платонова, замечает: «Пустота вне человеческого тела в мире платоновского романа означает вовсе не отсутствие в нем вещества, но активную отрицательную энергетику мертвенности, интенсивно взаимодействующую с окружающей средой и губительно действующую на человека» (28, с. 108). В синквейнах одиннадцатиклассников читаем:

Котлован,

Страшный, безысходный,

Зияет, поглощает, пугает,

Вызывает страх своей пустотой.

Бессмысленность.

(Юлия Т.)

Котлован

Долгий, темный,

Рыть, ждать, надеяться.

Пустой котлован заливают дождем.

Яма.

(Ксения Г.)

Неожиданная лексическая сочетаемость слов (*долгий котлован, безысходный котлован*) здесь кажется по-платоновски уместной. Работа над синквейном активизирует воображение учащихся, в частности, рождение звуковых ассоциаций:

*Котлован,
Темный, глубокий,
Планируют, копают, расширяют.
Свет и звук умирают внутри.
Могила.*

(Ольга С.)

*Котлован,
Огромный, всеохватный,
Стучит, затихает, умолкает.
Странное ощущение сырости и тишины.
Безмолвие.*

(Влада Д.)

В нескольких работах в обозначен мотив тишины – одна из форм авторской оценки пустоты, «немоты окружающего пространства» (М.А. Дмитриевская), являющей подобие смерти. Ученические работы убеждают в том, что синквейн оказался приемом читательской интерпретации, адекватным художественному миру повести Андрея Платонова. Литературовед В.Ю. Вьюгин заметил: «Всякая попытка зафиксировать в рациональном слове содержательно-формальное подобие платоновских произведений готова обернуться абстракцией. Метафора же, напротив, позволяет выразить его с завидной легкостью: особая плотность текста, символическая глубина и емкость косноязычия... Есть множество спасительных фигур, которые, никак не снимая покров с тайны, вновь и вновь к ней возвращают» (83, с. 228). Очевидно, синквейн является одной из таких «спасительных фигур», метафорически-оценочных, по своей природе, эмоционально насыщенных, ведущих читателей к ценностному самоопределению.

Итак, методическая организация аксиологически ориентированного школьного анализа повести А.П. Платонова «Котлован» дает возможность актуализировать в сознании учащихся проблематику произведения, его обращенность к вечным, фундаментальным основам бытия: это онтология взаимоотношений человека и природы, проблемы жизни и смерти, памяти, места человека в мире, поиска смысла жизни, истины, трагедии народа в исторической ситуации кардинальной переоценки ценностей, дегуманизации. Выбор аксиологического «фокуса анализа» – поиск истины героями, автором – определяет отбор литературного материала и придает школьному анализу произведения центрированность и целостность. Методический сюжет изучения произведений А.П. Платонова в школе – поиск «формулы жизни» Андрея Платонова – вводит освоение повести в контекст школьного изучения творчества писателя, ценностных доминант его художественного мира. Анализ ценностно-смысловых вех повести (уникальный язык, своеобразие композиции и сюжета, хронотопа, символики) создает представление о ней как «зоне оценивания» (Л.Ю. Фуксон), о «вездесущности смысла».

Выбор методического инструментария анализа и интерпретации произведения, форм уроков обусловлен своеобразием стиля – его ассоциативностью и метафоричностью, чрезвычайной смысловой насыщенностью, «плотностью» текста, предельной остротой в постановке вопросов и проблем, емкостью обобщений. Целесообразны медленное чтение, работа с локальными фрагментами «Котлована», отдельными образами, выполнение групповых, индивидуальных творческих заданий, в том числе исследовательских, активизирующих воображение, значащее переживание. Графические формы работы с текстом, в том числе читательские дневники (таблицы), синквейны, эссе становятся ведущими формами самостоятельной работы учащихся в ходе анализа и интерпретации повести.

Экспериментально подтверждена плодотворность таких способов актуализации диалога читателей с автором, героями, культурными собеседниками, ориентированного на смыслопонимание и смыслопорождение, как:

- опора на первичное читательское восприятие,
- историко-культурный, историко-литературный контекст диалога,
- проблематизация диалога (формулирование читателями вопросов, уточняющих позицию героя, а также вопросов автору, культурным собеседникам),
- создание аксиологических ситуаций (Что есть истина для А.П. Платонова? «А пролетариату истина полагается?») с сопутствующим формулированием аксиологических задач, проблемных вопросов (*Какие потери представляются писателю катастрофическими, невозполнимыми? Без чего Платонов не мыслит ни прошлого, ни будущего России?*),
- герменевтические приемы «собирания» и «наращивания» смысла, «рефлексивного мостика»,
- стилистический эксперимент,
- комментирование текста в читательских дневниках,
- диспут.

Ценностное самоопределение учащихся, читателей повести «Котлован», реализуется благодаря смыслоактуализирующему диалогу и выбору ими ценностной позиции, выражению отношения к открытым смыслам и ценностям (эссе «*Истощение природы*» – *предупреждение Андрея Платонова*»; «*Котлован*» *А.П. Платонова: мои читательские открытия*», синквейн, исследовательские проекты) (332).

Аксиологически ориентированный анализ повести «Котлован» убеждает, что живой, заинтересованный диалог читателей-школьников с автором сложного для их понимания произведения возможен: актуализация проблематики, выход в бытийный, экзистенциальный контекст, рефлексия позволяют соединить в сознании читателей

поиск истины писателем, ценностные доминанты его художественного мира и собственные жизненные открытия, ценностные ориентации.

Обозначенная логика школьного анализа художественного мира литературного произведения может быть перенесена на другие произведения с учетом своеобразия художественного мира каждого из них.

4.4. Проектно-исследовательская деятельность по литературе в аспекте ценностного самоопределения учащихся

В истории педагогики активное применение метода проектов в школьной практике связывается с периодами кардинальных экономических и социальных преобразований, модернизации образования: США (Д. Дьюи, У.Х. Килпатрик и др.), Россия – первая треть XX в. (С.Т. Шацкий, С.И. Гессен, В.А. Гердт, Б.Е. Райков и др.), 90-е гг. XX в. – начало XXI в. (Ю.В. Громько, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, И.Ю. Малкова, Г.И. Петрова, Е.С. Полат, Г.Н. Прозументова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской, И.Д. Чечель, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий и др.). Учебное проектирование рассматривается как деятельность учащихся по изменению и конструированию практики, жизненных ситуаций, специфическая форма творчества. «На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать» (174, с. 4). Гуманитарный, антропологический контекст современного образования обуславливает особую востребованность проектной и исследовательской деятельности в школе, что нашло свое отражение в ФГОС второго поколения. В качестве актуальных определены подходы к образовательному проекту как:

- способу осуществления и результату духовно-преобразовательной деятельности;
- средству становления субъектной позиции его участников;
- средству построения индивидуальной образовательной траектории;
- как условию и средству связи человека со своим образованием – механизму образования самого человека, его компетенций и личностных качеств;
- способу личностного саморазвития, самореализации.

Педагогическую категорию метод проектов в деятельности учителя мы рассматриваем как способ инициирования познавательной активности школьников посредством предъявления учебных (учебно-воспитательных) проблем, задач, заданий для организации теоретической и практической проектной деятельности различного уровня самостоятельности (от репродуктивного до продуктивного) сообразно индивидуальности каждого ученика. Метод проектов в деятельности школьников – совокупность приемов и операций теоретического освоения действительности и практического осуществления замыслов, планов, самостоятельного исследования учебных проблем с последующим оформлением теоретико-практического результата в виде проектной работы (233).

Наше обращение к образовательному проектированию во внеурочной деятельности по литературе, в сфере дополнительного образования продиктовано тем, что, будучи «зоной свободного поиска» (Б.М. Неменский), внеурочная работа непосредственно откликается на интересы и потребности конкретного ученика, способствует реализации творческого потенциала личности, влияет на формирование ценностных ориентаций и вкусов. Из всех видов внеурочной деятельности по литературе проектирование наиболее адекватно юношеской устремленности к самоутверждению, самообразованию, самореализации. Старшеклассники, при соответствующем уровне литературного развития, сензитивны к анализу и интерпретации явлений искусства в их целостности и уникальной неповторимости. На всех этапах выполнения проекта ученик, следуя при поддержке педагога по своей индивидуальной образовательной траектории, выступает как субъект образовательной деятельности и создатель образовательного продукта, его автор. Внеурочная деятельность, в силу своей специфики, – это сфера свободного выбора, рождающейся инициативы, творчества, становления субъектности, что является важным мотивирующим фактором любой деятельности (330).

В старших классах исследование литературы школьниками – один из вариантов организации проектов по доминирующему виду деятельности, соответствующий возрастным возможностям и устремлениям школьников. Реализация исследовательского потенциала старшеклассников возможна в силу развитости у них различных форм теоретического мышления, овладения методами научного познания. Безусловно, ученическое исследование не может быть приравнено к исследованию ученого, которое имеет своим результатом научное открытие качественно новых закономерностей и явлений. Ученики совершают восхождение к уже открытым наукой вершинам, но постигают истину не как готовый результат, а как итог своих собственных наблюдений и решений. Педагог же, сопровождая ученика, помогает выбрать путь восхождения, через частное открыть общее. Н.И. Кудряшев, рассматривая специфику общедидактических методов применительно к литературе как предмету школьного цикла, отмечал, что открытие в изначальном смысле этого слова здесь возможно как редкое исключение, в области литературного краеведения (187). Продукт исследовательского проекта по литературе – ученическая интерпретация литературного материала (темы, проблемы), новый взгляд на художественное произведение, обоснованный и подтвержденный средствами научного исследования. Трудно не согласиться с М.Г. Качуриным, автором книги «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы»: «Если книги живут и меняются в сознании читательских поколений, то и школьники, взгляд которых в условиях хорошего преподавания будет внимателен и пытлив, способны увидеть в давно известном тексте что-то не замеченное прежде. Притом их наблюдения и суждения полезны не только для них самих, но и имеют определенную общественную значимость» (164, с. 10). Интерпретация литературного произведения – продукт субъектной активности, лично ориентированного литературного образования. Ценность исследования литературы школьниками ученый справедливо объяснял отсутствием

регламентации, преодолением отчужденной «школярской» позиции, заинтересованным, ответственным отношением к творческой деятельности.

Двадцатилетний опыт организации проектной деятельности и педагогического сопровождения исследовательских проектов, осуществленных учащимися школ разного профиля (лингво-гуманитарная гимназия № 48, физико-математический лицей № 31, многопрофильный лицей № 11, научное общество учащихся Челябинска), а также работа в качестве ведущего эксперта литературоведческих исследований на Уральских региональных конференциях юных исследователей «Интеллектуалы XXI века» (1995–2012 гг.) дали нам основание, определив специфику проектно-исследовательской деятельности учащихся по литературе, выделить в качестве актуального аспект ценностного самоопределения учащихся, который не был предметом научно-методической интерпретации. Правомерность данного ракурса подтверждается признанием того, что проектная культура имеет аксиологическую составляющую, а среди контекстов проектирования обозначены культурный и ценностный (аксиологический) (О.И. Генисаретский, И.А. Колесникова).

В ходе эксперимента нами осуществлено педагогическое сопровождение 70 ученических исследовательских проектов.

Учитывая достаточную степень разработанности в педагогике вопросов, связанных с организацией педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся, с ее принципами, а также типологией, технологией, структурой ученического исследовательского проекта, мы видим свою цель:

- в акцентировании аксиологической составляющей в проектной деятельности по литературе на отдельных этапах работы над ученическим исследовательским проектом,

- в рассмотрении этапа рефлексии в аспекте ценностного самоопределения учащихся.

Итак, охарактеризуем аксиологическую составляющую проектной деятельности учащихся на разных ее этапах. Ценностный контекст проектной деятельности, проявляя ее личностную значимость для учащихся, способствует их ценностному самоопределению.

На этапе **проблематизации** осуществляется определение учеником своей индивидуальной образовательной траектории. Соучастие в поиске, выборе темы, интересной для ученика проблемы исследования стимулирует внутреннюю мотивацию осуществления проекта. Важна опора на читательские интересы и литературные пристрастия ученика. Например, в ходе эксперимента Татьяна В., увлеченная творчеством Марины Цветаевой, выразила пожелание, чтобы тема ее проекта была сопряжена с французским языком. Так родилась тема исследования «Франция Марины Цветаевой». Неожиданный факт, что по частотности обращения к образу моря в лирике А.А. Фет превзошел русских поэтов, побудил Лизу Ш. выбрать тему «Фет-маринист» и исследовать цикл «Море».

На этапе **целеполагания** проблема «преобразуется в личностно значимую цель и приобретает образ ожидаемого результата, который в дальнейшем воплотится в проектном продукте» (320, с. 10). Ценностью для учащихся становится сам «стимул цели» (Е. Коллингс).

Процессы смыслопрочтения и смыслопорождения, читательской рефлексии определяют содержание работы с литературным материалом на этапе **реализации** исследования. Литературоведческие проблемы, которые решаются школьниками, можно отнести к «открытым заданиям» (А.В. Хуторской), не имеющим однозначно predetermined решений и ответов, что мотивирует учащихся на самостоятельную интерпретацию литературы. К ученику-исследователю приходит сознание авторства, крайне значимое для него: открывается свобода интерпретации, личностного толкования проблемы, выражения своего «Я».

Тема проекта напрямую или опосредованно предполагает обращение к ценностным доминантам творчества писателя. Так, Лина Х. в заключении

исследования «Рассказ А.П. Платонова "Одухотворенные люди"» – реквием в прозе» приходи к выводу, что в понимании Платонова, *«одухотворенность – это высокая сила духа. Он называет героев рассказа одухотворенными людьми, вкладывая в это понятие, преданное служение Родине, способность пожертвовать своей жизнью во имя будущей жизни. Хотя герои и погибли во время сражения, жизнь побеждает смерть. Рождается новый смысл смерти – смерть как преображение. Герои преодолевают смерть и уходят в другую, высшую жизнь. Строка из христианской молитвы "Смертью смерть поправ" характеризует гибель «одухотворенных людей», бессилие смерти перед одухотворенным человеком. Жизнь для них – это жертва во имя будущего Родины».*

Исследовательский проект по литературе способствует глубокому постижению жизни, нравственной сущности человека, его духовной природы. В проектах неизменно присутствуют проявления эмоционально-ценностного отношения к героям, свидетельствующего о ценностном самоопределении исследователей. Приведем для примера суждение Марии Г., сравнивающей героев «Пиковой дамы» А.С. Пушкина и перевода А. Жида: *«герой перевода – раб собственной страсти и мелких интриг. Цель его жизни – деньги, поэтому он не считается с чувствами окружающих. Германн А. Жида – источник зла, избравший эгоизм средством своего самоутверждения. Германн Пушкина – душевно более сложная, неоднозначная натура. Если Лизавета Ивановна у Пушкина – скромная девушка, воспитанная в строгости, наивная и доверчивая, то героиня перевода А. Жида скорее напоминает ветреную француженку, отличающуюся при этом благоразумием и знанием жизни. Графиня в переводе – легкомысленная, взбалмошная женщина, избалованная вниманием окружающих. В ней нет той внутренней силы, незаурядности, которая угадывается за образом пушкинской графини».* Таким образом, исследовательский проект дает ученикам опыт оценки явлений литературы, возможность совершить важные, жизненно значимые нравственные открытия.

Этап **презентации** – публичного предъявления результатов работы одноклассникам, учителям, экспертам – становится личностно значимым итогом исследовательского проекта и дает ученику возможность эмоционально пережить свое авторство как наиболее сущностный аспект творчества, ощутив интерес к проекту других людей. Сознание реализации цели, получения результата, самореализации проявляется в ходе презентации. Акт публичной защиты и оценки ученического проекта тоже аксиологичен по своей сути, так как связан с признанием степени значимости, ценности исследования, личностного вклада ученика в работу.

Более пристального внимания, на наш взгляд, заслуживает **оценочно-рефлексивный** этап исследовательского проекта. С одной стороны, он непосредственно связан с самооценкой личностных результатов проектной деятельности, ценностным самоопределением учащихся. С другой стороны, как показывает опыт, эти стороны проектной деятельности реализуются не в полной мере. Не получили необходимого методического обоснования способы диагностики личностных результатов проектной деятельности учащихся, и сами личностные результаты не были предметом анализа. Так, рассматривая проектные действия в структуре универсальных учебных действий, З.В. Торопова определяет регулятивные, познавательные, коммуникативные действия, оставляя без внимания личностные (336).

В контексте идей смыслопорождающего образования принцип продуктивности предопределяет, что «главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности» (361, с. 101).

Традиционно итоговая рефлексия направлена на самооценку участниками проекта того, как были реализованы цели и задачи проекта, насколько целесообразны и эффективны использованные методы и приемы исследования, каковы перспективы дальнейшей работы, то есть она направлена на «внешний» образовательный продукт и процесс деятельности:

- содержание проекта (замысел и воплощение, конечный результат),
- технология выполнения (способы, алгоритмы деятельности, инструментарий).

Но для самооценки личностных достижений не менее важна личностная рефлексия проектной деятельности: в чем, самоопределяясь в результатах исследовательской деятельности по литературе, сами ученики видят ее смысл и ценность, как сами осознают ценность личных «приращений» (что мне дало участие в проекте? В чем его ценность для меня? Что нового я открыл в искусстве, в жизни, в себе?). Таким образом, речь идет о «внутреннем», по А.В. Хуторскому, образовательном продукте, или о личностном результате индивидуальной образовательной траектории.

Известные в педагогике формы образовательной рефлексии (устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений, дневниковые записи в ходе проекта) следует дополнить формами личностной рефлексии, с учетом специфики предметной области проектирования.

В ходе эксперимента нами были апробированы следующие формы личностной рефлексии, которые использовались для диагностики ценностного самоопределения учащихся в проектно-исследовательской деятельности по литературе:

- ответы на вопросы анкеты,
- эссе «Мой проект: Post scriptum»,
- письмо научному руководителю,
- интервью в школьной газете, на сайте школы,
- выступление перед начинающими исследователями,
- выступление перед студентами – будущими педагогами.

На материале анализа эссе «Мой проект: Post scriptum» и анкетного опроса проанализируем, как сами учащиеся определяют для себя смысл и ценность проектно-исследовательской деятельности по литературе. Форма эссе ориентирует пишущего на размышления о ходе исследования, самых интересных впечатлениях, находках. Разработанная нами анкета дает учащимся возможность выразить

отношение к разнообразным смысловым аспектам исследовательского проекта и тем самым самоопределиться в его ценности.

1. Что побудило Вас заняться исследованием литературы?

Вопрос обращен в сферу осознания учащимися мотивов проектно-исследовательской деятельности. Обозначим основные позиции:

– интерес к предмету, стремление выйти за рамки программы, глубоко знать литературу, культуру:

«Я всегда любила поэзию, но решающим фактором при выборе темы стал тот факт, что все читают Фета по школьной программе, но мало кто знает, что он писал о море» (Лиза Ш.). «Меня всегда привлекала французская литература, в частности переводы французских произведений на русский язык. Изучая литературу другой страны, начинаешь лучше понимать ее народ, культуру» (Анна К.);

– желание совершенствовать себя как читателя:

«Поступив в физико-математический лицей, я испугалась, что могу лишиться чего-то очень важного. Ведь хотелось развиваться и в литературе. Во-первых, в самостоятельном исследовании. Во-вторых, в анализе художественной литературы. И, как бы это громко ни звучало, проникнуться произведением, увидеть не то, что лежит на поверхности, а то, что открывается только вдумчивому читателю» (Лина Х.);

– сам процесс исследовательского поиска:

«... этот бесконечный поиск, попытка найти крупницу истины в огромном количестве материала. Что может быть притягательнее? Однажды погрузившись в мир научных изысканий, уже невозможно остановиться» (Мария Г.).

2. Что было самым интересным, неожиданным для Вас в Вашей работе?

Вопрос позволяет зафиксировать значимые для ученика события работы над проектом. Как показали ответы, к ним отнесены:

– ОПЫТ САМОПОЗНАНИЯ:

«Чем глубже я погружаюсь в мир главного героя трилогии "Детство. Отрочество. Юность", тем больше с ясной, почти пугающей откровенностью мне видна вся подоплека моих собственных поступков в аналогичные периоды жизни. Я поняла, что по сути переживания человека в период активного формирования очень схожи, меняются только "декорации" – время и пространство» (Татьяна О);

– диалог с культурными собеседниками:

«Мне повезло общаться с интереснейшими людьми: сотрудниками музея М. Цветаевой в Москве, профессором Сорбонны Вероникой Николаевной Лосской – автором книги о Цветаевой, Сибелан Форрестер – преподавателем русской литературы в колледже г. Свортмор (США). Руководителями моей работы были талантливые специалисты, благодаря которым я приобрела опыт научной работы, анализа литературных переводов» (Татьяна В.).

– оценка явлений жизни через призму литературы:

«Общение на простом, примитивном языке люди оправдывают бешеным ритмом жизни, отсутствием времени, занятостью. На самом деле они просто не хотят утруждать себя быть культурными. ... Красивые чувства нужно красиво выражать. Письма Тургенева и Виардо подтверждают это» (Майя С.);

– понимание о смысловой многозначности явлений литературы:

«Интересно было открыть для себя смысловую многоплановость и неоднозначность толкования концепта "покой" в лирике А.С. Пушкина» (Мария Д.)
«Номинации открывают не только отношения между героями, но и отношение автора и переводчика к персонажам. Выяснилось, что строгой однозначности номинаций Бальзака переводчик Достоевский противопоставляет их выразительное разнообразие» (Анна К.);

– личностное отношение к героям произведения:

«Я как будто бы влюбилась в каждого из героев рассказа, узнала их, как самых лучших друзей. Перечитывая рассказ вновь и вновь, была рада встрече, переживала» (Лина Х.);

– движение от замысла к воплощению проекта:

«Что может сравниться с тем удовольствием, когда ты видишь, как вырисовывается целостный образ работы, казавшийся поначалу таким смутным и расплывчатым!» (Мария Г.).

3. Какие идеи проекта для Вас особенно важны?

Вопрос выводит на личностную рефлексию собственно содержания литературного материала и позволяет диагностировать, какие смысловые аспекты литературы значимы для учащихся. Ответы фиксируют своеобразие личностной интерпретации:

– человек в ситуации выбора:

«На примере Макина я имел возможность наблюдать за конфликтом в душе человека двух соперничающих цивилизаций (западной и советской), которые одинаково дороги ему» (Денис Т.);

– человек и мир:

«Мысль о неисчерпаемом запасе жажды новизны в человеке, его стремлении к самосовершенствованию, к осознанному восприятию событий» (Татьяна О.);

– понимание возможностей человека:

«В процессе исследования я пришла к выводу, что люди, обладающие высоким уровнем культуры и интеллигентности, люди с тонкой душевной организацией могут выразить свое отношение друг к другу даже в эпистолярной рамке» (Майя С.).

– новый угол видения явлений:

«Чтение мемуаров Фета позволило осознать, откуда у Фета любовь к морю, сопоставить стихотворения с биографическим контекстом. Настоящим открытием было то, что импрессионизм – это не только направление живописи.

Минутные впечатления, настроения, остановленное мгновение – вот то, что было ценно для Фета. И для меня открывался новый угол зрения на предметы, события» (Лиза Ш.).

4. Чем ценно для Вас участие в исследовательском проекте по литературе?

Вопрос непосредственно обращен к личностной рефлексии проектно-исследовательской деятельности, ценностного самоопределения в ней. Приведем характерные ответы:

«Прежде всего это опыт вдумчивого чтения, которое рождало множество вопросов, требовавших самостоятельных ответов. Важно было понять, как рождаются и развиваются лейтмотивы жизни и смерти» (Лина Х.).

«Исследование литературы помогает приобрести новые знания и навыки, которые необходимы в будущем каждому человеку, независимо от сферы его деятельности. Например, умение находить нужную информацию, затем грамотно её обработать, а в конце исследования сделать определённые выводы. Расширению кругозора способствует общение с научным руководителем – мастером своего дела» (Мария Д.). «Незабываем опыт публичных выступлений, на которых я защищала научную работу. Правильно и понятно изложить точку зрения, уметь отстаивать ее перед оппонентами – этому можно научиться только на практике. Это те навыки, которые нужны не только в учебе и работе, но и в жизни» (Лиза Ш.).

Таким образом, учащиеся видят ценность проектно-исследовательской деятельности в расширении познания, культурного кругозора, приобретенных умениях и навыках, опыте творческой деятельности, возможности самовыражения, осознавая универсальный характер действий и понимая их значимость для дальнейшей жизни.

Для уточнения степени востребованности опыта проектной деятельности, с целью ретроспективной рефлексии, мы предложили группе респондентов, окончивших школу, повторно ответить на вопросы анкеты. Их ответы

подтверждают понимание ценности полученного опыта, собственной компетентности:

«Сейчас, когда я учусь на втором курсе факультета международных экономических отношений МГИМО, невозможно недооценить тот опыт, который я получила, занимаясь школьной научной работой, невзирая на тот факт, что моя будущая специальность никак не связана с литературой. Умение анализировать, логично выстраивать мысли как в устной, так и в письменной речи – неотъемлемые качества специалиста в любой области. ... Любовь к лирике приобрела осмысленность, появилось желание читать классическую литературу, сформировался собственный вкус. И еще – чтение стало потребностью» (Лиза Ш.). «Тот самый первый опыт стал для меня самым важным, поскольку он лег в основу всей моей последующей научной деятельности» (Анна Ш.). «Занимаемая мною должность предусматривает большую работу по составлению деловых писем, где эпистолярная рамка занимает далеко не последнее место. Постоянно приходится обращаться к различным справочникам по ведению деловой переписки, т.к. неграмотно, некорректно составленные письма могут нанести ущерб развитию и репутации компании» (Майя С.).

Как видим, сами учащиеся соотносят личностную образовательную траекторию и траекторию собственной жизни, и это важнейшее проявление ценностного самоопределения.

5. С каким чувством Вы вспоминаете о своем исследовании?

Вопрос позволяет уточнить эмоциональную реакцию на опыт проектной деятельности. Эмоциональные переживания успеха поддерживают понимание ценности деятельности, стимулируют ее:

«Невозможно забыть это чувство гордости, когда была завершена работа над первым стихотворением, пожалуй, самым трудным и поэтому самым дорогим» (Лиза Ш.). «Это исследование помогло мне понять мои возможности, некоторые скрытые способности, научило работать с объемными художественными

произведениями. Я вспоминаю об этом опыте с гордостью и чувством удовлетворения» (Анна К.).

6. Ваши пожелания научному руководителю.

Последнее задание обращено к оценке педагогической поддержки проекта. Очевидно осознание ценности сотворчества с педагогом:

«Безусловно, продолжать заниматься наукой и творчеством, искать и находить новые интересные проблемы и не просто талантливых, но и благодарных за ваш колоссальный труд учеников» (Татьяна О.). «Я бы хотела поблагодарить своего научного руководителя за помощь в исследовании, терпение и понимание и пожелать как можно больше способных и талантливых учеников и успешных исследований!» (Мария Д.).

Анализ личностной рефлексии позволяет диагностировать разнообразные проявления ценностного самоопределения учащихся в проектной деятельности, ее воспитательный эффект, точнее самовоспитательный, и дает основание для итоговых выводов.

Итак, все этапы проектно-исследовательской деятельности имеют аксиологическую составляющую: на этапе проблематизации ученик при поддержке учителя осуществляет выбор своей индивидуальной образовательной траектории (лично значимой темы, проблемы исследования); на этапе целеполагания проблема преобразуется в лично значимую цель; на этапе реализации проекта создается творческая читательская интерпретация произведения, сопряженная с освоением эстетических, духовно-нравственных ценностей, оценкой явлений литературы и жизни учеником-исследователем; презентация – этап лично значимого итога проекта, его оценки, переживания учеником авторства. Оценочно-рефлексивный этап, помимо рефлексии содержания, технологии, перспектив исследования, должен включать и личностную рефлексия, направленную на ценностное самоопределение учащихся, обнаруживающую личностные образовательные «приращения».

Эффективными формами организации личностной рефлексии в проектной деятельности по литературе и одновременно способами диагностики личностных результатов индивидуальной образовательной траектории являются эссе «Мой проект: Post scriptum», письмо научному руководителю, анкетный опрос, ориентирующий учащихся на выражение отношения к различным смысловым аспектам проектной деятельности.

Проведенная в ходе эксперимента диагностика личностных результатов проектно-исследовательской деятельности по литературе показала, что ценностно значимыми для учащихся являются самостоятельное освоение феноменов культуры, литературы; оценка явлений жизни через призму литературы, понимание смысловой многозначности образов; диалог с культурными собеседниками; расширение кругозора, приобретение новых знаний, умений и навыков, движение от замысла к воплощению проекта, опыт творческой деятельности; возможность самопознания и самовыражения. В ретроспективной рефлексии выпускники, осознавая универсальный характер учебных действий, соотносят личностную образовательную траекторию и траекторию собственной жизни, что является важнейшим проявлением ценностного самоопределения.

4.5. Коммуникативный и аксиологический потенциал школьного читательского блога

Кризис книжной культуры – выпадение книги из системы духовных приоритетов современного человека, в том числе и школьника, – реальность нашей эпохи. С другой стороны, фиксируются новые установки на чтение и его модели в условиях информационного общества (В.Я. Аскарлова, В.А. Бородина, Т.Г. Галактионова, Б.В. Дубин, М.М. Самохина, Н.Н. Сметанникова, В.П. Чудинова и др.). Чтение стало рассматриваться как социально-педагогический феномен открытого образования, реализующийся при условии диалогической позиции всех его участников. Эти обстоятельства с особой остротой обнажили проблемы качества чтения и руководства внеклассным чтением. Современные проекты, инициированные библиотечными работниками, педагогами, открывают многообразие новых направлений и форм организации досугового чтения (Т.Г. Браже, С.П. Белокурова, Е.О. Галицких, Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, Г.В. Пранцова, Н.М. Свирина, Н.Н. Сметанникова, И.И. Тихомирова и др.).

Судьба традиционных для отечественной методики и школьной практики уроков внеклассного чтения, имеющих своим истоком «литературные беседы» XIX века, складывается драматично: вследствие общего сокращения часов на изучение литературы в школе уроки внеклассного чтения оказались на периферии литературного образования. В условиях открытого общества создание школьных читательских блогов (ШЧБ) может стать одним из способов разрешения сложившегося противоречия.

В наши дни привычно звучит констатация: книга не выдерживает конкуренции с компьютером. С другой стороны, не менее осознана необходимость использовать его возможности, во-первых, для привлечения внимания к книге, во-вторых, для создания коммуникативной среды, объединяющей читателей.

Почти в каждом учебном учреждении сейчас существуют свои сайты. Место свободного общения на нем – «Форум». По определению Википедии, блог (англ. blog, от «web log» – сетевой журнал или дневник событий) – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно обновляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости. Блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей. Если содержанием блога являются литературные произведения, читатели могут вступить в диалог с автором, героями книги, а также общаться между собой. Таким образом, блог становится средой сетевого общения. В Интернете достаточно много разного рода блогов, есть среди них и читательские. Но школьный читательский блог – явление особое: он ориентирован на ученическую аудиторию, имеет просветительскую и воспитательную направленность. Появление тех или иных текстов в блоге инициируется учителями и самими учащимися.

Школьный читательский блог – инновационная форма организации внеклассного чтения в ситуации открытого образования, которая соотносится с идеями педагогики «поддержки», личностно развивающего обучения. Цели создания ШЧБ связаны со стимулированием внеклассного чтения учащихся, интерпретации и оценки прочитанного, активного диалога читателей с автором, друг с другом, с культурными собеседниками (учителями, родителями, выпускниками школы); формированием читательского самосознания; созданием в школе читательской среды.

Принципы организации школьного читательского блога таковы:

- добровольность участия,
- наличие внутренней личностной мотивации присутствия в читательском блоге (потребность в познании, чтении, интерактивном общении, самовыражении),
- свобода и спонтанность вхождения в блог (внутреннее состояние, интерес, время),
- свобода самовыражения (проблема, содержание и объем высказывания, языковое оформление, подпись-маска, псевдоним),

– открытость коммуникативного читательского пространства (школьники, учителя, родители и другие посетители сайта).

Процедура литературного образования в школьном читательском блоге является интерактивной, стимулирующей. Учащиеся, педагоги, родители и другие посетители блога объединены в ситуации сотрудничества, учатся понимать литературу, себя и друг друга.

В ходе эксперимента школьные читательские блоги были созданы и апробированы в лицеях № 11 («Post scriptum») и 31 («Ex libris») Челябинска (организатор и координатор – учитель-словесник Е.В. Баталова).

Встречи читателей с книгой, автором, друг с другом – все это находит место на сайте и определяет его структуру. Выделены следующие информационные блоки: «Сведения об авторе», «Аннотация книги», «Представление книги автором», «Критические статьи о творчестве писателя», «Отклики». Главная часть блога содержит полный текст произведения. В зависимости от объема он может выставляться на сайте полностью или постепенно, по 15–20 страниц, с интервалом в 1–2 дня. Такое предъявление текста рождает эффект ожидания и дает возможность обсуждать не только произведение, но и отклики о нем. Установка на читательскую рефлексию в блоке «Отклики» задана незаконченным предложением: «Когда я прочитал(а) книгу...».

Выбор текстов для обсуждения в блоге обусловлен рядом факторов. Во-первых, это книги о главном – о ценностях жизни, о смысле человеческого существования, поэтому они адресованы и детям и взрослым. Во-вторых, это книги, не входящие в школьную программу. В-третьих, они представляют собой значительные явления в сегодняшней культуре. В-четвертых, это тексты современные по формату: нужно сравнительно немного времени, чтобы прочитать их, но оставляемый ими след значителен настолько, чтобы возникло желание высказаться, поделиться своими впечатлениями, оценками, а также познакомиться с другими произведениями автора, рекомендованными в блоге.

Чтобы понять, каков культуротворческий, воспитательный потенциал ШЧБ, обратимся к опыту чтения в нем произведений современной зарубежной литературы.

По данным нашего анкетирования, интерес школьников к зарубежной литературе, классической и современной, очевиден. Но современная зарубежная литература в досуговом чтении школьников часто представлена произведениями массовой культуры.

Первая книга на сайте – роман современного французского драматурга, прозаика Э.-Э. Шмита «Оскар и Розовая Дама». Стремление понять широту человеческой души, обратиться к «последним вопросам» роднит его с русской классикой. «Оскар и Розовая Дама» (2002) – это произведение об умирающем мальчике. Экзистенциальный план повести явлен как откровение. Шмитт, проводивший из этого мира многих людей, которых любил, и сам переживший приближение смерти, размышляет о том, как надо болеть и относиться к смерти. Произведение об отношении к смерти дает шанс открыть ценность жизни, умение жить, в том числе в сложных жизненных ситуациях. Смертельная болезнь обрекла десятилетнего Оскара на невиданное одиночество. Благодаря Розовой Даме (герой называет ее Розовой Мамой) он открывает для себя Бога, пишет письма Богу – их одиннадцать. И проживает свои последние двенадцать дней как целую жизнь. И уходит, оставив табличку: «Только Богу дано право разбудить меня».

Открыт ли современный школьник размышлениям о смысле жизни, вере, о жизни и смерти – о вечном? Обратимся к откликам, оставленным посетителями сайта.

Часто это сугубо эмоциональная реакция – отношение, откровенная оценка как результат «значащего переживания»:

– *«Не думала, что я до такой степени сентиментальна, но после прочтения повести слез сдержать невозможно».*

– *«Автор в мельчайших подробностях описывает мир вокруг ребенка, больного раком... Действительно страшно, ведь и в нашем обществе есть такие люди, но мы их не замечаем. Не замечаем, потому что нет времени, желания, потому что боимся... А чем я отличаюсь от героев повести? Такие книги полностью переворачивают взгляд на многие вещи, многое заставляют пересмотреть в себе».*

Чтению сопутствуют важные жизненные открытия. Чувствуется, как читателям важно эти открытия сформулировать, поделиться ими. Обращает на себя внимание активность рефлексии, иногда на грани инсайта:

– *«Читая первое письмо, я поняла, с какими просьбами можно обращаться к Богу».*

– *«Я думаю, эта повесть научит многих по-другому смотреть на жизнь... Я научилась... Стало намного интереснее и "умнее" жить, потому что, описывая прожитый день (хоть и мысленно, а не в письменных обращениях к Богу), невольно задумываешься о "вечном"... Эти "беседы с самим собой" очень помогают, ведь начинаешь понимать так много и это все так неожиданно...».*

– *«Игра мальчика превращается в реальную жизнь. Можно за 12 дней прожить все...»*

– *«По-моему, говорить, что данное произведение сентиментально, не совсем верно. Скорее, оно жизнеутверждающе, хотя и грустно. И хотя это не высокая литература, но явно – жизнь!».*

Как видим, общение читателей выходит на смысловой уровень. Очевиден значительный смыслообразующий потенциал диалога в ШЧБ. Ученики решают «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Читатели делают свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве: «актуализируется та часть смысловой сферы ученика, которая находит "нужные" ей ценности и обретает форму движения мыслей, переживаний, чувств» (2, с. 356). Смыслорождение, смыслообновление – приметы читательских откликов в блоге. Инициатива диалога, его содержательные импульсы порождаются самими читателями, занимающими позицию субъектности. А.М. Лобок, определяя феномен открытого образования, так комментирует в его контексте характер диалогической позиции ученика: «Я вступаю в диалог потому, что мне интересно, и я сам, в меру своей субъектной ограниченности (а субъектность по определению не может не быть ограничена!), определяю предмет своего интереса в своем культурном собеседнике – будь это живой человек или шекспировский Гамлет. Но это мой,

собственный, а не навязанный мне интерес, и это мое, собственное открытие и прочтение своего собеседника или Гамлета» (207). Такова диалогическая позиция читателей в блоге. Суждения не замыкаются на учителя, как в привычной учебной ситуации. Учитель участвует в диалоге на равных с учениками. Его авторство скрыто за псевдонимом. Диалог становится многомерным, обретая черты полилога. Проявляется синергетическое правило: «Лучшее управление – это самоуправление» (172).

«Пишущий всегда активен» – этот краеугольный постулат технологии чтения и письма для развития критического мышления в полной мере реализуется в ШЧБ. Блог побуждает развернуть, объективировать обычно скрытую, сокровенную, а потому «свернутую» читательскую интерпретацию. По содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны: они могут быть более или менее аналитичны, развернуты – от нескольких слов до нескольких страниц. Главное – в них отсутствуют безликие стереотипы, привычные для школьных сочинений клише. Отзывы несут в себе приметы интерпретации, обнаруживая переживание, рождение личностного смысла, ценностного отношения к прочитанному.

Они включают и советы собеседникам по блогу относительно того, что нельзя не прочитать:

– «... А еще рекомендую Э.-М. Ремарка "Три товарища" и Я.-Л. Вишневского "Одиночество в сети". Вот действительно произведения, которые заставляют тебя все переосмыслить, а душу просто выворачивают наизнанку... И поплакать нужно, это действительно полезно. Если бы любовь можно было тренировать, как тело, мышцы. Это – обязательные компоненты программы тренировки души, любви, по моему скромному мнению».

– «Того же Маркеса прочитать, гораздо большее количество мыслей в голову придет».

– «Мой любимый Э.Севела... К примеру, "Почему нет рая на земле"».

– «Предлагаю закончить споры и почитать на сайте www.lib.ru "Орфографию" Дмитрия Быкова».

Конечно, в восприятии такого произведения, как «Оскар и Розовая Дама», неизбежен и скепсис:

– *«Может, лучше Паланика читать? Там очень жизненно написано».*

– *«Мне вот кажется, что в книге должны привлекать не проблемы, а все-таки более позитивные, полезные факторы. Как я понял, это унылая, душераздирающая, пробивающая скупую мужскую слезу история, пусть жизненная, но не более того».*

Читатели тем не менее начинают спорить, литература ли это, как соотносятся литература и жизнь, художественный вымысел и правда.

Резких, на грани цинизма и даже сквернословия, эпатирующих откликов достаточно много, вплоть до: *«Захотели лицей посадить на Шмитта?»*. Но они имеют свой положительный эффект – становятся толчком для обсуждения произведения и различных жизненных проблем, побуждая к заинтересованной диалоговой активности, эмоциональности тех, для кого цинизм неприемлем. При обсуждении повести популярной сегодня французской писательницы Анны Гавальда «Тридцать пять кило надежды», представляющей исповедь школьника-неудачника, первым оказался отзыв читателя Djoged, ошеломивший своей беспощадной откровенностью и решимостью вершить суд над героем и выносить ему приговор: *«Не думаешь ли, что ты ... дохляк и тебе пора покончить жизнь самоубийством? Догадываешься ли ты, что дед все равно умрет, и что ты будешь тогда делать? Таких людей всегда будет много, и они не достойны того, чтобы их описывать. Если человек только в мечтах каких-то и переживаниях живёт – его проблемы, значит, что дебил он и не более. Зачем читать подобное, не совсем мне ясно. Одно дело прочесть про то, как у человека проблемы были и он их сумел преодолеть, наверное, может как-то мотивировать к деятельности. А тут сплошная проблема всю жизнь. Шлак полный, моё такое мнение»*. Точка зрения прагматика и циника находит поддержку: *«Меня всегда поражало, как можно так писать про лузеров. Человек просто лузер по жизни, а тут так прям расписали, что такая непростая личность, такие внутренние переживания...»* (сохранен стиль оригинала). Подобные признания вряд ли возможны

на уроке или в школьном сочинении. Действительно, книгу А. Гавальда открывает ошеломляющее откровение героя: «Я ненавижу школу. Ненавижу ее пуще всего на свете. Нет, даже еще сильнее... Она испортила мне всю жизнь». У главного героя «аллергия на учебу в школе».

В процитированных откликах читателей примечательна форма открытого обращения к герою, свидетельствующая о равнодушии к прочитанному, остроте и личностной значимости обозначенной проблемы для читателей, не принявших повесть и ее героя. Условная анонимность располагает к предельной свободе самовыражения. Становится очевидным, как важно учителю, расширив пространство диалога, вовремя прочесть с учениками на уроке «Доброго Кузю», «Юшку» Платонова, «Преступление и наказание» Достоевского. Вспомним слова Юшки: «А по надобности мы все равны». Более того, высказывания учащихся показывают, что жизнь и литература не разъяты и что «последние вопросы» о «властелинах судьбы» и «тварях дрожащих», «юродах негодных» отнюдь не примета лишь литературной классики.

Вместе с тем важно, что противостояние цинизму инициируется в блоге самими учениками, а не учителем, как это часто случается на уроке. В данной ситуации это более весомый аргумент. Так, ученица, обращаясь к оппонентам, написала:

«Читая отзывы, именно отзывы, а не саму книгу, я столкнулась с расхождением во мнениях, и это, кстати, похвально. На мой взгляд, книга, не вызывающая противоречий, не стоит внимания, она не задевает наших чувств... Я не заставляю вас соглашаться с моим мнением, не заявляю, что оно единственно верное. Помните о том, что я имею полное право в отношении вашего мнения поступить точно так».

В ШЧБ спонтанно возникает дискуссия, является ли герой повести А. Гавальда лузером?

«Эта повесть о самоопределении маленького человека. На самом деле он вовсе не слаб, не глуп и не безнадежен. Просто этот мальчик не совсем вписывается в общепринятую систему. Современное общество зачастую пытается уравнивать всех, заставить соответствовать каким-то требованиям. ... Произведение поднимает

вопрос об уникальности каждого человека. Пусть мальчику не дается учеба, но у него близкий, понимающий человек – дед, который направляет его и дает почувствовать себя талантливым. Он не тупица, не лузер! Просто у каждого человека свои цели в жизни, свой смысл. Он все умеет, может. Просто ему это не нужно. А правда, зачем голову набивать тем, что не нужно?».

Коллизии судьбы героя ассоциативно соединяются с самопознанием, осмыслением собственного жизненного опыта. Диалог окрашен откровенной аксиологичностью и являет собой момент активного ценностного самоопределения читателя. В отзывах крайне ценны переживание, эмпатия, желание понять и защитить героя. Читательский опыт «жизни в искусстве» становится личностным опытом, фактором личностного развития. Акцентируются значимые для читателей проблемы выбора жизненного пути, человеческой уникальности, самоутверждения и личностной реализации, взаимопонимания отцов и детей, взаимоотношений личности и социума.

Отзывы в школьном читательском блоге убеждают, что «в диалоге человек не становится учеником другого, усваивающим чью-то позицию и чьи-то взгляды, или воспринимающим какую-то информацию. В диалоге человек вырабатывает свою собственную позицию, свое собственное «Я», удерживая на дистанции позицию и «Я» другого. В диалоге человек – сам инициатор своего образовательного движения и сам автор той траектории, которую он выстраивает внутри той или иной культурной реальности...» (207). Самый важный результат – переживание художественной реальности, свободное самовыражение участников диалога, движение к обретению ценностных ориентаций в общении с книгой и друг с другом.

Ценностное самоопределение в ШЧБ, как свидетельствуют отклики, сопряжено с формированием читательского самосознания, что стихийно проявилось в оценке литературного «качества» книг, их сюжетных коллизий, характера связи с реальной действительностью, осознании читателем степени значимости для него прочитанной книги, права на выражение своей позиции в диалоге. Вместе с тем в ШЧБ различными

приемами методически целенаправленно создается установка на актуализацию читательского самосознания.

Интересным для формирования читательской мотивации, определения учениками своей читательской позиции представляется обсуждение в блоге «прав читателя», сформулированных Даниэлем Пеннаком. Даниэль Пеннак, в одном лице учитель-словесник и писатель, в книге «Как роман», ставшей современным педагогическим бестселлером, написал: «По части чтения мы, читатели, признаем за собой все права, начиная с тех, в которых отказываем юному поколению, полагая, что приобщаем его к чтению: 1. Право не читать. 2. Право перескакивать. 3. Право не дочитывать. 4. Право перечитывать. 5. Право читать что попало. 6. Право на боваризм. 7. Право читать где попало. 8. Право читать вслух. 9. Право втыкаться. 10. Право молчать о прочитанном» (254).

Обратим внимание на справедливое замечание Пеннака о том, что взрослые читатели имеют эти права, но отказывают в них детям, полагая, что знают, как «правильно» читать. Как педагогический афоризм звучит утверждение писателя: «Глагол "читать" не терпит повелительного наклонения» (254).

Посетителям блога было предложено высказать свое мнение о правах читателя по Д. Пеннаку:

- Какие права читателя показались важными для вас?
- Какими правами как читатель хотели бы обладать вы?
- Может быть, у вас есть свой кодекс (свод правил) читателя?

В обсуждении обозначился главный конфликтный узел, который определяется извечным противоречием между свободой и необходимостью и обнаруживает два читательских типа: *«Интересно, права читателя опровергают представления о нормальном отношении к книге. Разве это нормально не дочитывать, читать что попало, где и когда попало?»* Итак, с одной стороны, это традиционное представление о *«нормальном отношении к чтению»*, которое отмечено нормативностью и определенным пониманием «нормы», а также обязательностью (обязательностью

чтения или чтением по обязанности). С другой стороны, представление о свободе читателя, который руководствуется своими читательскими вкусами, непосредственными реакциями, готовностью читать все, *«что попадет под руку»*, читать одновременно три книги на разных носителях и отказываться от книги, которая не увлекла (*«книга в наших руках – это не учебник с обязательными параграфами, которые мы должны знать»*). Для такого читателя чтение – проба себя и жизни через удовольствие, доверие книге и себе, но не через насилие и чувство долга.

Самой болезненной, драматичной в обсуждении стала дилемма, сформулированная мамой ученика, – соотношение прав читателя по Пеннаку и обязанности осваивать школьный курс литературы *«с программами, двойками и насилием»*. В диалог вступили и ученики, и учитель с вечными вопросами: *«Да, тяжеловата классика. Она не по возрасту. Она не ко времени. Это "наше все" надо переводить. Что же, получается, подождать надо, пока человек дорастет? Или культуру перекроить?»*. И вновь поиск того, как через обязательное, программное чтение выйти к душе читателя и помочь ему увидеть себя в зеркале классики. Этот путь осознается как редкий, идеальный, возможный при посредничестве Учителя и вместе с тем реальный.

Диалог в школьном блоге показал: ученики признают, что обладают правами, перечисленными Пеннаком (правда, не задумываясь о них как о правах). Есть сомнение в кажущейся привлекательной позиции писателя: *«зачем читать что попало?»*. Не все принимают стилистически фривольный разговорный тон прав читателя у Пеннака, что ощутимо при их изъятии из контекста. Вместе с тем очевиден поиск читательского компромисса между свободой и необходимостью: *«не дочитывать, если это не домашнее задание»*, *«если взял книгу, нужно обязательно дочитать»*. Посетители блога дополняют перечень указанных прав своими: *«пересказывать то, что хотелось читать дома»*, *«право на понимание»*, *«читать «про себя»*, *«задавать вопросы по книге»*, *«слушать книгу»*, *«цитировать автора книги»*; *«не соглашаться с автором»*. Содержание и тон этих прав приближены к норме.

Неизбежен интерес к «экзотическому» праву на «боваризм». В пространстве блога его объясняет не учитель. Сами читатели ищут в книге суть понятия и находят неожиданные «компьютерные» аналогии, очевидно, более весомые для нового поколения, связывая боваризм с состоянием реальности-ирреальности: *«Книга даёт такую возможность. Но если раньше человек погружался в это счастливое состояние с помощью книги, то сейчас аудиовизуальные средства (телевидение, компьютерные игры) позволяют человеку находиться в том же состоянии боваризма. Появилась альтернатива. Поэтому чтение отходит на второй план, ведь телевизор и компьютер намного удобнее... Даниэль Пеннак, предлагая "право на боваризм", очевидно, имел в виду счастливое состояние человека от сопереживания героям, событиям книги».* Читатели ждут встречи с книгой, которая подарит такое состояние. С другой стороны, предостерегают: неразличение мира реального и вымышленного далеко не всегда благо, особенно, когда компьютерные игры переносятся в мир реальный или когда виртуальный мир становится единственной реальностью. Звучит оценка телевидения в сравнении с книгой: *«Телевидение в некоторых случаях – это фаст-фуд... Уже все готово, потребляешь и не фантазируешь, чего не скажешь о книге».*

Свободный диалог о правах читателя в школьном блоге обнаружил заинтересованность школьников в осознании собственной читательской позиции.

С целью формирования читательской среды, сообщества читателей школы, их самосознания в школьной библиотеке была организована выставка книг учителей «Любимые книги детства». Обложки книг были воспроизведены в блоге, что дало импульс диалогу о любимых книгах разных поколений читателей:

«Смотрю на виртуальную книжную полку и думаю: "Надо же, как все сбылось!" Трогательный "Маленький принц"... В выборе – изящество, вкус и детская открытость. Это Т.П. Швеммер. "Дикая собака Динго" – все настоящее: любовь, разлука, высота и чистота помыслов, еще нравственная категоричность. И удивительное сходство. Посмотрите на обложку. Узнаете? Почему-то была уверена: "Овод" – это И.А. Иоголевич. Оказалось, все сложнее – "Конармия".

Конечно, Островский и А.Е. Попов. Тут страсть, служение идее до растворения себя, до самозабвения! Что за "Повесть о суровом друге"? Но название – точное попадание в яблочко. Это С.В. Ефремцев. Надо книгу почитать и убедиться».

Раздел «Ex libris». Это приглашение через замысел экслибриса для семейной библиотеки или для ШЧБ выразить свое представление о ценности книги. Предложенные графические варианты экслибрисов передают поиск образных деталей, символов: змея, цветок, дерево, часы, спасательный круг, ступени из книг для восхождения к солнцу, разбитая колба песочных часов, из которой появляются песчинки-звезды. Текстовая составляющая экслибрисов, выражая отношение к книге, тяготеет к афористичности:

– *«Питая ум, наполнить душу» (семья Путян).*

– *«Книга – это мир приключений, в которых мы проживаем жизнь героев и становимся мудрее» (семья Митрофановых).*

– *«Дом, в котором нет книги, подобен телу, лишённому души» (семья Сабировых).*

– *«Книга – солнце, которое дарит нам тепло и свет» (семья Петровых).*

– *«Книга как змея: хитра, но умна».*

Некоторые экслибрисы сопровождают комментарии. Таков, например, один из вариантов экслибриса для ШЧБ лица № 31: *«Идея следующая: дерево с кроной в форме круга. Круг символизирует гармонию, единство, солнце, жизнь. Дерево также является символом жизни, модели мироздания, связи земного и небесного (корни держаться за землю, ветви тянуться к небу). Корнями дерево впитывает книжные строки и питает ветви и листья. То есть чтение дает питание душе. Листва дерева изображена в форме сердец. Множество сердец символизируют всех нас. В круге центральное место занимает открытая книга. Страницы изображены в форме крыльев (символ воображения, свободы, движения, одухотворенности, полета). На странице в нижней части стоит номер...31, конечно, 31. Тут, я думаю, объяснений не требуется».*

Следует отметить, что у ШЧБ на сайте физико-математического лицея есть и противники, выражающие свою позицию – сомнение в целесообразности читательского блога: *«Я считаю, что рубрика "Ex libris" не нужна на этом сайте. Изучать литературу очень важно, но профиль нашего лицея физико-математический. Мне кажется, что не всем будет интересно заниматься нелюбимым делом. В лицее гораздо больше учеников, любящих физику и математику, чем литературу и русский язык!!! Тем более, что мы этим занимаемся на уроках литературы. Как раз обсуждаем и делимся впечатлениями о прочитанном. В интернете есть подобные сайты, более глобальные, где твое мнение может услышать гораздо больше людей».*

Эта позиция имеет как сторонников, так и противников, которые вступают в открытый диалог, дискуссию: *«Конечно, есть предмет литература, конечно, есть более масштабные и содержательные сайты. Конечно, можно любить все что угодно: хочешь физику с математикой, хочешь прогулки при луне... Все свободны. Особенно в таком деле, как чтение. Не хочешь – не обсуждай. Нравится позиция своей ясностью и определенностью. Но как личная. Как знать, может, это дело с обсуждением книг и не заладится. Но знаете, если откровенно, хочется о хорошем с близкими поговорить: не с критиками и абстрактными читателями, а с людьми, которых знаешь, а некоторых любишь...».*

Как видим, общение в блоге обретает признаки самоорганизации с нелинейным развитием ситуации, спонтанными точками бифуркации. Можно говорить о синергетических способах организации самого процесса обучения и воспитания. Происходит пробуждение внутренних сил личности через малые влияния. В школьном читательском блоге создаются условия, при которых, как отмечено А.М. Лобком, «становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной

активности в такого рода ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Обучение становится интерактивным ...» (207).

Школьный читательский блог обнаруживает новое качество воспитания, которое реализуется не через традиционные однонаправленные формирующие воздействия или передачу опыта и представлений о ценностях от старшего поколения к подрастающему. Оно возникает изнутри, на уровне субъектной реальности, и понимается «как глубинное межличностное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия» (175, с. 144).

Об интересе к блогу, книге, о потребности в общении, обсуждении и самовыражении свидетельствует количество посетителей. На сайте 11 лица зафиксировано 5913 просмотров повести «Оскар и Розовая Дама» и 2651 просмотр книги «35 кило надежды». За первые две недели существования блога было зарегистрировано более трех тысяч посетителей: среди них учащиеся лица, выпускники, родители, педагоги. Не все из них вышли на общение в блоге. Но форму своего присутствия в блоге каждый выбирает сам. Спонтанность, динамичность, демократизм, открытость – вот качества открытого диалога о книге, проявившиеся благодаря блогу.

Уже первый опыт организации блога показал, что его жизнеспособность и степень активности читателей во многом определяется выбором произведений, которые предъявляются в блоге, и тем, насколько они захватят читателей-школьников. Читательский сайт в идеале представляется саморазвивающейся системой. С одной стороны, необходим отбор текстов, имеющих высокую литературную пробу. С другой стороны, не исключается появление в блоге произведений, литературные достоинства которых спорны. Дискуссия о ликах современной литературы и «литературных проектах», в том числе «глянцевых», поможет ученикам делать свой читательский выбор и стать фактором формирования читательского самосознания.

Таким образом, школьный читательский блог является инновационной интерактивной формой организации внеклассного чтения, ориентированной на

создание в школе читательской среды, формирование читательского самосознания в ситуации открытого образования. С позиций синергетического подхода чтение в блоге, участие в обсуждении книг, общение представляют собой «креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями» (И. Пригожин). Добровольность участия, свобода выбора и самовыражения делают возможным самоуправление системы, обнаруживая эффективность малых резонансных воздействий на читателя. Инициатива в диалоге, его содержательные импульсы порождаются самими читателями. Создаются условия для самоорганизации сложных систем, к которым относится школьная читательская аудитория.

Актуализация в диалоге ценностно-смысловой позиции читателей-собеседников, возможность личного выбора в безграничном смысловом пространстве литературы, активность рефлексии, оценки – свидетельство значительного смыслообразующего потенциала читательской деятельности в блоге. Отзывы читателей несут в себе приметы интерпретации, обнаруживая рождение переживания, личностных смыслов, самопознания, ценностного самоопределения. Школьный читательский блог, активизируя субъектные проявления читателей, является фактором самовоспитания учащихся.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

1. На основе концепции аксиологизации литературного образования в ходе обучающего эксперимента был разработан вариант системы обучения, направленной на реализацию целей, принципов, условий, содержания, средств и форм обучения и диагностики, определенных в теоретической части исследования.

В сферу исследования актуализации аксиологического потенциала литературного образования включены, с одной стороны, собственно школьный курс отечественной литературы, с другой стороны, иные каналы освоения литературы школьниками – проектно-исследовательская деятельность во внеурочной работе и внеклассное чтение в школьном читательском блоге.

2. С целью приведения школьных программ по литературе в соответствие с культуросообразной парадигмой образования создан новый тип аннотаций для рабочей программы по литературе, в которых в качестве содержательной и системообразующей категории, представляющей литературное произведение как целостность, избрана категория «художественный мир литературного произведения», являющийся формой авторской концептуализации мира. Содержательное единство рабочей программы, корпуса аннотаций, представленных в ней, определяет идея «духовной вертикали» – выделения смысловых, ценностных доминант художественного мира литературного произведения, являющихся содержательными единицами литературного образования, и соответствующего им комплекса бытийных, духовно-нравственных мотивов, проблем, а также бытийных и духовно-нравственных категорий. Кроме того, в аннотациях указаны «рельефы» формы – поэтики, структуры произведения, характеризующие неповторимость его художественного мира. В «смыслонесущей конструкции» (И.В. Абакумова) программы обозначен аксиологический диалог произведений разных авторов на

основе преемственных и перспективных связей в школьном изучении русской литературы.

«Духовная вертикаль» программы придает школьному курсу литературы целостность, помогая учителю раскрыть в отечественной литературе духовно-художественное единство, в основе которого лежат национальные духовные, нравственно-этические и эстетические ценности и традиции, вечные ценности мировой культуры.

Выделение в аннотациях смысловых и ценностных доминант анализа и интерпретации произведений литературы позволяет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала искусства через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в ценностях и смыслах литературы и жизни. Таким образом, созданы условия для достижения синтеза обучения и воспитания в системе литературного образования.

3. Заданный в рабочей программе ценностно-смысловой ракурс изучения школьного курса литературы конкретизирован на локальном материале анализа повести А.П. Платонова «Котлован», что позволило экспериментально выявить особенности методической организации аксиологически ориентированного школьного анализа художественного мира литературного произведения, направленного, с одной стороны, на выявление ценностных доминант произведения, авторского представления о ценностях бытия, с другой стороны, стимулирующего эмоционально-ценностное отношение учащихся к произведению, их ценностное самоопределение.

Актуализация в сознании учащихся проблематики произведения, его обращенности к вечным, фундаментальным основам бытия позволяет соотнести

классику и современность, временное и вечное, рождая у читателя понимание сопричастности произведению.

Аксиологический «фокус анализа» определяет отбор литературного материала и придает школьному анализу произведения центрированность и целостность.

Анализ ценностно-смысловых «вех» произведения (своеобразие композиции и сюжета, хронотопа, символики, стиля, смысл названия и др.) с акцентированием их оценочной функции создает представление о нем как «зоне оценивания» (Л.Ю. Фуксон).

В ходе эксперимента подтверждена плодотворность таких способов актуализации диалога читателей с автором, героями, культурными собеседниками, ориентированного на смыслопонимание и смыслопорождение, как:

- опора на первичное читательское восприятие,
- историко-культурный, историко-литературный контекст диалога,
- проблематизация диалога (формулирование читателями вопросов, уточняющих позиции героев, а также вопросов автору, культурным собеседникам),
- создание на уроке аксиологических ситуаций с сопутствующим формулированием аксиологических задач, проблемных вопросов,
- герменевтические приемы «собирания» и «наращивания» смысла, «рефлексивного мостика»,
- комментирование текста в читательских дневниках,
- выразительное чтение, чтение по ролям,
- выполнение групповых, индивидуальных творческих заданий, в том числе интерпретационных, активизирующих воображение, значащее переживание, а также исследовательских.

Ценностное самоопределение учащихся реализуется благодаря смыслоактуализирующему диалогу и выбору читателями ценностной позиции, а также различным формам личностной рефлексии открытых смыслов и ценностей.

Выбор технологий, приемов анализа и интерпретации произведения вариативен и определяется особенностями художественного мира литературного произведения, его жанрово-родовым своеобразием, а также уровнем литературного развития класса, особенностями восприятия произведения учащимися.

4. Аксиологический потенциал внеурочной работы по литературе определяется тем, что это сфера становления субъектности, свободного выбора, рождающейся инициативы, реализации творческого потенциала личности, самореализации, самообразования, формирования ценностных ориентаций и вкусов. Аксиологический контекст проектно-исследовательской деятельности, проявляя ее личностную значимость для учащихся, способствует их ценностному самоопределению.

Выявлено, что все этапы осуществления исследовательского проекта имеют аксиологическую составляющую: на этапе проблематизации ученик при поддержке учителя осуществляет выбор своей индивидуальной образовательной траектории (лично значимой темы, проблемы исследования); на этапе целеполагания проблема преобразуется в лично значимую цель; на этапе реализации проекта создается творческая читательская интерпретация произведения, сопряженная с освоением эстетических, духовно-нравственных ценностей, оценкой явлений литературы и жизни учеником-исследователем; презентация – этап лично значимого итога проекта, его оценки, переживания учеником авторства. Для оценочно-рефлексивного этапа, помимо рефлексии содержания, технологии, перспектив исследования, не менее значима личностная рефлексия, направленная на ценностное самоопределение учащихся, обнаруживающая личностные образовательные «приращения» (А.В. Хуторской).

Эффективными формами организации личностной рефлексии в проектной деятельности по литературе и одновременно способами диагностики личностных результатов индивидуальной образовательной траектории являются эссе «Мой проект: Post scriptum», письмо научному руководителю, анкетный опрос,

ориентирующий учащихся на выражение отношения к различным смысловым аспектам проектной деятельности.

Проведенная в ходе эксперимента диагностика личностных результатов проектно-исследовательской деятельности по литературе показала, что ценностно значимыми для учащихся являются самостоятельное освоение феноменов культуры, литературы; оценка явлений жизни через призму литературы, понимание смысловой многозначности образов; диалог с культурными собеседниками; расширение кругозора, приобретение новых знаний, умений и навыков, движение от замысла к воплощению проекта, опыт творческой деятельности; возможность самопознания и самовыражения. В ретроспективной рефлексии выпускники, осознавая универсальный характер учебных действий, соотносят личностную образовательную траекторию и траекторию собственной жизни, что является важнейшим доказательством ценностного самоопределения.

5. Цели создания школьного читательского блога связаны со стимулированием внеклассного чтения учащихся, интерпретации и оценки ими прочитанного, активного диалога читателей с автором, друг с другом, с культурными собеседниками (учителями, родителями, выпускниками школы); формированием читательского самосознания; созданием в школе читательской среды.

К принципам организации школьного читательского блога относятся добровольность участия; наличие внутренней личностной мотивации присутствия в читательском блоге (потребность в познании, чтении, интерактивном общении, самовыражении); свобода и спонтанность вхождения в блог (внутреннее состояние, интерес, время); свобода самовыражения (проблема, содержание и объем высказывания, языковое оформление, подпись-маска, псевдоним); открытость коммуникативного пространства (школьники, учителя, родители и другие посетители сайта).

Инициатива в диалоге порождается самими читателями, обнаруживая эффективность малых резонансных. Создаются условия для самоорганизации сложных систем, к которым относится школьная читательская аудитория.

Актуализация в интерактивном диалоге ценностно-смысловой позиции читателей-собеседников, активность рефлексии, оценки – свидетельство значительного смыслообразующего потенциала читательской деятельности в блоге. Отзывы читателей несут в себе приметы интерпретации, рождения личностных смыслов, самопознания, ценностного самоопределения, самовоспитания.

ГЛАВА 5. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ЦЕННОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧАЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Современные образовательные парадигмы ориентированы на определенные результаты обучения и воспитания. **Готовность учащихся к ценностному самоопределению** мы рассматриваем в качестве личностного результата литературного образования, определившего его воспитательную цель. ФГОС ориентирует на то, что результаты общего образования должны быть выражены не только в предметном формате, но прежде всего могут иметь характер универсальных (метапредметных) умений. Среди них умение определять для себя значимость, смысл явлений жизни, культуры, собственного существования. В психологии готовность к действию понимается как «установка, направленная на выполнение некоего действия. Предполагает:

- наличие определенных знаний, умений, навыков,
- готовность к противодействию возникающим в ходе выполнения действия препятствиям,
- приписывание выполняемому действию некоего смысла личностного.

Готовность к действию реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия; физической подготовленности; психологических факторов готовности» (275).

В лонгитюдном обучающем эксперименте участвовали 102 учащихся лица № 11 г. Челябинска (ЭГ). Экспериментальный процесс формирования готовности учащихся к ценностному самоопределению длился три года, соответственно с 9 по 11 класс. В качестве контрольной группы (КГ) выступили 106 учащихся гимназии №

48. Проведенная на начальном этапе обучающего эксперимента предварительная проверка уровня литературного развития учащихся 9 классов ЭГ и КГ (показатели мотивации чтения, умения анализировать художественное произведение) выявила примерно одинаковые показатели, что дало основание для дальнейшего сравнения готовности к ценностному самоопределению выпускников ЭГ и КГ с целью проверки эффективности концепции аксиологизации литературного образования.

Для достижения цели экспериментального исследования, которая состояла в формировании готовности учащихся к ценностному самоопределению в процессе литературного образования, были разработаны критерии и показатели диагностики, а также определены уровни готовности.

К критериям готовности учащихся к ценностному самоопределению в процессе литературного образования мы относим следующие умения:

- выбирать целевые и смысловые установки чтения, изучения художественной литературы;
- интерпретировать литературное произведение (выявление ценностных доминант художественного мира литературного произведения; смыслопонимание; смыслопорождение: выявление личностного смысла);
- выражать свое отношение к произведению, давать его оценку;
- соотносить литературу с собственным жизненным контекстом (рефлексия);
- видеть ценностные смыслы в явлениях литературы и жизненных ситуациях;
- совершать ценностный выбор и формулировать собственные ценностные ориентиры.

На итоговом – аналитико-синтетическом и оценочном – этапе эксперимента результаты ценностного самоопределения учащихся анализировались в трех аспектах – *мотивационном, аналитико-интерпретационном, проективном.*

Мотивационный аспект ценностного самоопределения в читательской деятельности. Ценностное самоопределение учащихся в процессе литературного образования является проявлением читательского самосознания, поэтому было

важно проследить динамику мотивации чтения, выбора учащимися смысловых читательских установок. Проблема установки как проявлению мотива контакта с искусством важна потому, они определяют не просто ожидания читателя, но и «готовность к осуществлению совершенно конкретной "встречной" внутренней деятельности по отношению к нему» (200, с. 94). Л.Г. Жабицкая писала о значимости основной установки, определяющей взаимодействие читателя с литературным произведением по законам художественного восприятия. Мотив диалога с автором и с собственной личностью является основополагающим в художественной коммуникации при возможном наличии других сопутствующих мотивов и установок. «Каждая из них может изолированно мотивировать чтение, не присоединяясь к основной установке. Но восприятие произведения в этом случае окажется односторонним или поверхностным, а его влияние на читателя будет неглубоким и случайным» (122, с. 10).

На констатирующем (9 класс) и контрольном (11 класс) этапах формирующего эксперимента учащимся экспериментальной и контрольной групп был предложен перечень из 15 афоризмов о книге и чтении и задание: *«Укажите три афоризма, которые наиболее полно выражают сейчас Ваше отношение к чтению. Подчеркните один из трех, самый значимый для Вас»* (приложение 14).

Отметим, что каждый из афоризмов по-своему аксиологичен, фиксируя определенную оценку книги и чтения и, соответственно, мотив чтения, читательскую установку:

1. Познание мира и человека – 4, 12, 15.
2. Прагматический (книга – инструмент) – 1, 5, 6.
3. Коммуникативный – 14.
4. Эстетический – 9.
5. Диалог с автором и с собственной личностью (душой) – 7, 8, 10, 11.
6. «Воспитание (культура поведения), развитие личности (развитие мышления, речи) – 2, 3, 13.

Тем не менее в качестве своеобразного мотивационного индикатора, указывающего на важность для читателя личностной сопричастности художественной реальности, своего соприсутствия в художественном мире – диалога с автором и собственной личностью, что является необходимым условием ценностного самоопределения читателя, мы рассматриваем афоризмы 5 группы.

Результаты выявления динамики преобладающей мотивации чтения с 9 по 11 класс представлены в таблице.

Таблица 8

**Динамика преобладающей мотивации чтения учащихся
(9 – 11 классы)**

Мотивы чтения	Количество указаний на данный мотив (%)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап (9 класс)	Контр. этап (11 класс)	Констат. этап (9 класс)	Контр. этап (11 класс)
1. Познавательный	17	6	14	19
2. Прагматический	21	9	11	14
3. Коммуникативный	20	3	13	12
4. Эстетический	10	9	5	6
5. Диалог с автором и собственной личностью	23	69	43	41
6. Воспитательный, развивающий	9	3	14	8

На констатирующем этапе эксперимента 23% девятиклассников ЭГ указали на афоризмы 5 группы как на самые значимые для них. Причем примерно таковы же показатели выбора 3 позиции (20%), обнаруживающие на важность общения

читателя «с мудрейшими людьми мира» (Л.Н. Толстой). Вместе с тем близки указанным показателям мотивы «прагматического» выбора, когда книга рассматривается как способ познания, совершенствования мышления (21%) либо как источник знаний (17%). На контрольном этапе эксперимента показатели изменились: количество выборов афоризмов 5 группы возросло в три раза (до 69%), при этом количество указанных «познавательных» мотиваций чтения художественной литературы уменьшилось почти в три раза, а «прагматических» – в два раза.

Исходные показатели определения ведущей мотивации чтения как диалогической и лично значимой участниками КГ изначально более высокие, нежели в ЭГ (43% против 23%). Между тем показатели данной читательской диспозиции несколько снижаются (с 43% до 41%), при этом возрастает количество выборов «познавательных» (с 14% до 19%) и «прагматических» (с 11% до 14%).

Динамика мотивов чтения отражена на диаграммах (приложение 15). Статистическая обработка данных таблицы представлена в приложении 16.

Сравнение динамики ведущего лично значимого мотива чтения позволяют обнаружить

- наличие и приоритет читательской мотивации диалогического характера в обеих группах, что является обнадеживающим фактором в современной ситуации кризиса чтения;

- результативность формирования диалогической, лично значимой читательской установки, осознанного сопряжения учащимися ЭГ чтения с обращенностью к своей душе, к своему жизненному опыту в процессе реализации концепции аксиологизации литературного образования, что способствует формированию читательского самосознания.

Второй аспект оценки готовности учащихся к ценностному самоопределению в литературном образовании – *аналитико-интерпретационный*.

Поскольку читательская деятельность школьников является ведущей в литературном образовании, то для проверки эффективности разработанной

концепции аксиологизации литературного образования, проявляющейся в формировании готовности учащихся-читателей к ценностному самоопределению, на констатирующем и контрольном этапах обучающего эксперимента были проведены срезовые работы аналитико-интерпретационного характера.

На констатирующем этапе лонгитюдного формирующего эксперимента в качестве литературного материала для срезовой работы учащимся ЭГ и КГ был предложен текст рассказа А.П. Платонова «Разноцветная бабочка». Им предстояло ответить на следующие вопросы:

1. Какой финал, по-Вашему, вытекает из смысла рассказа? Предложите возможное сюжетное решение.
2. Ожидали ли Вы, что финал будет таким? Почему?
3. Какие проблемы поставлены в рассказе?
4. Каков, по-Вашему, смысл рассказа?
5. Важен смысл рассказа для Вас? Если да (нет), то почему?

Читательская деятельность характеризуется активностью субъекта, которая направлена на художественный текст и проявляется в определенных способах его освоения. Анализ и интерпретация рассказа учащимися по данным вопросам дают возможность диагностировать необходимые для ценностного самоопределения читательские умения:

- определять ценностные доминанты произведения, видеть ценностные смыслы в явлениях литературы и способы их выражения (*вопросы 1, 3*);
- понимать смысл прочитанного (смыслопонимание) (*вопросы 1, 2*);
- выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение) (*вопрос 4*);
- выражать отношение к произведению (*вопрос 5*).

Для решения вопроса об эффективности разработанной и экспериментально апробированной стратегии аксиологизации литературного образования было необходимо сравнить степень сформированности читательских умений,

необходимых для ценностного самоопределения, у учащихся ЭГ и КГ в начале эксперимента и на завершающем этапе. Эти умения и показатели их сформированности представлены в таблице 5 (3.5.1)

Обратимся к констатирующему этапу эксперимента.

Бытийный смысл рассказа-притчи «Разноцветная бабочка» связан с платоновским пониманием единства и целостности человека и мира, частью которого он является. Эта важнейшая для Платонова идея выражена в наставлении матери сыну, влекомому соблазнами: «Пусть все будет, тогда и ты будешь». Столь же значимым является авторское понимание любви как источника и смысла жизни: мать живет полтора века, чтобы дождаться пропавшего сына: «Покуда он не вернется, я жить должна». Она дарит ему вторую жизнь. Любовь матери обнаруживает бесконечность жизни. Финал рассказа – встреча Анисьи и ее сына Тимоши, ставшего стариком, – счастливый и трагический одновременно: «Мать прижала его к своей груди; она хотела, чтобы все дыхание ее жизни перешло к сыну и чтобы любовь ее стала его силой и жизнью. И она почувствовала, что Тимоша ее стал легким. Она увидела, что держит на руках, и он был теперь опять маленьким, каким был тогда, когда убежал за разноцветной бабочкой. Жизнь ее любовью перешла к сыну. Старая мать вздохнула последним счастливым дыханием, оставила сына и умерла». «Смертью смерть поправ» – эта христианская формула может быть отнесена к финалу рассказа. Несмотря на трагический финал, в рассказе утверждается «идея жизни», обретающая экзистенциальное звучание и воплощающая кардинальные основы существования человека в понимании А.П. Платонова.

Качественный и количественный анализ полученных материалов позволяет судить о степени сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения учащихся (таблица 9).

**Степень сформированности читательских умений,
необходимых для ценностного самоопределения учащихся:
данные срезов в ходе эксперимента (количество учащихся в %)**

Читательские умения	Показатели степени сформированности умений	Группы			
		Экспериментальная		Контрольная	
		Этап эксперимента			
		Конст..	Контр.	Конст.	Контр.
Умение определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения	Выявляют ценностно-смысловые вехи произведения:				
	- проблематику,	23	92	27	65
	- ценности автора,	9	48	11	16
	- ценности героев,	51	60	48	43
	- логику развития сюжета, композиции,	82	89	78	79
	- особенности хронотопа,	55	42	60	35
	- систему образов,	36	63	32	26
	- образы-символы,	30	60	24	28
	- смысловые оппозиции и др.		40		30
Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание)	- Выявляют «задачи на смысл», решаемые автором,	28	80	30	56
	- понимают авторскую концепцию художественного мира произведения на уровне идеи	9	45	11	10
	- понимают смыслы, определяемые авторским решением отдельных проблем произведения	48	46	44	54
Умение выражать личностное понимание	- Выбирают позицию по отношению к миру	76	82	70	53

смысла произведения (смыслопорождение)	(сопричастность, соприсутствие – «участное», по М.М. Бахтину, бытие в диалоге),				
	- конкретизируют в воображении прочитанное,	80	15	70	10
	- выражают личностное переживание, в т.ч. «значащее» (реакция на смысл),	48	70	44	42
	- открывают личностно значимые смыслы («значение для меня» А.Н. Леонтьев),	60	90	58	53
	- соотносят авторский смысл и свой, личностный (по М.М. Бахтину, позиция «внеаходимости»)	4	48	-	10
Умение выражать личностное отношение к произведению	- Дают оценку,	14	26	10	14
	- совершают выбор ценностей, ценностной позиции	27	62	29	34
	- соотносят произведение с актуальным жизненным и культурным контекстами	10	44	8	14
	- дают формальную оценку	36	6	32	26
	- не дают ответа на 5 вопрос	18	4	24	21

При количественном анализе работ было посчитано количество учащихся, обнаруживших в той или иной форме проявления умений, необходимых для ценностного самоопределения читателя. Из таблицы видно, что на констатирующем этапе эксперимента не наблюдается существенной разницы в показателях учащихся ЭГ и КГ.

Умение определять ценностные доминанты произведения, видеть ценностные смыслы в явлениях литературы и способы их выражения.

Так как большая часть учащихся (соответственно 80% из ЭГ и 70% из КГ) предпочла позицию «соавторства», написав финал рассказа в форме его продолжения (художественный стиль), значимые, по мнению читателей, ценностно-смысловые вехи произведения выявлялись нами преимущественно из ученических интерпретаций финала произведения, в которых они представлены. Для читателей не составило труда связать логику развития сюжета и композиции рассказа с мотивами материнской и сыновней любви, возвращения Тимоши и его встречи с матерью. Сюжет финала соотнесен с важными хронотопическими образами рассказа (родной дом, небо, звезды, гора, пропасть, тропинка, дорога, прошлое – настоящее – будущее, детство – старость), отмечена символика образов звезды, бабочки, пропасти. Вероятно, осознание «сильной позиции» образа, закрепленного в названии рассказа «Разноцветная бабочка», побудило читателей ввести этот образ в его продолжение: следуя по «забвенной» тропе за бабочкой, Анисья приходит к пропасти, в которой оказался ее сын; бабочки ведут постаревшего Тимофея к родному дому.

Вместе с тем знаменательно, что для учащихся обеих групп сложными вехами произведения стали такие его аспекты, как проблематика и ценности автора, что в дальнейшем привело к затруднениям в понимании смысла. Доминантными смысловыми центрами рассказа «Разноцветная бабочка» являются проблема взаимоотношений человека с миром и проблема жизни и смерти. Кроме данных, могут быть выделены сопутствующие им проблемы жизненного выбора, отцов и детей, погони за соблазнами и искушениями. Адекватно определили проблематику рассказа лишь 23% девятиклассников ЭГ и 27% учащихся КГ.

**Определение проблематики рассказа А.П. Платонова «Разноцветная бабочка»
учащимися 9 класса
(в % к общему числу испытуемых)**

Проблема	Эксперимент. группа	Контрол. группа
Взаимоотношений человека с миром	-	6
Жизни и смерти	3	3
Отцов и детей	17	12
Жизненного выбора	6	3
Погони за соблазнами и искушениями	9	12
Выделили проблемы*	35	36

* *Есть случаи, когда один ученик называл несколько проблем*

Как видим, доминантные смыслообразующие проблемы назвали 3% учащихся ЭГ и 9% учащихся КГ, а периферийные – соответственно 32% и 27%. Открыть через проблематику авторские смысловые горизонты, философскую многомерность произведения удастся немногим учащимся.

Фрагментарность восприятия произведения ведет к тому, что проблематика понимается ограниченно, доминирует проблемный аспект, лежащий на поверхности сюжета. В качестве самостоятельных проблем указываются частные проявления проблемы отцов и детей (*проблема воспитания, непослушания детей, проблема нелегкой жизни матери, верности и преданности своим близким*), чувства, переживания героев (*любовь матери к сыну, любовь сына к матери; муки матери по потерянному сыну*). Есть случаи, когда формулирование проблемы подменяется пересказом сюжета. Нередко проблематика определяется сугубо житейски: *«Проблема в том, что родители остаются совсем одни, когда их дети создают*

собственные семьи и редко приходят к родителям»; «Сердце преобладает над разумом – вот основная проблема рассказа».

Для читателей очевидны семейные ценности героев. Для матери это сын, она считает своим долгом жить, «покуда он не вернется». Ценности взрослого сына, по мнению читателей, – это мать и родной дом. Но он понял это лишь тогда, когда потерял то, что имел («У Тимоши была любящая мать, но ему хотелось видеть красивую бабочку, яркую звезду. В результате он потерял все. Красивое мимолетно, а мать будет ждать тебя всю жизнь»). Учениками отмечен мотив переоценки ценностей героем. Между тем единичны суждения, в которых комментируется наставление матери сыну, обнаруживающее, что ценностью для нее является весь мир и ее сын в этом мире – гармония сына с миром. Представлению учащихся о ценностях героев недостает целостности. Единичны работы, в которых комментируются ценности автора (например, *«автор убеждает, что если ты стремишься что-то себе присвоить, то обязательно лишаешься другого, что тебе на самом деле нужно, необходимо»*). Можно говорить об отсутствии у читателей установки на выявление ценностей автора, воплощенных в созданной им картине мира.

Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание).

Степень сформированности данного умения выявлялась на основании анализа ответов учащихся на 1 и 2 вопросы: девятиклассникам предстояло понять логику финала, вытекающую из смысла рассказа и предложить сюжетное решение. Первое задание имеет интерпретационный характер, предполагая смыслопонимание и смыслопорождение. Безусловно, предугадать авторский финал данного произведения непросто, но у учащихся была возможность уточнить свое понимание авторского смысла при ответе на второй вопрос.

82% учащихся ЭГ и 78% учащихся КГ уловили значимость мотива встречи матери и сына, заданный в экспозиции рассказа и определяющий его сюжет, и показали встречу героев как кульминацию.

Были предложены такие варианты развязки:

- жизнь матери и сына («жили счастливо до самой смерти»),
- смерть матери и сына («Но они были слишком стары, чтобы дальше жить и умерли в один день. Но все же... Они были счастливы!»),
- счастливая встреча на небесах.

Верно определили смысл финала и авторской концепции художественного мира только 9% учащихся ЭГ и 11% учащихся КГ. Приведем пример такого ответа: *«1. Было необыкновенно тихое утро. Анисья, как обычно сидела на камне у входа в жилище и чего-то ждала. Волнение переполняло душу старушки. Со стороны гор появилась вереница больших разноцветных бабочек. Они, словно танцуя, приближались к дому Анисьи. За ними медленно шел старичок. Анисья смотрела на него и узнавала черты любимого сына. Она пошла к нему навстречу. Мать и сын обнялись и будто вернулись в те дни, когда Анисья была молода, а Тимоша мал. Вокруг них кружились бабочки.*

Радость была недолгой. Анисья встретив сына, умерла, но последнее свое «дело» исполнила. Тимоша же с благодарной памятью о матери остался жить в своем старом доме и никуда больше не уходил из родных краев.

2. Мне кажется, что рассказ должен был закончиться трагически. Радость встречи и трагедия одновременно. Мать говорила: "У меня дело есть, я сына ожидаю. Покуда он не вернется, я жить должна". Мать не умерла бы, не увидев сына, а сын не умер бы, не увидев мать. Любовь матери к сыну и сына к матери пробудила в них веру и надежду. Несмотря на трагичность конца, более счастливого финала предположить невозможно, ведь даже умереть нестрашно, когда твое самое большое желание исполнилось, после мгновений счастья.

Мой финал и финал автора схожи. Но у Платонова сын снова стал ребенком. Мать любовью вдохнула в него новую жизнь. Значит, любовь побеждает все трагедии, любовь всесильна. Любовь – это жизнь» (Елена Ж.). Комментируя финал, ученица обнаруживает понимание авторской концепции художественного мира

произведения. Объяснению авторского смысла сопутствуют проявления смыслопроявления – оценки, личностного смысла.

Следует признать, что смыслопонимание – сложный процесс. Подобный эксперимент был проведен психологом Р.Р. Каракозовым: из десяти испытуемых лишь один раскрыл в интерпретации символический план произведения и адекватно осмыслил текст, у остальных преобладал формально-логический подход (157). Отвечая на второй вопрос, предполагающий сравнение своего финала и авторского и объяснение общего в них и различий, ученики чаще ограничиваются констатацией: «ожидал – не ожидал». Обращая внимание на эпизод встречи, они не перечитывают, не комментируют неожиданную развязку, ключевые для понимания смысла заключительные авторские строки и, таким образом, не поднимаются до понимания философского, бытийного смысла рассказа: *«Я ожидал это, поэтому мой финал схож с реальным. Дождавшись сына, Анисья умрет, так как больше ничто не удерживало ее в этом мире» (Егор С.); «Вероятно, они бы встретились, но потом вновь стали молодыми и заново прожили бы жизнь» (Яна Р.)*. Логика финала объясняется формально либо наивно-реалистически – возрастом героев, без учета своеобразия художественной реальности, притчевого, символического планов. Иногда читатели не могут смириться с трагическим финалом и отстаивают свою позицию, не утруждая себя размышлениями о смысле авторского решения финала, о своеобразии художественной реальности: *«Да, я ожидала, что конец будет таким, потому что никто из нас не вечен... Но если бы я написала это произведение, то не стала бы говорить о смерти героя моим читателям, показала бы, что две судьбы, когда-то разлученные, все равно когда-нибудь встретятся» (Валерия Т)*. *«Да я ожидала, что концовка будет такой, но мне никак не хотелось верить в то, что смерть разлучит их. Не верилось и в то, что Тимоша ослепнет. Казалось, что любовь матери спасет его от всех бед» (Ксения Н.)*. Есть вариант откровенно сказочного финала (бабочки перенесли сына к матери), противоречащего сюжету и смыслу рассказа: *«Конец оказался, как в сказке, счастливым, но с поучением: на*

ошибках учатся» (Ольга П.). Но и тогда, когда читатель заметил финальный авторский аккорд, он не поднимается до его осмысления, не задается вопросом, почему автор именно так завершает произведение: «Я ожидал, что финал будет приблизительно таким. Но я не думал, что жизнь Анисьи ее любовью перейдет к сыну. Я думал, что Тимоша умрет тоже» (Михаил А.). Ученики не заметили, что последнее дыхание матери названо счастливым, и не смогли подняться до платоновского понимания любви как источника и первоосновы жизни, вечного единства всех живших и живущих. Девятиклассникам сложно соотнести понятия «жизнь» и «смерть» в их экзистенциальном, бытийном плане. Нередко финал определяется как «счастливый» без соотнесенности с трагическими проявлениями. Отметим, что верное определение проблематики произведения не всегда влечет верное определение смысла произведения как разрешения поставленной проблемы, что также подтверждает фрагментарность восприятия

Таким образом, очевидны трудности в диалогическом общении читателя с автором, в адекватном понимании смысла литературного произведения. За этим стоит, одной стороны, поверхностное чтение («над текстом»), невнимание к слову в художественном тексте, неготовность к образному обобщению. У учащихся не сформировано представление о целостности литературного произведения, наличии «коммуникативного намерения автора» (Г.П. Щедровицкий), смысла в любом элементе художественного мира, «вездесущности смысла» (Л.Ю. Фуксон).

Умение выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение).

Готовность к смыслопорождению у девятиклассников имеет противоречивые проявления. С одной стороны, большая часть опрошенных предпочла позицию сопричастности произведению. Это проявилось, во-первых, в желании продолжить авторский сюжет в художественном стиле, конкретизируя эпизоды в воображении (80% ЭГ и 70% КГ), что свидетельствует, на наш взгляд, об интересе к рассказу, живой эмоциональной реакции на него, хотя, как известно, активность воображения

в юношеском возрасте не является сильной стороной читательского восприятия. (Заметим, форма предъявления финала рассказа в задании не оговаривалась). Во-вторых, проявления личностного переживания выявлены в 48% работ ЭГ и 44% работ КГ, что выражается в эмоциональном стиле повествования, ответа. Это могут быть повторы («*А дом родной был уже близко-близко*»), эпитеты («*забрезжил спасительный свет*», «*родной голос*», «*тихий, уютный дом*»), слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*матушка, старушка, старичок, «та самая тропинка*»), передача чувств, переживаний героев («*Шли годы, с каждым днем силы все больше покидали Тимофея, но любовь к матери не давала ему ослабеть. Он не мог позволить себе сдаться*»; «*Он увидел, что упала звезда. В его сердце снова поселилась надежда*»), оценочные суждения. Личная сопричастность произведению (его трансформация, переживание художественной реальности, эмоциональная отзывчивость) – предпосылка и важнейшее условие рождения личностного смысла, ценностного самоопределения читателя.

С другой стороны, содержательный диапазон смыслопорождения (ответы на четвертый вопрос) оказался в известной мере ограниченным.

Во-первых, учащиеся связывают значимый для них смысл с темой материнской любви, одной из центральных в рассказе. «*Смысл рассказа в том, что любящую мать не остановят никакие преграды. И даже умирая, мать отдает свои последние силы ребенку, каким бы он ни был*» (Артём К.). Бытийные обобщения при этом редки: «*Я думаю, что автор передал проблему так, чтобы каждый человек над ней задумался. Никакие чудеса природы не могут сравниться с чувством любви матери. Мать своей любовью дала Тимоше еще один шанс по-другому прожить жизнь. Любовь управляет миром*» (Михаил А.). «*Смысл рассказа в том, что желание и надежда могут остановить время (Анисья жила с этими чувствами полтора века), но время может быть и жестоким и играть с людьми, как разноцветная бабочка с Тимошей. То есть противостоять времени ничто не может, кроме высших чувств*» (Анастасия С.). Рассказ помог открыть смысл

известных духовных понятий, сделав знание о них живым: *«Нужно сохранять надежду, веру в лучшее. Эта надежда продлевала жизнь матери и помогала ей сопротивляться горю и пустоте, открывшейся в душе после ухода сына» (Евгений С.)*. Данное высказывание свидетельствует о том, что читатели затрудняются в определении взаимосвязи, взаимообусловленности и вместе с тем определенной иерархии этико-философских понятий «любовь», «долг», «надежда», «вера» в рассказе. Чаще ученики называют надежду и веру как источник силы матери, ее воли к жизни, тогда как из рассказа явствует, что в первую очередь это любовь к сыну и сознание материнского долга.

Во-вторых, очевидна актуальность для читателей проблемы отцов и детей, взаимоотношений с родителями: *«Мораль этой притчи в том, что нельзя ни при каких обстоятельствах забывать о близких людях. Счастье в том, чтобы ты был кому-то дорог и сам был рядом с человеком, которому нужно помочь в тяжелое время (в старости), тем более, если этот человек вложил в тебя всю жизнь» (Игорь Б.)*. Суждения, обнаруживающие личностный смысл, отмечены приметами значащего переживания. *«Конечно, воспитание детей важно. Родители передают им свой жизненный опыт, хотят, чтобы дети не повторяли их ошибок. Но если бы дети слушали родителей беспрекословно, то жили бы не их (родителей) жизнью, а не своей. (Мария Ф.)*

Толкование смысла зачастую дается дидактически-назидательно: *«Смысл произведения, наверное, в том, что нужно слушаться своих родителей»*. При этом читатели ощущают упрощенность, возможно, формальность такого толкования, но другого дать не могут: *«банальный на первый взгляд, но важный смысл – слушаться мать»*. Приводятся аналогии: *«Смысл рассказа напоминает передачу «Жди меня»*.

В-третьих, в качестве личностно значимого смысла акцентировано соотношение цели и средств ее достижения. *«Люди, пытаясь достичь желаемого любыми способами, нередко оказываются на дне глубокой пропасти, совершая непоправимые ошибки. А потом надо все начинать с нуля» (Егор Х.); «Не стоит*

отказываться от того, что у тебя есть ради мифического счастья. Богатства (бабочка, звезда) ведь можно потерять. Того, что было, не вернуть, и не получить того, чего так хотелось» (Мария Т.). В приведенных суждениях явно стремление выйти за пределы художественного мира, ведущее к обобщению, сопрягающему литературу и значимый для читателя жизненный контекст.

В-четвертых, значимые смыслы связаны с личностным самосовершенствованием: *«Преодолеть свое искушение – значит обрести силу воли, которая очень важна в жизни. Мне бы очень хотелось обладать этим качеством, но это, к сожалению, сложно» (Светлана П.).*

В-пятых, на философскую коллизию взаимоотношений человека с миром при объяснении своего понимания смысла произведения вышла лишь одна ученица из экспериментального класса: *«Для меня этот рассказ глубокий и философский. В погоне за чем-то нам интересным, мы забываем о том дорогом, что у нас есть. Но любящее сердце все равно будет прощать и ждать. В рассказе побеждает чувство любви. Этот рассказ об общечеловеческих качествах, об общении человека с окружающей его средой. Разрушая что-то из того, что нас окружает, мы разрушаем свою жизнь и жизнь близких нам людей» (Елена Л.).* Здесь очевидно чувство сопричастности читателя произведению (отсюда местоимение «мы» как знак обобщения). Примечательно словосочетание «общечеловеческие качества» вместо уместного «ценности», что говорит о важности введения данного понятия в сознание школьников.

Кроме названных тенденций, есть случаи подмены открытого читателем смысла сюжетным ходом (*«Мать все-таки дождалась сына»*), выводом о судьбах героев (*«Сын заслужил прощение, и судьба дала ему счастье увидеть мать»*), умозаключением (*«Из-за одной ошибки люди вынуждены страдать всю жизнь»*), пересказом эпизода. В этих случаях нет оснований говорить об открытии личностных смыслов: интерпретация не сопровождается осмыслением в той или

иной форме собственного опыта (40% учащихся экспериментальной группы и 42% учащихся контрольной).

Читатели затрудняются соотносить авторский смысл и свой, личностный, занимая позицию «внеаходимости» (М.М. Бахтин). Как было отмечено выше, понять авторский смысл удалось немногим. Сравнению своего финала и авторского исключительно редко сопутствует сравнение смыслов: *«Авторский финал определенно имеет право на существование, потому что скорее всего он более правильный в этой ситуации, но я считаю, что все должно было кончиться совсем по-другому»* (Ольга П.). *«Я в своем финале решил, что Тимоша не сможет начать все сначала и вернуться домой. А если и вернется, то ничего хорошего не получится. В финале Платонова мать спасает сына, доказав, что любовь управляет миром»* (Михаил А.).

Таким образом, в ответах преобладает одномерное толкование рассказа в нравственно-этическом плане. Он, безусловно, присутствует в рассказе, но не исчерпывает его смысла. Выход в философский, бытийный контекст произведения затруднен. Наличие смыслопорождения, проявляющееся в открытии читателями личностных смыслов, – обнадеживает (без этого невозможно ценностное самоопределение). В то же время значительный разрыв между авторским и читательским смысловыми, ценностными горизонтами свидетельствует о серьезных проблемах в понимании литературы школьниками, без чего невозможно освоение ценностей культуры.

Умение выражать личностное отношение к произведению. Ответы на пятый вопрос задания позволяют судить о том, насколько учащиеся могут осознать личностную значимость для себя прочитанного, понятого и самоопределиться в ценностях.

Оценку произведения и его героев дали 14% опрашиваемых ЭГ и 10% КГ. Причем это разные оценки: Способ и стиль предъявления оценки по-своему характеризуют читателя и уровень его литературного развития. *«Меня поразило это*

произведение. Возможно, чтобы понять его до конца, стоит перечитать его не один раз» (Ольга С.). «Автор сделал рассказ справедливым и жестоким, как наша жизнь. Прожитое изменить нельзя. А самый несчастный финал можно изменить несколькими строками, хотя бы на листке бумаги сделать жизнь хоть немного лучше» (Артем К.). «Нет, для меня это неважно, потому что я не думаю, что такое могло случиться, в реальной жизни такого не бывает» (Владимир М.).

Есть случаи, когда один ученик дает оценку произведения и совершает выбор ценностей.

27% (ЭГ) и 29% (КГ) учащихся обнаружили умение занять ценностную позицию и совершить осознанный выбор ценностей. Как правило, предметом выбора становятся личностные смыслы: именно они объективируются как ценности. В ответах девятиклассников очевидна обращенность к собственному жизненному контексту, и это очень важно для ценностного самоопределения. Но нет обращения к другим культурным контекстам. Чаще даются неразвернутые ответы: *«Автор показал, как нужно ценить каждое мгновение, проведенное в семье» (Игорь С.). Как ценности осознаются семья, материнская любовь, память, гармония сердца и разума, свобода. «Я, конечно, понимаю, что семья очень важна, но в данный момент мне хочется подняться в небо, к звездам и все-таки ухватить, поймать свою «бабочку счастья». Но в этом случае необходимо быть очень внимательной, чтобы не оступиться на извилистой, тернистой тропинке к звездам. И не потерять главного – мою семью» (Яна Р.).*

Между тем примечательно, что личностный смысл читатели склонны квалифицировать как авторский, интуитивно предполагая простоту такого решения: *«Смысл рассказа важен для меня, хотя я и раньше понимала эту простую истину. Родные – самые важные люди в твоей жизни. Только они тебя поддержат в трудную минуту. Их необходимо любить и беречь» (Анастасия С.). «Авторский смысл для меня важен, ведь эта проблема актуальна и в наши дни. Ведь в современном мире дети могут бросить родителей ради денег, славы или просто*

передать. Хорошо, если поймут и вернутся любыми путями и будет не поздно» (Андрей Г.). «Нет. Форма интересна, а сам смысл рассказа мне известен давно» (Максим П.). У учащихся появляется иллюзия полного понимания смысла и его исчерпанности, что «мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области непонимания и незнания» (135, с. 279). Тем самым блокируется выход в «зону ближайшего развития».

Следовательно, ограниченность в смыслопонимании является препятствием на пути определения авторских ценностных доминант произведения, что ограничивает круг ценностей, которые являются предметом ценностного самоопределения учащихся, вследствие чего не происходит расширения ценностного горизонта школьника.

Опрос обнаружил, что почти половина опрошенных девятиклассников устранилась от ценностного самоопределения по прочтении рассказа А.П. Платонова. Оставили без ответа 5 вопрос 18% (ЭГ) и 24% (КГ) учащихся. Дали формальную оценку 36% (ЭГ) и 32% (КГ) («да, важен», «да, для меня важно авторское решение, так как он ставит проблемы и я согласен с их решением» и т.п.). Таким образом, большая часть учащихся не готова осознать значимость прочитанного, определенных явлений жизни, культуры для себя (или выразить индифферентность к прочитанному). Как верно отмечено Г.И. Богиним, «очевидно, школьник не рефлектирует, *не приучен* обращаться к своей рефлексивной реальности («душе»), где хранится его опыт» (43).

Представление о читательских умениях, необходимых для ценностного самоопределения учащихся, а также качественный и количественный анализ срезовых работ учащихся 9 класса позволили определить уровни сформированности данных читательских умений (таблица 11).

**Уровни сформированности читательских умений,
необходимых для ценностного самоопределения учащихся**

Уровни	Умения и показатели степени их сформированности			
	Умение определять ценностные доминанты произведения и формы их выражения	Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание)	Умение выразить личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение)	Умение выразить личностное отношение к произведению
Высокий	Выявляют проблематику и ценностно-смысловые вехи произведения в их взаимосвязи и целостности, соотносят их с авторской позицией.	Выявляют авторские «задачи на смысл», смысловые доминанты, понимают смысл произведения на уровне авторской концепции художественного мира произведения.	Выбирают позицию сопричастности по отношению к художественному миру, выражают личностное переживание (в т.ч. «значащее»), открывают личностно значимые смыслы, соотносят авторский смысл и свой, личностный.	Занимают ценностную позицию: дают оценку произведению, совершают выбор ценностей, соотносят произведение с актуальным жизненным и культурным контекстами.
Средний	Выявляют отдельные проблемы и элементы поэтики текста,	Выявляют авторские «задачи на смысл», понимают отдельные проявления авторской идеи.	Выбирают позицию сопричастности по отношению к художественному миру, открывают	Дают оценку произведению, совершают выбор ценностей, но не

	соотносят их с авторской позицией.		лично значимые смыслы, но не соотносят их с авторским.	связывая их с актуальными жизненными контекстами.
Низкий	Формально определяют проблематику и роль отдельных элементов поэтики текста, не соотнося их с авторской позицией.	Понимают смысл произведения на уровне сюжета, чувств героев, вне соотнесенности с авторской концепцией.	Монологическая читательская позиция: относятся к тексту как к объекту, не открывают личностных смыслов.	Выражают отношение к произведению формально или не выражают вообще.

Количественные показатели уровней сформированности читательских умений, способствующих ценностному самоопределению учащихся, на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 12.

Таблица 12

**Уровень сформированности читательских умений,
необходимых для ценностного самоопределения учащихся
9 классов, на констатирующем этапе исследования
(количество учащихся в %)**

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	9	11
Средний	37	33
Низкий	54	56

Итак, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента в аспекте сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения школьников, не выявил принципиальных различий в показателях учащихся ЭГ и КГ. Следует признать недостаточную сформированность у учащихся 9 классов читательской установки на диалог с автором, на выявление своеобразия его взгляда на мир, ценностей автора, воплощенных в созданной им художественной картине мира. Восприятие художественного произведения школьниками отмечено фрагментарностью. При наличии интереса к произведению, эмоционального отклика, активности воображения, свидетельствующих о сопричастности произведению, что является условием ценностного самоопределения читателя, обнаруживается «ситуация непонимания» (И.В. Сосновская). В процессе анализа и интерпретации произведения читатели крайне редко цитируют текст в поисках смысла, предпочитая ссылаться на сюжет. Учащиеся затрудняются в выявлении решаемых автором «задач на смысл», чаще называя нравственно-этические проблемы, лежащие на поверхности текста, а не его смысловые доминанты. Явны затруднения в определении сущности и смысла отдельных этико-философских понятий. Школьникам сложно увидеть проявления авторского смысла в отдельных элементах произведения, осознать форму как способ выражения идеи, открыть для себя произведение в его целостности. Ограниченность в смыслопонимании ведет к сужению содержательного диапазона смыслопорождения. Открытию личностных смыслов учащимися не всегда сопутствует расширение их личностных смысловых и ценностных горизонтов, так как выход в философский, бытийный контекст произведения затруднен. Очевиден разрыв между смысловыми, ценностными горизонтами автора и читателя. Большая часть учащихся не готова к личностной рефлексии, затрудняясь в выражении отношения к произведению, его оценке, в выборе ценностей.

Результаты констатирующего эксперимента дали основание говорить о серьезных проблемах в современном литературном образовании, связанных с

формированием читательских компетенций, в частности системы читательских умений смыслопонимания, смыслопорождения, оценки прочитанного, что препятствует реализации диалога читателей-школьников с автором литературного произведения, ценностному самоопределению учащихся. Обнаруживается противоречие. С одной стороны, очевидны серьезные достижения современной методической науки в разработке проблем диалога, интерпретации в читательской деятельности, литературного развития школьников. С другой стороны, в практике обучения литературе в школе преобладают знаниецентризм, обращенность к значениям, а не смыслам и монологическая трансляция, затрудняющие ценностно-смысловую коммуникацию на уроке литературы. Сокращение часов на изучение литературы ведет к преимущественно обзорным формам ее освоения, вынужденному ослаблению внимания к работе с текстом художественного произведения, к активизации сотворчества читателя и автора, диалог подменяется предъявлением школьникам «готового понимания» (И.В. Сосновская). К названным факторам можно добавить и признанные кризисные явления в области чтения, а также фрагментарность, клиповость восприятия литературы молодежью. И как следствие – кризис понимания художественного произведения читателями, без чего невозможно ценностное самоопределение.

«Методика обучения литературе ... только подходит к осмыслению понимания как цели обучения предмету» (280, с. 124). Как отмечал Г.И. Богин, «учить пониманию нельзя, хотя, разумеется, можно учить готовности к пониманию» (43). Необходимо инициировать активность учащихся, специальную читательскую деятельность, направленную на становление самого процесса готовности к пониманию литературы, присвоению ценностей через формирование определенных умений. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что знаниецентричная образовательная парадигма не обеспечивает должным образом процесс ценностного самоопределения читателей-школьников, и подтвердил

актуальность смыслоцентризма в методике и его реализации как в содержании, так и в методах обучения в контексте культуросообразной парадигмы литературного образования.

На контрольном этапе обучающего эксперимента (11 класс) учащимся ЭГ и КГ с целью выявления наличного уровня читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения учащихся, и оценки произошедших изменений был предложен текст рассказа В.В. Набокова «Рождество» (без финала), который сопровождался такими же заданиями, которые выполнялись учащимися в 9 классе (по рассказу А.П. Платонова «Разноцветная бабочка»).

Автор знакомит нас с главным героем рассказа Слепцовым, когда тот оказывается на трагическом жизненном перепутье, потеряв сына. В день накануне Рождества ему, отчаявшемуся, изуверившемуся в жизни, ее смысле и целесообразности, принявшему решение уйти из жизни, предстоит по-новому осознать тайну жизни и смерти, чудо жизни, ее бесконечных превращений. Чудесный финал рассказа дарит потрясение и открытие новых жизненных измерений не только герою, но и читателю. Идея торжества жизни над смертью воплощена в образе индийского шелкопряда – бабочки, появившейся из кокона, которым так дорожил сын Слепцова. Пределы, «положенные Богом», неисповедимы. Рассказ о страшной трагедии завершается словом «счастье».

Умение определять ценностные доминанты произведения, видеть ценностные смыслы в явлениях литературы и способы их выражения.

Если, выполняя задания по рассказу А.П. Платонова, девятиклассники в большинстве своем выбрали позицию соавторства и, соответственно, художественный стиль изложения финала рассказа, то, работая с текстом рассказа В.В. Набокова «Рождество», одиннадцатиклассники (92% учащихся ЭГ и 94% КГ) предпочли обозначить сюжетное решение финала в рационально-логической форме. И это вполне объяснимо. Действительно, стилевой доминантой рассказов В.В.

Набокова являются филигранно выписанные, исключительно выразительные детали и символы, поддерживающие основные мотивы произведения, и стилистически выдержать авторскую манеру в варианте собственного финала – задача крайне сложная, и ученики почувствовали это. Констатирующий эксперимент позволил выявить, что главным препятствием в осуществлении процесса ценностного самоопределения учащихся являются качество чтения и понимания прочитанного. Отметим, что экспертное задание в форме ответов на вопросы не предполагало целостного анализа рассказа, и тем не менее по характеру ответов можно судить об изменениях в читательской диспозиции или их отсутствии.

Умение выявлять логику развития сюжета и композиции произведения обнаружилось в том, как учащиеся представили финал рассказа. Верное сюжетное и композиционное решение дали 89% учащихся ЭГ и 79% учащихся КГ, указав, что главный герой не решится на самоубийство и ему удастся обрести жизненную опору. Это хороший показатель. Между тем важно, каким образом мотивируется этот композиционное решение финала (ответ на 2 вопрос). Спектр аргументов учащихся ЭГ разнообразен и эстетически мотивирован в 74% работ своеобразием художественного мира произведения. Это соотношение мотивов и соответствующих им образных оппозиций (жизнь – смерть, свет – тьма, вера – безверие), художественные детали, образы-символы (зеленая рождественская ель – символ вечной жизни, церковь с крестом, свеча – символы веры, бабочка – символ быстротечности жизни, красоты, чуда, Рождество – символ чуда, жизни вечной, спасения), название рассказа, что свидетельствует о внимании читателей к форме произведения, понимании ее смысловой насыщенности, выявлении «печати единства» (В.И. Тюпа) в отдельных элементах художественного целого. Кроме того, это показатель изменения читательской диспозиции – внимания к тексту произведения. Приведем пример. *«На протяжении всего рассказа горю, трагедии сопутствуют красота мира природы, свет, добро и вера: "сиял высокий парк, где каждый сучок был окаймлен серебром", "сиял церковный крест"; "аршинная елка" со*

свечой, подвязанной к крестообразной макушке. И таких деталей множество. Они знак красоты мира и силы жизни. Рассказ не может иметь трагического финала» (Екатерина К.).

В работах учащихся КГ сюжетное и композиционное решение финала мотивировано лишь в 32% случаях, причем в качестве аргумента, как правило, выступает название рассказа. При отсутствии аргументов можно встретить такие ответы: *«Я не ожидала такого финала, потому что все в тексте указывает на то, что выхода нет, дальше – обрыв» (Юлия С.). «Финал оказался очень неожиданным, т.к. все содержание рассказа контрастирует с финалом (Тимур В.)».* Приведенные высказывания характеризуют низкий уровень качества чтения, внимание читателя лишь к сюжетной линии (чтение «над текстом»). Кроме того, обнаруживается отсутствие установки на понимание своеобразия художественной реальности и, как следствие, оценка финала с позиций житейского правдоподобия (*«...нет не ожидал. Финал должен быть более реальным»;* *«Нет. Мне казалось, что чуда все-таки не будет. При таких событиях не до чудес»*), а также отсутствие установки на диалог с автором: *«мысли автора непредсказуемы, и я ожидал чего угодно» (Олег П.); «Ожидал, потому что сам считаю, что жизнь – священный дар» (Владимир М.).*

Адекватное понимание проблематики произведения – важное условие его осмысления. Определение проблематики на констатирующем этапе вызвало затруднение у учащихся обеих групп, степень адекватности была невысокой (23% ЭГ и 27% КГ). Результаты определения проблематики рассказа В.В. Набокова «Рождество» учащимися 11 класса представлено в таблице 13.

**Определение проблематики рассказа В.В. Набокова «Рождество»
 учащимися 11 класса
 (в % к общему числу испытуемых)**

Проблемы	Эксперимент. группа	Контрольн. группа
Жизни и смерти	56	23
Поиска смысла жизни	26	19
Жизненного выбора	10	5
Веры и безверия	16	7
Отцов и детей	26	5
Памяти об умерших	13	3
Взаимоотношений человека с миром	3	3
Выделили проблемы	150	65
Подмена проблематики		
Называнием чувств, переживаний героя	8	21
Передачей событий	-	14

** Примечание: сумма указаний на проблемы, выделенные учащимися в рассказе, больше 100%, так как один ученик мог выделить несколько проблем.*

Доминантная проблема рассказа – это экзистенциальная проблема жизни и смерти. С нею связаны бытийные проблемы поиска смысла жизни, жизненного выбора, веры и безверия. Количество учащихся, выделивших проблему жизни и смерти как доминантную, в ЭГ более чем в два раза превышает количество учащихся КГ (соответственно 56% и 23%). Так же выглядит выделение учащимися остальных проблем. Обратим внимание на значительное превышение указания учащимися ЭГ на проблему отцов и детей (26% против 5%). Эта проблема, как

правило, выделяется при очевидности некоего конфликта отцов и детей. На первый взгляд, в рассказе «Рождество» нет оснований для конфликта. Но, читая дневник сына, Слепцов неожиданно для себя узнает о первой любви сына и думает: «Он ничего не говорил мне...». Этот тонкий нюанс взаимоотношений сына и отца, на наш взгляд, мог быть отмечен и понят внимательными читателями. Их оказалось значительно больше в ЭГ. Это касается и проблемы памяти. Показателен и аспект подмены проблематики передачей чувств, переживаний героя либо передачей событий: *проблема горя, охватившего человека; проблема поглощенности человека ностальгией, воспоминаниями о каком-то несчастье; проблема уныния человека; проблема отчаяния и т.п.* Подобным образом определили проблематику 8% учащихся ЭГ и 21% учащихся КГ. Внимание к эмоциям персонажа чрезвычайно важно для читателя, но некорректность в определении ведущих проблем сказывается на смыслопонимании произведения.

Если одиннадцатиклассники КГ, касаясь системы образов, в большей мере говорят о взаимоотношениях главных героев – отца и сына, то учащиеся ЭГ, помимо этого, представляют образы, передающие взаимоотношения героя с миром, обнаруживая более глубокое понимание основного конфликта произведения. *«Рождество – семейный праздник. Он традиционно ассоциируется с теплом, светом, любовью, верой, чудом, жизнью... Читая рассказ Набокова «Рождество», мы видим другой праздник. Мы встречаемся с героем, потерявшим недавно сына, утратившим веру в жизнь, стоящим на грани. И праздник превращается в трагедию. Слепцов погружен в себя, ход времени для него остановился, кажется, что вместе с сыном умер и он сам. Краски мира поблекли, звуки стихли, вселенная перестала вращаться, ведь для героя всей вселенной был его единственный родной человек – сын, ради которого жил Слепцов»* (Анна С., ЭГ). Прокомментировать смысл центрального в финале рассказа образа бабочки сочли необходимым 26% учащихся КГ и 63% учащихся ЭГ. Объяснения символики образа бабочки учащимися КГ более интуитивны. *«В знак того, что жизнь важна и всеильна,*

даже бабочка, пролежав полгода в коробке, хочет жить» (Мария Т., КГ); «В конце рассказа расправила свои крылья не просто бабочка, а сама надежда на жизнь» (Владислав Т., КГ). За объяснением образа бабочки как символа учащимися ЭГ обнаруживается опыт художественного обобщения и личностной интерпретации с опорой на текст, а также культурный контекст. «У Платонова бабочки – символ красоты, притягательного, но иногда губительного соблазна. Здесь же бабочка – это знак вечной жизни и чуда. Возможно, душа умершего мальчика теперь живет в "громадном ночном индийском шелкопряде, что летает, как птица в сумраке, вокруг фонарей Бомбея". И эта частичка чуда, нежного счастья в Рождество подарена Слепцову, чтобы он поверил в него и ощутил прикосновение тайны, силы любви сына» (Анастасия С.).

60% учащихся ЭГ и 43% учащихся КГ в ответах характеризуют ценности героя, к которым отнесены сын, все, что связано с ним, память о сыне. Читатели понимают, сколь трагична переоценка ценностей Слепцовым.

«Слепцов обессилел от горя, отчаялся, не верит в будущее, не видит света, хочет умереть. Ценностью для Слепцова является мир сына. Пока он живет в памяти отца, его душа жива. Важно жить и хранить в себе душу сына» (Михаил А., КГ). Учащиеся ЭГ чаще опираются на текст, цитируют его, характеризуя состояние Слепцова и утрату им веру в жизнь, очевидно, понимая исключительную выразительность авторского слова. Объясняя смысл рассказа, его финала, ученики КГ, как и на констатирующем этапе, редко прибегают к понятию «автор», тогда как ученики ЭГ обнаруживают «авторскую волю», не только осмысливая финал произведения, но и замечают, как авторские ценности утверждаются по ходу повествования. «Автор строит рассказ на контрастах темноты, слепоты и света, сияния, на противопоставлениях жизни и смерти, веры и безверия, человека и мира. Это Слепцов, ослеп от горя, а автор описанием природы, любимых вещей мальчика в доме, утверждает, что жизнь – это красота, тайна, чудо счастье. И потому

бабочка в конце рассказа оживает, а ее крылья "вдохнули в порыве нежного, восхитительного, почти человеческого счастья"» (Яна Р., ЭГ).

Итак, благодаря сформированному умению определять ценностные доминанты произведения и формы их выражения восприятие рассказа учащимися экспериментальной группы характеризуется многомерностью и в то же время целостностью. Отметив несколько проблем, они выделяют доминантную и умеют связать с ее решением ценностный смысл отдельных элементов художественной формы, таких как сюжет, композиция, художественная деталь, образ-символ, система образов, видя в этом проявление авторского замысла, авторской системы ценностей. В ответах очевидно стремление опираться на текст произведения (ссылки на эпизоды, цитаты), что является доказательством изменения качества чтения по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание).

Ответы учащихся на 1 и 2 вопросы позволяют получить представление о том, как они понимают авторскую концепцию произведения, его ведущую идею. Как уже было отмечено, размышляя о возможном финале рассказа, 89% учащихся ЭГ и 79% учащихся КГ пришли к заключению, что главный герой не решится на самоубийство и ему удастся обрести жизненную опору. У учащихся КГ преобладает эмоционально-интуитивное объяснение финала. Например, *«я думаю, что финал должен быть светлым» (Ольга Н., КГ)*. Один из ведущих в рассказе мотив чуда отмечен в 61% работ ЭГ и в 30% работ КГ. *«Произойдет что-то, что переменит отношение Слепцова к жизни, изменит его состояние. Рождество – время чудес, и для каждого это чудо проявляется по-своему» (Игорь К., КГ)*. *«Наверное, в финале будет опровергнуто убеждение Слепцова, что земная жизнь лишена чудес. Должно случиться что-то чудесное, рождественское» (Роман С., ЭГ)*. Отрадно, что, пытаясь конкретизировать финал, учащиеся стараются использовать мотивирующие детали произведения. Финальный эпизод связан с оживлением бабочки в 15% работ ЭГ и 12% работ КГ. В обеих группах есть варианты финала, где доминирует мотив

памяти о сыне и понимание отцовского долга («возможно, отец увидит сына в виде видения (ангела) и будет продолжать жить дальше»; «отец прочитает в дневнике сына: «Я всегда буду любить отца». И поймет, что надо жить»). О возможности спасительной для Слепцова встречи с девочкой – первой любовью – сына указано в 16% работ КГ и 6% работ ЭГ. В двух последних случаях читатели все же не уловили диссонанса: художественному миру рассказа противоречит откровенная мистика. Кроме того, эпизод начинается со слов «И в то же мгновение...», что обязывает к сюжетно-композиционной логике и динамике финала.

При ответе на второй вопрос верно определили смысл финала и авторской концепции художественного мира рассказа на уровне идеи 45% учащихся ЭГ (тогда как на констатирующем этапе это сделали лишь 9% учащихся), и 10% учащихся КГ (показатель практически не изменился). Приведем ответы учащихся ЭГ с высоким уровнем читательских умений, способствующих ценностному самоопределению, которые обнаруживают умение выйти в бытийный контекст в понимании произведения, авторского решения одной из важнейших экзистенциальных проблем – проблемы жизни и смерти.

*«1. Могу предположить, что Слепцов придет к идее **вечной жизни** и останется жить, поняв, что не до конца потерял сына. 2. Ожидаемо было торжество **жизни** над **смертью** в конце рассказа из самого повествования и смысла его названия» (Татьяна О.). «1. Из финала рассказа вытекает, что **жизнь** продолжится в своем естественном течении, а **смерть** и **рождение** рядом. 2. Да, я ожидала, что финал будет связан либо с зарождением **жизни**, либо с обретением ее **смысла**» (Ксения Н.) «Смысл рассказа в открытии бесконечных возможностей **жизни**, даже чудес, которые часто бывают спасительными. Конечно, главное **чудо** – **Рождество**. Появление из кокона огромной бабочки и ее постепенное преобразование символизирует продолжение жизни, таинство **рождения**. Смысл в борьбе человека за жизнь, несмотря на неоправданные утраты и разочарования. Рассказ трагический, как сама жизнь. Но **счастье** – последнее слово в нем» (Николай П.).*

В процитированных работах отмечается опора на текст, адекватное авторскому пониманию решения проблемы жизни и смерти, высокий уровень обобщения. Приведем для сравнения суждения ученика КГ: *«1. Я думаю, что в это время пробили часы, и наступило **Рождество**. И возможно, Слепцов понимает, что **жизнь** все же не лишена **чудес** и **цели**. Он осознает, что **смерть** – начало новой **жизни**, **рождество**. 2. Я предполагал, что какое-то событие вернет Слепцова к жизни, но считал, что это будет наступление Рождества» (Евгений С.)*. Как видим, ученик верно понимает авторскую концепцию произведения на уровне идеи, но не пытается утвердиться в своей правоте, прокомментировав текст авторского финала, поэтому в его суждениях нет глубины и емкости сформулированных философских открытий, присущих работам учащихся ЭГ. Как и на констатирующем этапе, недостаточное внимание к авторскому слову ограничивает возможности смыслопонимания. Так, ученица признается: *«Было ощущение чуда, но такого совсем не представляла. Думаю, потому что читала быстро и не очень внимательно» (Елена Л., КГ)*.

46% учащихся ЭГ и 54 % учащихся КГ хотя и обратились к решению проблемы жизни и смерти в рассказе, но не смогли выйти на уровень ее философского обобщения либо обнаружили понимание смыслов, определяемых авторским решением других проблем произведения, связанных с главной идеей. *«Финал не стал для меня неожиданностью. Слепцов должен был получить второй шанс – надежду. Бабочка – это не только воспоминание о сыне, но и в чем-то олицетворение второго **рождения души** главного героя. **Душа** заледенела после **смерти** сына. Смысл рассказа в том, что у каждого человека есть **право на выбор** и на **второй шанс**, **надежду**» (Арсений Б., КГ)*. *«Слепцов увидит появление бабочки из кокона. Смысл рассказа связан с **верой** в возможность **рождения** человека для **новой жизни**» (Юлия С., КГ)*. В таких работах в центре внимания учащихся чаще оказывается герой произведения. Уровень «персонажа» при восприятии литературного произведения был определен М.П. Воюшиной, в частности, было

отмечено, что обобщение учащихся начальной школы в этом случае не выходит за рамки конкретного образа. (78). Старшеклассники делают обобщения локального характера на основании судьбы героя.

Умение выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение).

Умение выражать личностное понимание смысла произведения предполагает живое соприсутствие читателя в диалоге. Оно в большей мере присуще работам учащихся ЭГ (82%) и имеет разнообразные проявления. Во-первых, это, несмотря на стилевые сложности, редкие, но удачные попытки передать финал рассказа с позиции соавтора, конкретизируя в воображении эпизод, откликаясь на переживания героя. Например, *«...в окно застучал ветер. Слепцов очнулся от своих дум. Почему-то он почувствовал присутствие сына совсем рядом. "Память о нем тоже жизнь! - мелькнуло в его сознании. – Наверное, сын не хотел бы, чтобы с его жизнью прервалась и моя. Он где-то недалеко. Он не оставил меня. Я буду жить, как и прежде, ради сына"»* (Ксения Н.). Во-вторых, сопричастность герою проявляется в формулировании вопросов, порожденных его трагедией, – «задач на смысл», которые формулирует читатель: *что остается после смерти человека? Как побороть горе, которое сильнее тебя? Как пережить смерть самого дорогого для тебя человека? Стоит ли жить?* В-третьих, проявлением значащего переживания, которым отмечены личностные интерпретации смысла рассказа (при ответе на 4 вопрос), а также его оценка. В работах учащихся КГ сопричастность произведению выражена в меньшей степени (53% работ): это эмоциональная реакция на неожиданный финал произведения, формулирование лично значимых вопросов: *что может спасти от одиночества? Как бороться? Как преодолевать жизненные барьеры? Есть ли чудеса на земле?*

Рассказ вызвал интерес у одиннадцатиклассников обеих групп. Личностно значимые смыслы определены в 90% работ учащихся ЭГ и в 53% работ учащихся

КГ. Вместе с тем в интерпретации личностного понимания произведения явны качественные и стилевые различия.

В работах учащихся ЭГ личностно значимый смысловой контекст представлен более многопланово и отмечен печатью индивидуальности автора работы, его переживаний и открытий. Предпочтение отдается интерпретации-размышлению с опорой на текст рассказа, что можно расценивать как результат совершенствования читательской деятельности и творческого освоения литературы. Приведем типичные примеры. *«Смысл рассказа в тонкой грани между **жизнью** и **смертью**. Наверное, нет человека, который не задумывался бы о том, есть ли жизнь после смерти. Набоков помогает совершить открытие: как может неожиданно оборваться жизнь, так она может и вновь проявиться, открыв **счастье бытия**. Слепцов, ослепленный своим горем, хотел умереть в сочельник, но животворящее **чудо** – рождение бабочки из дорогого для его сына кокона – поможет ему прозреть и вернет к жизни» (Николай П.). «Смысл рассказа, я считаю, в торжестве **жизни** над **смертью**. Даже в самой безнадежной ситуации проявляется **Божий промысел**. Рождение изумительно красивой, необыкновенной бабочки из каменного кокона (индийский шелкопряд в заснеженной России!) – это **чудо воскресения** и знак бесконечной жизни! (Хотя, на первый взгляд, все кажется прозаичным: кокон в бисквитной коробке). Так и Слепцову предстоит **духовное** и **душевное пробуждение** для **жизни вечной**» (Татьяна О.). «На мой взгляд, на свете нет более страшного горя, чем **смерть** твоего ребенка. Как его пережить? Как суметь существовать дальше? **Любовь** – вот ответ. Пока она живет в сердце человека, **жизнь** его имеет **смысл**. Я думаю, что рождение нового существа в Рождество пробудит мертвую, обезумевшую от горя **душу** героя. И «**жизнь**, «горестная до ужаса, унижительно бесцельная, бесплотная, лишенная чудес», откроется ему по-новому. Автор делает его и нас свидетелем **чуда** – «нежного, восхитительного, почти человеческого **счастья**» (Яна Р.). Есть случаи, когда интерпретация дается в жанре синквейна:*

Рождество,

Исцеляющее, животворное,

Сияет, удивляет, освещает.

Источник чуда – в вере и любви.

Вечная жизнь (Дмитрий Н.).

В процитированных фрагментах представлено философское осмысление экзистенциальной проблемы жизни и смерти, свидетельствующее о диалоге читателей с автором, об открытии личностных смыслов читателями, об отсутствии конфликта между читательским и авторским сознанием. В ответах очевидна и позиция «внеаходимости» читателей, осмысливающих художественную установку автора, его замысел. Ученики органично оперируют духовными понятиями (выделено нами), которые осваивались в процессе изучения литературы. Они акцентируют лично значимые вопросы и проблемы, связывая их решение с доминантным авторским смыслом. Таким образом, противоречия связанные со смыслопониманием, выявленные на констатирующем этапе эксперимента, удалось разрешить в процессе формирующего эксперимента.

В работах того же уровня учащихся КГ интерпретации более локальны по содержанию. Опрашиваемые чаще отдают предпочтение интерпретации-умозаключению. Рассмотрим примеры.

«Название рассказа указывает на то, что герой сможет обрести себя. Он воочию убедился в торжестве жизни над смертью. Это своеобразное чудо под Рождество» (Елена Ж.). «Жизнь изменчива. Какие бы удары она ни приносила нам (герою в частности), счастье есть. Герой в финале рассказа увидел то, что хотел увидеть его сын. Это как послание отцу. Вера нужна человеку, и ее, благодаря чуду обретает герой рассказа» (Константин В.). Отрадно выделение учащимися доминантных духовных понятий при определении смысла рассказа, но спектр этих понятий уже, чем в работах учащихся ЭГ. В ситуации смыслопорждения, как и в ситуации смыслопонимания, учащиеся КГ чаще осмысливают произведение с

опорой на уровень персонажа. Им редко удается выйти на уровень философского обобщения с учетом смысловой доминанты рассказа, ведущей авторской идеи, соотнеся личностный смысл и авторскую позицию. Например, *«смысл рассказа в том, что новая **жизнь** может победить **смерть**, возродить, вернуть к жизни, что смерть может быть началом новой жизни. Автор помогает осознать, что жизнь и смерть – это цикл, что никогда не стоит терять **веру**»* (Евгений Ф.).

Среди ответов на 4 вопрос учащихся КГ есть работы, в которых попытка выразить свое понимание смысла сводится к желанию извлечь своего рода житейское назидание из прочитанного (на констатирующем этапе в ответах встречалось слово «мораль»). *«Несмотря на все несчастья и потери, в жизни все же есть **свет**, обыкновенные, естественные **чудеса**. Именно в Рождество Слепцов принес коробку в теплый дом и бабочка, казалось бы, обреченная на гибель, ожила. **Рождество – рождение**»* (Алена Т.). *«Смысл рассказа в том, что, когда кажется, что все самое дорогое потеряно, нет **смысла жить**, не стоит замыкаться на своем горе. Нужно научиться радоваться жизни, искать **счастье** в обыденных событиях, приятных мелочах. Слепцов по-своему обрел **новую жизнь**, научился быть счастливым»* (Мария Т.). Позиция авторов этих работ откровенно монологична: они не смогли понять ни авторскую позицию, ни переживания героя, приписав ему то, что лежит, как возможность, за пределами сюжета.

Отметим вместе с тем, что если при анализе рассказа А.П. Платонова учащиеся, как правило, оставляли без внимания трагический мотив, присутствующий в финале рассказа, то, размышляя над смыслом рассказа В.В. Набокова, они обнаруживают понимание жизни в ее сложности и противоречивости: *«Жизнь несет с собой счастье наряду с бедами и горем. Но счастье обязательно есть»* (Игорь Б., ЭГ). *«Жизнь сложна, трагична. Не бывает бесконечного счастья (света). Обязательно наступит тьма, которая поглотит тебя. И наоборот»* (Александр К., КГ). Очевидны проявления, с одной стороны, взросления, определенного жизненного опыта и, с другой стороны, более глубокого осмысления произведения. Вместе с тем

это и показатель гармонизации восприятия, понимания смысла произведения, сближения читательского и авторского горизонтов.

Умение выражать личностное отношение к произведению.

Личностная рефлексия рассказа при ответе на 5 вопрос позволяет учащимся осознать свои читательские и жизненные открытия.

Количество учащихся, давших оценку произведению, герою, увеличилось в ЭГ с 14% до 26%, в КГ почти изменилось несущественно – с 10% до 14%. Чаще выражение отношения к произведению осуществляется благодаря процедуре выбора ценностей одиннадцатиклассниками. Ценностную позицию предпочли занять 62% учащихся ЭГ (27% на констатирующем этапе): количественная динамика – увеличение показателя более чем в два раза свидетельствует о появлении опыта личностной рефлексии, вовлеченности учащихся в процесс ценностного самоопределения. В КГ изменения несущественны (34% против 29%). Можно отметить и качественные изменения. Ценностный выбор одиннадцатиклассников предопределен во многом личностными смыслами, свидетельствующими, как было отмечено, о сближении ценностных позиций читателя и автора, об экзистенциальном диалоге между ними. Приведем примеры (в них выделены духовные понятия, доминантные для понимания произведения).

*«Этот небольшой рассказ помог мне осознать, что в тот момент, когда человек ропщет на **Бога**, остается в без **веры**, сама природа дает знать о себе: **жизнь** циклична и бесконечна. (Почему-то вспомнились размышления князя Андрея о дубе). Там, где только что побывала **смерть**, появляется жизнь. Человек обретает смысл жизни. **Чудо Рождества**, пусть логически объяснимое, дарит новый взгляд на мир» (Юлия В., ЭГ). «Для меня очень важно такое понимание **жизни**. Ведь человек нуждается в какой-то опоре. Вся жизнь человека – это **поиск опоры, смысла**. И эту опору я вижу в **вере** в **чудо**, в то, что все в жизни не напрасно, что **счастье** есть» (Артем К., ЭГ). «Этот рассказ стал для меня хорошей притчей, но не открытием. В нем заключена идея, которая мне близка, –*

это идея вечной жизни, торжества жизни. Важно то, что человек не должен терять веру ни при каких обстоятельствах» (Татьяна О., ЭГ).

Учащиеся, имея опыт рефлексии, чаще соотносят произведение с личностным опытом, актуальным жизненным контекстом.

«Смысл рассказа для меня очень важен, особенно сейчас. Мне очень близко состояние главного героя, состояние полного отчаяния... Потеря самого родного, самого дорогого человека не проходит бесследно... Осознание того, что ты никогда больше не увидишь его, не услышишь добрый, ласковый голос, приводит в отчаяние... Очень важно это пережить и надеяться на чудо» (Елена С., ЭГ). «Автор показывает, что близкие и родные люди не покидают нас после смерти. Они где-то рядом, где-то здесь. Надо жить!» (Ксения Н., ЭГ).

Если на констатирующем этапе формирующего эксперимента учащиеся не вышли в сферу культурного контекста, то на контрольном этапе одиннадцатиклассники ЭГ обнаружили умение актуализировать культурный контекст, ценностный диалог произведений разных авторов, разных эпох. Были названы такие произведения, как «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Легкое дыхание» И.А. Бунина, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака, а также ода «К радости» Бетховена, «Concerto Grosso № 1» А. Шнитке.

Суждения учащихся КГ, когда они обращены к смысловым доминантам рассказа, менее развернуты, чем суждения учащихся ЭГ.

«Открытый смысл рассказа, на мой взгляд, важен для каждого человека. Ведь мы все сталкиваемся на жизненном пути с трудностями, потерями, с несчастьем. Важно понимать ценность человеческой жизни, не терять веры, любить жизнь» (Михаил А., КГ). «Человек жив, пока жива память о нем. Смерть – это всегда трагедия. Жизнь – это вера и память» (Елена Ж., КГ). «Мир полон горя, несчастий. Но в нем есть то, ради чего стоит жить – любовь, рождение жизни» (Денис М., КГ).

Отмеченная выше локальность смыслопорожения сказывается и на содержании личностной рефлексии учащихся КГ, которая сводится к своеобразным лаконичным формулам: *«Жить нужно вопреки всему. Нужно ценить все мгновения жизни»*. *«Жизнь бесконечна и непредсказуема. И это тоже чудо»*. *«При жизни надо проводить больше времени с близкими»*. *«Не сдаваться, ведь надежда умирает последней»*.

Есть учащиеся, для которых рассказ не стал поводом для ценностных открытий. Препятствие к выбору – недостаточная эстетическая развитость, в частности наивно-реалистическая установка: *«Нет. Такие чудеса встречаются крайне редко, и не всегда человек обращает на них внимание, придает им значение»* (Евгения Г., КГ). В других случаях можно говорить о неготовности учащихся к осмыслению философского контекста произведения, об отсутствии представления о дистанции между читателем и автором, об отождествлении учениками своих представлений о жизни и сознания художника: *«Я совершенно не понял авторского финала. Я не вижу в нем смысла»*. (Михаил Г., КГ). *«Не могу сказать, что автор открыл для меня что-то новое. Я была в разных ситуациях, и для меня нет ничего удивительного»* (Марина С., ЭГ). *«Честно говоря, ничего. Все, что автор затрагивает в рассказе, я в той или иной степени знал раньше»* (Владимир М., КГ). Очевиден большой интерес к собственному «Я», нежели к автору.

Проявлением неготовности читателей-школьников к ценностному выбору, личностной рефлексии является формальная оценка личностной значимости смыслов. В ЭГ этот показатель значительно снизился – с 36 % до 6%, тогда как в КГ – с 32% до 26%. Ответы звучат примерно так же, как на констатирующем этапе: *«Авторское решение для меня важно, так как в этом рассказе раскрыта суть проблемы»*. (Елена М., КГ). *«Для меня важно авторское решение смысла, потому что именно благодаря автору, мы понимаем весь смысл»* (Олег К., ЭГ).

Не дали ответа на 5 вопрос 4% учащихся ЭГ и 10% учащихся КГ.

Таким образом, если констатирующий этап эксперимента позволил выявить серьезные проблемы в литературном образовании школьников, связанные с несформированностью читательских умений, необходимых для диалога читателей с автором, для их ценностного самоопределения (умения смыслопонимания и смыслопроявления, оценки прочитанного), обнаружив «кризис понимания», то анализ ответов учащихся на контрольном этапе показал существенные изменения в читательской диспозиции учащихся экспериментальной группы, которые очевидны при сравнении их работ с работами учащихся контрольной группы. Одиннадцатиклассники, участвовавшие в эксперименте, показали умение определять ценностные доминанты произведения на основании его проблематики, личностных смыслов и ценностей автора, воплощенных в отдельных элементах художественной формы (средства текстопостроения, выразительные средства языка автора), отмеченных «печатью всеединства» (В.И. Тюпа). Авторское слово используется как весомый аргумент в выражении смыслопонимания учащимися (ссылки на эпизоды, цитаты). Учащиеся занимают позицию сопричастности произведению, что выражается в эмоциональных реакциях, проявлениях «значащего переживания», оценке. Вместе с тем они соотносят авторский смысл и личностный. Интерпретация-размышление выступает как способ смыслопорождения, обнаруживающего философское осмысление важнейших экзистенциальных проблем, свидетельствующее о диалоге читателей с автором, об открытии личностных смыслов читателями, об отсутствии конфликта между читательским и авторским сознанием. Имея опыт личностной рефлексии, читатели выражают отношение к произведению, героям, совершают выбор ценностей.

Анализ срезовых работ дал основание для выявления уровней сформированности читательских умений учащихся, способствующих ценностному самоопределению, и сопоставления их с показателями констатирующего этапа эксперимента. Они показаны в таблице 14 и на диаграмме (приложение 17).

**Уровень сформированности читательских умений,
необходимых для ценностного самоопределения учащихся
(количество учащихся в %)**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Этапы обучающего эксперимента			
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Высокий	9	45	11	10
Средний	37	45	33	43
Низкий	54	10	56	47

Как видим, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента показало, что количество учащихся ЭГ, достигших высокого уровня сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения, увеличилось на 36%. На 44% уменьшилось количество учащихся с низким уровнем. В КГ количество учащихся с высоким уровнем означенных умений осталось практически на том же уровне. Наблюдается увеличение на 10% количества учащихся со средним уровнем, уменьшение на 9% учащихся с низким уровнем. Можно сделать вывод о готовности учащихся ЭГ к пониманию литературного произведения, к ценностному самоопределению, проявившейся в сформированности соответствующей системы читательских умений.

Статистическая обработка данных таблицы 14 представлена в приложении 18.

Однако для того, чтобы судить о готовности читателей-школьников к ценностному самоопределению, необходимо соотнести между собой показатели мотивационные и деятельностные – аналитико-интерпретационные, рассмотрев их в комплексе. А.Н. Леонтьев связывал мотив с внутренним побуждением личности к

тому или иному виду деятельности, удовлетворяющей определенную потребность (197). Мотивы чтения относятся к разряду процессуально-содержательных. Л.Г. Жабицкая писала о значимости основной установки, определяющей взаимодействие читателя с литературным произведением по законам художественного восприятия. Мотив диалога с автором является основополагающим в художественной коммуникации при возможном наличии других сопутствующих мотивов и установок (познавательных, гедонистических, коммуникативных, прагматических и др.). «Каждая из них может изолированно мотивировать чтение, не присоединяясь к основной установке. Но восприятие произведения в этом случае окажется односторонним или поверхностным, а его влияние на читателя будет неглубоким и случайным» (122, с. 10). Очевидно, что, с учетом указанной уровневой градации, более высоким будет показатель готовности читателя к ценностному самоопределению при наличии основного внутреннего мотива чтения как диалога с автором и собственной личностью, чему сопутствует открытие личностных смыслов и ценностей (афоризмы 5 группы). В ситуации свободного, самостоятельного чтения – внеклассного, а также осуществляемого по окончании школы, требующего выбора стратегии чтения – проявляется особая значимость побуждающей силы мотива чтения, регулирующая и направляющая характер взаимодействия читателя с книгой. И если художественное произведение является для читателя «внешним» объектом, пусть по-своему привлекательным, вряд ли есть основания для ценностного самоопределения.

Комплекс мотивационных и деятельностных – аналитико-интерпретационных – факторов ценностного самоопределения читателей-школьников (таблица 15) позволяет уточнить уровни их готовности к ценностному самоопределению в контексте литературного образования.

**Уровни готовности читателей-школьников
к ценностному самоопределению**

Уровень готовности к ценностному самоопределению	Уровень сформированности читательских умений	Наличие основного (диалогического, лично значимого) мотива чтения
Высокий	Высокий	+
Выше среднего	Высокий	–
Средний	Средний	+
Ниже среднего	Средний	–
Низкий	Низкий	+
		–

Показатели сформированности готовности читателей-школьников к ценностному самоопределению представлены в таблице 16 и на диаграмме (приложение 19), результаты статистической обработки данных таблицы – в приложении 20.

**Уровни сформированности готовности читателей-школьников
к ценностному самоопределению
(количество учащихся в %)**

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	30	5
Выше среднего	15	5
Средний	37	36
Ниже среднего	8	7
Низкий	10	47

Количество учащихся с высоким уровнем готовности к ценностному самоопределению в ЭГ в 6 раз превышает количество учащихся данного уровня в КГ. Примерно одинаково количество учащихся со средним и ниже среднего уровнями готовности. Показатель количества учащихся с низким уровнем готовности в КГ более чем в 4 раза превышает соответствующий показатель учащихся ЭГ.

Мы намеренно делаем предметом сравнения только показатели готовности читателей-школьников к ценностному самоопределению на контрольном этапе эксперимента, учитывая то обстоятельство, что ценностное самоопределение является новообразованием юношеского периода жизни учащихся.

Третьим, помимо мотивационного и аналитико-интерпретационного, аспектом оценки результатов литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся, является **проективный**. Метод проекций – один из признанных в психологии и педагогике методов исследования личности, основанный на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей

интерпретацией. Проекция (от лат. *projectio* – выбрасывание вперед) – это процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты. Она осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта.

Готовность к ценностному самоопределению в литературном образовании как его личностный результат – в контексте культурологического и системно-деятельностного подходов – органически сопряжена с жизненным опытом личности, определением ею своего места в обществе и жизни в целом, выбором ценностных ориентиров, определением своего способа жизни, что особенно актуально для выпускников школы. Именно потому на контрольном этапе формирующего эксперимента было важно понять, готовы ли одиннадцатиклассники самостоятельно осуществлять самоопределение в жизненных ценностях, формулировать свои ценностные ориентиры за пределами учебного процесса (литературное образование предполагает определенную педагогическую организацию этого процесса). Речь идет, с одной стороны, о проекции – переносе опыта, умений, связанных с ценностным самоопределением личности при изучении литературы, в сферу жизненного проектирования, житнетворчества. С другой стороны, проекция может дать основание для оценки результативности литературного образования, степени реализации его развивающего и воспитательного потенциала. Прогностическая функция ценностно-смысловой коммуникации предполагает актуализацию ценностного потенциала литературного образования при проектировании будущей жизнедеятельности школьников. В связи с этим акцентируем несколько принципиальных положений.

Во-первых, целесообразно рассматривать ценностное самоопределение как интерпретационную практику, поднимающую активность личности на уровень «жизненного пути»: «... созданный спонтанно смысл кристаллизуется в

превращенной форме, и его необходимо всегда распаковывать, что и происходит в рамках духовно-практического освоения мира» (6, с. 24).

Во-вторых, было бы ошибкой квалифицировать ценностные суждения учащихся как «конечный результат» их ценностного выбора, с позиции синергетики сфера ценностей формирующейся личности характеризуется нелинейностью и имеет вероятностный характер. По словам И. Пригожина, человеческие системы рассматриваются «не в понятиях равновесия или как "механизмы", а как креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями, мир, в котором будущее может быть представлено во многих вариантах» (267, с. 36).

В-третьих, представление о непрерывном характере процесса ценностного самоопределения не умаляет значимости «духовно-нравственного коэффициента» (А.П. Валицкая), направленности личностного выбора ценностей, их переоценки.

Итак, формой ученической проекции было избрано «Письмо из будущего» учителю или однокласснику, написанное через 20 лет после окончания школы, т.е. в 2032 году, которое позволяет судить о творческой реинтерпретации содержания образования, а именно – о ценностном содержании жизненных сценариев учащихся. Этот прием мысленного эксперимента, приближающийся к нарративному интервью, используется в психологических и социологических исследованиях. Известно, что в отношении временной ориентации опыта, кроме *ситуативной* (настоящее), *ретроспективной* (прошлое), выделяют и *перспективную* (будущее) рефлексию (160). Опыт ценностно-смысловой деятельности в процессе литературного образования должен проявиться в новой, нестандартной ситуации, предполагающей творческую реинтерпретацию ценностей в жизненном контексте. М.С. Каган указывал на проецирование личностью «себя в будущее» как на оценочное, а не познавательное действие, связывая его с «переживаемой человеком *экзистенциальной смысложизненной установкой*» (151). Синергетически становление проявляется в том, что «будущее преддетерминирует настоящее. ... Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно существует в

настоящем» (173, с. 246). Свободный жизненно важный выбор личности – проявление бифуркации, ветвления путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы. По мысли Е.Н. Князевой, «осуществляя выбор дальнейшего пути, субъект ориентируется на один из собственных, определяемых внутренними свойствами среды путей эволюции и вместе с тем на свои ценностные предпочтения» (173, с. 249).

Для работы над письмом учащимся были предложены содержательные опоры (не план), к которым они могли обратиться по своему усмотрению:

- положение в России в 2032 году,
- профессиональные занятия, карьера,
- семья,
- круг общения,
- досуговые интересы,
- достижения,
- жизненные принципы,
- жизненный девиз,
- пожелания адресату.

Все события и представления модели ожидаемого будущего являются результатом ценностного выбора личности. И тем не менее о готовности учащихся ЭГ и КГ к ценностному самоопределению как сознательному акту следует, на наш взгляд, судить по наличию в письмах оценочного вектора, характеру объективированной ценностно-смысловой деятельности, показателем которой в тексте письма являются различные проявления личностной рефлексии – ценностные суждения: выражение отношения, оценки, ценностного выбора. Именно их мы учитываем при анализе писем учащихся.

Количественный анализ позволил обнаружить оценочные суждения рефлексивного характера в 84% работ ЭГ и 55% работ КГ. Действительно, среди писем учащихся есть такие, в которых обозначена лишь событийная сторона жизни,

данная вне оценочного контекста (16% работ ЭГ и 45% работ КГ). И даже тогда, когда сам ход размышлений располагает к оценке, выражению отношения, они отсутствуют. Например, «*Эти два года в Англии очень изменили меня, мою жизнь и мое отношение к окружающим*» (Екатерина Б.). Не уточняется, в чем проявились эти изменения, далее следует описание московского периода жизни.

Качественный анализ дал возможность уточнить приоритетные ценностные ориентации и показатели ценностного выбора учащихся ЭГ и КГ, зафиксированные в письмах. Количественные результаты представлены в таблице 17 и на диаграмме (приложение 21).

Таблица 17

**Ценностные ориентации и показатели ценностного выбора учащихся
на материале «Писем из будущего»**

**(количество оценочных суждений в % к количеству учащихся, проявивших
готовность к ценностному самоопределению)**

Ценностные ориентации	Группы	
	Экспериментальная	Контрольная
Россия	20	9
Профессиональная самореализация	33	18
Личностная самореализация	52	36
Семья	66	54
Друзья	43	40
Общение	4	–
Деньги	2	18

** Примечание: сумма указаний на проблемы, выделенные учащимися, больше 100%, так как один ученик мог выделить несколько проблем.*

Очевиден приоритет семейных ценностей для учащихся обеих групп. Учащиеся ЭГ более социально активны, нежели их сверстники из КГ, что проявилось в оценке состояния страны. В КГ больше прагматиков, нежели в ЭГ (позиция «деньги»). Обратим внимание на то, что и в мотивах чтения учащихся КГ в 11 классе проявилось усиление прагматических установок. Вместе с тем учащиеся ЭГ в целом более активны в выражении отношения к различным сферам жизни, что подтверждается количественными показателями.

Не ставя своей целью общую характеристику ценностных ориентаций учащихся ЭГ и КГ, что выходит за рамки нашего исследования, ограничимся сравнением своеобразия проявлений их ценностного самоопределения в аспекте профессиональной и личностной самореализации. Эта сфера особенно актуальна для выпускников школы, что подтверждается характером высказанных оценочных суждений.

Говоря о своем профессиональном выборе, учащиеся КГ, как правило, выражают его таким образом: *«Я стала врачом. Мне очень нравится лечить людей и помогать им». «Я, как и хотел, пошел на завод электроники. Хорошо, когда делаешь то, что нравится». «Мне нравится мое дело, нравится приносить людям пользу».* Приводятся аргументы, заслуживающие уважения, но традиционные. Более развернутые суждения – исключение из правила: *«Ты помнишь о моем хобби – ремонтировать старые машины, скутера, мотоциклы? Говорят же: "Если что-то умеешь делать, не делай это бесплатно". Так и у меня свой маленький бизнес» (Семен П.).*

Суждения общепринятого характера есть и в письмах учащихся ЭГ. Например, *«Живу в свое удовольствие, делаю то, чего требует душа. Открыла танцевальную школу» (Мария Ф.).* Вместе с тем значительная часть писем отмечена рассуждениями, которые более убедительно обнаруживают степень осознания профессии как дела жизни, требовательности пишущего к себе, поиск смысла жизни. Приведем примеры. *«Ты будешь, конечно, удивлен, но мне пришлось стать*

инженером по сооружению водяных дамб. Все дело в том, что с каждым годом солнце становится все более активным и пустыня наступает на нас с Запада Европы. В Родопах мы спешно строим водяные резервуары, чтобы остановить наступление песка и пыли. Приходится нелегко, но мы надеемся на лучшее. Все Европейское сообщество вместе с Россией вступило в тяжелую и длительную войну с пустыней. И мы находимся на переднем крае этой борьбы» (Игорь Б.).

«Я живу в Санкт-Петербурге, работаю дизайнером и иллюстратором в журнале. Свою работу люблю. Ведь она позволяет мне окунуться в прошлое, проявить фантазию. Благодаря ей я общаюсь с талантливыми людьми. У многих из них есть чему поучиться. Они вдохновляют меня» (Ксения Н.).

«Сначала я занимал должность простого банковского служащего. Но потратил много времени и сил, чтобы пройти специализацию в международном университете. Меня повысили в должности до начальника отдела ценных бумаг» (Роман С.).

«С утра я пошел на заседание кабинета министров. Да, я работаю в правительстве. Но не потому, что мечтал об этом с детства, и не из-за большого заработка. Я хочу повлиять хоть на что-нибудь в этом мире. Россия выбилась из общего потока, будто натолкнулась на риф. В нашем государстве отсутствует уважение людей друг к другу. Можно идти по головам, чтобы войти в те "золотые" 20% людей на Земле, которые умудряются жить счастливо в полном нищеты и раздоров мире» (Артем К.).

«Папа когда-то передал мне свой бизнес, и я стараюсь вести его правильно. Я всегда стараюсь делать все правильно, но не всегда получается» (Анна К.).

Приведенная в суждениях аргументация имеет выраженный индивидуально-личностный характер, отмечена значащим переживанием, имеет проявления мотивации и ценностного выбора. В них профессиональная самореализация предстает и как личностная.

Представление о личностной самореализации у каждого из писавших свое. Приведем суждения учащихся КГ. Из письма маме: *«ты постоянно говорила, что из меня ничего не выйдет, если я останусь ленивым. Ты была права. Я победил лень, и жизнь с каждым днем становилась лучше» (ТимурВ.).* *«В жизни я достиг многого,*

но профессиональные достижения – это второстепенное. Главное – иметь верных друзей и крепкую семью. И кто обладает всем этим, осуществляют свое главное предназначение на земле» (Михаил Г.). «Родители мне сказали: "Молодец, сынок! Красный диплом и всемирная известность – это хорошо, но память о родителях – это бесценно!" Родители гордятся мной, жена – просто чудо, два сына и дочь – самые лучшие на свете. Я счастлив!» (Алексей В.). Представления о личностной самореализации связаны с самосовершенствованием, конкретными достижениями в профессиональной, семейной сферах.

Оценке жизненных явлений учащимися ЭГ присущи выраженная личностная рефлексия, многомерность в понимании событий жизни, переоценка ценностей, самопознание. «В свободное от работы время я рисую. Это то, что мне действительно нравится. Конечно, все не так, как ты себе представляешь. Славы, выставок и всеобщего признания нет, но зато я делаю это для себя и своих близких, выражая линиями и цветом то, что не всегда могу сказать словами. Еще одна моя страсть – путешествия. Они помогают мне познать себя, почувствовать себя новой» (Ксения Н.). Более того, в значительной части работ (30%) очевидна попытка целостно осмыслить свою жизнь, философски интерпретировать ее: становится явным, что интерпретация имеет отношение к «труду жизни» (М.К. Мамардашвили). Это может быть образная интерпретация жизненного пути. «Едва заметная, заросшая лесной травой тропинка. Так мне представлялась жизнь. Сейчас она изменила свой образ. Теперь я представляю жизнь мостом над бездной. Рождаясь, мы ступаем на него. К концу жизни доходим до противоположной стороны. Главное – не сорваться на полпути в пропасть человеческих грехов» (Мария М.). К обобщению представлений о жизни, ее оценке располагают воспоминания: «А теперь о жизни. Это слово ассоциируется у меня с моей юностью, когда было светлое, практически беззаботное время. Люк, призываю: чаще вспоминай наши юношеские годы! Они как мгновения счастья в потоке жизни, которая все же мимолетна» (Олег К.).

Убедительным доказательством органичности для личности процесса ценностного самоопределения являются работы учащихся ЭГ, в которых самопознание и переоценка ценностей становятся лейтмотивом письма и характеризуют определенный склад мышления. *«Сегодня будет шторм. Море так же беспокойно, как и моя жизнь. Когда я закончила ВГИК, то решила, что стала режиссером. Я снимала какие-то странные вещи с намеком на независимое кино. Но оно все равно получалось какое-то "зависимое", лживое и натянутое. Теперь я убеждена, что искусство должно быть честным. ... Мне удалось закончить Высшую школу кино в Париже, попасть в которую было большим достижением. Чуть позже познакомилась с Эмином Кустурицей, чьи работы восхищали меня еще в юности. Можно сказать, что он стал моим учителем. Я видела в нем образец для себя. У меня получилось закончить сценарий, который давно не давал мне покоя. Съемки стали моей жизнью, частью меня самой. Успех в Роттердаме был потрясающий. ... Иногда мне кажется, что я просто богемный режиссершико. Наверное, так и есть. Порой одолевают воспоминания, играет цоевский «Дом стоит, свет горит ...». А вообще время заставляет задуматься. Пожалуй, здесь уместно вспомнить Бродского: "Я сижу у окна. За окном осина. Я любил немногих. Однако – сильно"» (Анастасия С.).*

Приведенные примеры дают основание заключить, что открытие личностных смыслов в искусстве, ценностное самоопределение в процессе литературного образования формирует внутреннюю установку на поиск личностных смыслов в жизни реальной, самопознание, осмысленное определение учащимися собственного жизненного пути. Опыт ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании можно рассматривать как способ жизнетворчества, сопряженный расширением жизненного мира, с самостоятельным поиском личностью собственных жизненных ориентиров и ценностей. Таким образом, проявляется жизнетворческая функция литературного образования.

При анализе процесса и результатов ценностного самоопределения учащихся, объективированных чаще посредством слова, следует, на наш взгляд, исходить из того, что «нравственное отношение как сугубо ценностное – в противоположность логическому – делает субъекта непосредственным участником любой ситуации, воспринимаемой этически. ... Неизбежный для этического отношения нравственный выбор своей ценностной позиции (убежденности) уже тождествен поступку – даже в том случае, если он не будет продемонстрирован внешним поведением, – поскольку "фиксирует" место этического субъекта на своеобразной шкале моральных ценностей» (338, с. 13). Эти выводы подтверждаются современными философскими представлениями о личностном развитии как незавершимом и уникальном.

Итак, прогностический диагностический срез показал, что опыт ценностного самоопределения в процессе литературного образования способствует включению личности в процесс осмысленного, ценностного освоения жизни, поиска своего места в мире, формируя систему ценностных отношений учащихся к миру и себе в этом мире, то есть ценностного сознания. Есть основание говорить о метапредметных и личностных результатах освоения обучающимися способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса (литературного образования), так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, обретении опыта решения проблем, на что ориентирует ФГОС.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 5

Готовность учащихся к ценностному самоопределению, проявляющаяся в комплексе специальных умений, рассматривалась в качестве личностного результата литературного образования на итоговом этапе обучающего эксперимента. Это умения выбирать целевые и смысловые установки чтения, изучения художественной литературы; интерпретировать литературное произведение; выражать свое отношение к произведению, давать его оценку; соотносить литературу с собственным жизненным контекстом (рефлексия).

Готовность к ценностному самоопределению выявлялась в мотивационном, аналитико-интерпретационном и прогностическом аспектах.

Исследование динамики преобладающих мотивов чтения показало, что на контрольном этапе количество выборов диалогической, лично значимой смысловой читательской установки в экспериментальной группе возросло в три раза (до 69%) в сравнении с начальным этапом эксперимента. Количество выборов «познавательных» мотиваций чтения художественной литературы уменьшилось почти в три раза, а «прагматических» – в два раза. Показатели диалогически значимой, смысловой читательской диспозиции в контрольной группе несколько снижаются (с 43% до 41%), возрастает количество выборов «познавательных» (с 14% до 19%) и «прагматических» (с 11% до 14%).

Аналитико-интерпретационный аспект готовности учащихся к ценностному самоопределению в литературном образовании оценивался на констатирующем и контрольном этапах обучающего эксперимента посредством срезовых работ (анализ и интерпретация рассказов по вопросам, актуализирующим читательские умения, необходимые для ценностного самоопределения). Констатирующий срез не обнаружил принципиальных различий в показателях учащихся экспериментальной и

контрольной групп. Выявлены затруднения в определении смысловых доминат произведения, проблематики, решаемых автором «задач на смысл», в понимании отдельных этико-философских категорий, в осознании формы как способа выражения идеи. Ограниченность в смыслопорождении является следствием недостаточного смыслопонимания, что ведет к разрыву между смысловыми, ценностными горизонтами автора и читателя. Большая часть учащихся не готова к личностной рефлексии, выражению отношения к произведению, его оценке, выбору ценностей. Анализ срезовых работ позволяет констатировать преобладание знаниецентризма, обращенность к значениям, а не смыслам и монологическую трансляцию в обучении литературе, что затрудняет ценностно-смысловую коммуникацию.

На контрольном этапе эксперимента зафиксированы изменения в читательской диспозиции учащихся экспериментальной группы, что проявилось в умении определять ценностные доминанты произведения на основании его проблематики, личностных смыслов и ценностей автора, воплощенных в отдельных элементах художественной формы. Занимая позицию сопричастности произведению, учащиеся в интерпретации соотносят авторский смысл и личностный. Философское осмысление важнейших экзистенциальных проблем – свидетельство диалога читателей с автором, сопровождающегося личностной рефлексией, открытием личностных смыслов, выбором ценностей. Количество учащихся экспериментальной группы, достигших высокого уровня сформированности читательских умений, необходимых для ценностного самоопределения, увеличилось на 36%. На 44% уменьшилось количество учащихся с низким уровнем. В контрольной группе количество учащихся с высоким уровнем означенных умений осталось на том же уровне, на 10% увеличилось количество учащихся со средним уровнем, на 9% уменьшилось количество учащихся с низким уровнем.

Уровни готовности к ценностному самоопределению в контексте литературного образования определяются комплексом мотивационных и аналитико-

интерпретационных факторов. Количество учащихся с высоким уровнем готовности к ценностному самоопределению в экспериментальной группе в 6 раз превышает количество учащихся данного уровня в контрольной группе. Примерно одинаково количество учащихся со средним и ниже среднего уровнями готовности. Показатель количества учащихся с низким уровнем готовности в контрольной группе более чем в 4 раза превышает соответствующий показатель учащихся экспериментальной группы.

Проективный аспект оценки результатов литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся, реализуя прогностическую функцию ценностно-смысловой коммуникации, связан с готовностью творчески реинтерпретировать содержание образования в жизненном контексте, выстраивая предполагаемый жизненный сценарий («Письмо из будущего» учителю или однокласснику).

Количественный анализ выявил оценочные суждения рефлексивного характера в 84% работ ЭГ и 55% работ КГ. Учащиеся ЭГ более социально активны, нежели их сверстники из КГ (оценка состояния страны). В КГ больше прагматиков, нежели в ЭГ. Суждения учащихся ЭГ более развернуты, рефлексивны, отмечены значащим переживанием, индивидуально-личностным характером аргументации, обнаруживая осознание профессии как дела жизни, поиск смысла жизни, определение жизненного пути. Можно заключить, что открытие личностных смыслов в искусстве, ценностное самоопределение в процессе литературного образования формирует внутреннюю установку на поиск личностных смыслов в жизни, самопознание, определение учащимися собственного жизненного пути. Ценностное самоопределение в процессе литературного образования можно рассматривать как способ жизнетворчества, сопряженный расширением жизненного мира, с самостоятельным поиском личностью собственных жизненных ориентиров и ценностей.

Таким образом, количественные и качественные показатели эксперимента, обнаруживая существенные отличия в работах учащихся, прошедших обучение в

соответствии с разработанной в исследовании стратегией аксиологизации литературного образования, убедительно свидетельствуют о результативности формирования диалогической, лично значимой читательской установки, осознанного сопряжения учащимися понимания литературного произведения с обращенностью к своей душе, к своему жизненному опыту, ценностным ориентациям. Гипотеза исследования подтверждена. Есть основание отметить метапредметные и личностные результаты освоения обучающимися содержания и способов деятельности, применимых как в рамках литературного образования, так в реальных жизненных ситуациях.

Статистическая обработка полученных в ходе эксперимента данных подтвердила их достоверность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Противоречие между аксиологическим потенциалом литературы как искусства слова, аксиологическим потенциалом литературного образования и недостаточной их реализацией в процессе обучения литературе в наши дни определило актуальность предпринятого нами исследования. Практическая значимость исследования состоит в том, что оно находится в русле ведущих идей совершенствования образования, представленных в ФГОС второго поколения. Среди них – идея развития личности через формирование универсальных учебных действий, являющихся инвариантной основой образовательного процесса. Помимо познавательного, социального, коммуникативного, речь идет и о личностном развитии учащихся, проявляющемся в формировании образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований ответственного личностного выбора. При этом в блок личностных включены аксиологические по своей природе универсальные действия, в том числе самоопределение – определение человеком личностных смыслов и ценностей, своего места в мире, цели и смысла жизни, а также действия нравственно-этической ориентации, жизненного проектирования, что является сферой воспитания.

В новой образовательной парадигме, основанной на системно-деятельностном подходе, речь идет не только и не столько об обучении как таковом, что составляло всегда суть образования, сколько о включении содержания образования в жизненный контекст учащихся, обогащении их внутреннего мира: личностного опыта, самопознания, обретения жизненных ценностей как «смыслообразующих оснований человеческого бытия» (М.С. Каган). Такой подход соответствует национальным образовательным традициям, которые, по А.П. Валицкой, отличают целостность, одухотворенность, взгляд на знания как на чудо понимания, соучастия

в созидательно-бытийных актах, преобладание образного способа передачи знаний о мире, образного мышления (в отличие от рационально-аналитического, свойственного культуре европейской), активность нравственной саморефлексии, поиск собственных путей и смыслов существования (66).

Актуальность означенного подхода подтверждается, во-первых, сопоставительным анализом программ литературного образования, который показал преобладание в них логики науки (литературоведения), отсутствие либо фрагментарность смыслового контекста школьного анализа литературных произведений, дающего ключ к актуализации литературы, ее ценностного потенциала в сознании учащихся, пониманию ее личностной значимости (за исключением программы под ред. В.Г. Маранцмана). И, как следствие, воспитательный аспект литературного образования оказался за пределами программ. Он задан лишь предельно общим, номинативным определением цели воспитания. Во-вторых, по данным библиографического среза изданий по методике преподавания литературы, традиционная для методики проблема воспитания средствами литературного образования так же оказалась на ее периферии. В-третьих, результаты широкомасштабного анкетного опроса показали, что в ситуации изменившегося информационного пространства, кризиса чтения уроки литературы, классика все же оказывают влияние на ценностный выбор школьников, формирует их представление о жизненных ценностях. С другой стороны, крайне редко у учащихся есть возможность обсуждения смысложизненных проблем на уроках литературы, значительная часть одиннадцатиклассников «берет отсрочку» в ценностном самоопределении: ранний юношеский возраст отмечен чертами становления в самоопределении. Между тем в ситуации личностной интерпретации самостоятельно выбранного художественного произведения выявлена существенная значимость для старшеклассников экзистенциальных, смысложизненных проблем, включая проблемы выбора жизненного пути, определения своего места в мире, взаимоотношений личности и социума, личностной самоактуализации и

самореализации, свободы, любви в разных их проявлениях. Тем самым были подтверждены актуальность бытийного контекста воспитания читателей-старшекласников, изучающих литературу, и необходимость оказания им педагогической поддержки в ценностном самоопределении.

В-четвертых, историко-методический обзор подходов к воспитанию в отечественном литературном образовании и анализ его современных тенденций позволил заключить, что идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. С другой стороны, в практике преподавания постоянно возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, что ведет к «экспансии жизни в искусство» (Б.А. Успенский). Формализация подходов к литературному образованию вступает в противоречие с его воспитательным потенциалом. В современной социокультурной ситуации становится очевидной непосредственная связь воспитания в литературном образовании характером читательской деятельности. Исходным основанием такого понимания воспитания является представление о механизмах взаимодействия человека с культурой, влиянии искусства на внутренние структуры личности, о целостности духовной природы человека и способности искусства восстанавливать эту целостность в диалоге реципиента с автором, преображая личность. Воспитание как развитие «эстетических и этических ценностей» (В.В. Данилов), воспитание духа через «свободу самоопределения» (Б.М. Эйхенбаум) – эти установки на «освоение» литературы читателями-школьниками, сформулированные в начале XX века, вновь обнаружили свою актуальность. Таким образом, воспитательный вектор системы литературного образования, имманентной образной природе и духовной сущности искусства слова, с одной стороны, и современному представлению о человеке как о духовно целостной самоактуализирующейся, саморазвивающейся, самоорганизующейся системе, с другой, должен быть обращен в сферу ценностно-

смыслового самоопределения личности, приобщения человека к своей духовной сущности через освоение культуры.

На основании теоретико-методологического изучения проблемы ценностного самоопределения исходным для исследования избрано определение ценности как особой формы отражения в сознании человека предметов и явлений, которые раскрывают их возможности для удовлетворения его потребностей и интересов, лежащих в основе активности и направленности личности. Самоопределение – это сознательный акт (процесс и результат) выбора личностью собственной позиции, целей и средств их достижения в конкретных обстоятельствах жизни. Психологический механизм ценностного самоопределения связан с движением личности от отражения смыслов к их порождению и принятию в качестве личностных ценностей. Процесс смыслопорождения сопряжен с переживанием человеком особо значимых для него смыслов – личностных смыслов. Условием ценностного самоопределения личности является рефлексия, позволяющая человеку сделать предметом анализа, оценки, выбора свои мысли, открытые смыслы, переживания, отношения, свой жизненный опыт и таким образом решить «задачу на смысл».

В современных условиях поиска нового качества литературного образования в проведенном исследовании на основе аксиологического подхода обоснована концепция аксиологизации литературного образования. Аксиологизация понимается как способ реализации аксиологической функции литературного образования в культурологическом контексте, что предполагает актуализацию мировоззренческих, ценностно-смысловых основ содержания литературного образования; методическую организацию процесса обучения и воспитания, направленного на формирование готовности учащихся к ценностному самоопределению. Концепция аксиологизации литературного образования задает вектор качественным перспективным изменениям всех компонентов его целостной системы, а также субъектов образовательной

деятельности, предполагая свободу и вариативность конкретных тактических решений.

В исследовании воспитание и обучение рассматриваются как подсистемы литературного образования, обеспечивающие друг друга. Воспитание понимается в контексте культурологического личностно-ориентированного образования как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа (Е.В. Бондаревская). Обоснование стратегии потребовало нового подхода к определению воспитательной цели литературного образования, так как ценностное самоопределение школьника – проявление личностной сферы эмоционально-ценностного отношения. Основная цель литературного образования связана с формированием читателя, способного к восприятию искусства слова, не только к интеллектуальному, но и эмоционально-ценностному присвоению эстетического и гуманистического потенциала литературы. Конкретизируя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, недостаточно указывать лишь на ее содержательную направленность, традиционно заданную определенными качествами личности. Необходимо ориентировать ее на ученика как субъекта образования и характер его личностных универсальных действий с учетом доминирующих внутренних механизмов духовного, морально-нравственного становления личности, ее самоорганизации. Воспитательная цель литературного образования состоит в ценностном самоопределении учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлекссию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

Логика исследования диктовала обозначить связь и соподчиненность всех компонентов содержания литературного образования, ориентированного на

ценностное самоопределение учащихся, с его целями в контексте стратегии аксиологизации, что выразилось в обосновании:

- методических принципов литературного образования;
- педагогических и методических условий ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании;
- номенклатуры и содержания мотивов читательской деятельности старшеклассников;
- системы читательских и литературно-творческих умений с учетом парадигмального «смещения фокуса внимания» (Е.Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования в понимании феномена чтения;
- актуализации ценностно-смысловой составляющей теоретико-литературных понятий, используемых учащимися в качестве инструмента анализа и интерпретации художественного произведения, расширения круга изучаемых теоретико-литературных категорий, важных как для понимания ценностных аспектов литературных произведений, явлений искусства, так и для мировоззрения школьников;
- способов актуализации диалога, личностной рефлексии при освоении биографии писателя;
- бытийно-духовного контекста как содержательной доминанты освоения курса литературы в старших классах – духовных, бытийных смыслов и ценностей, являющихся его «фокусом», «ценностной осью», позволяющей обозначить «духовную вертикаль» программ литературного образования.

Концепция аксиологизации литературного образования реализуется и в выборе методов, приемов, технологий, форм его организации. Условием и базовым методом ценностного самоопределения учащихся в процессе школьного анализа и интерпретации литературного произведения является диалог. В исследовании разработан и систематизирован методический инструментарий, способствующий активизации читательской интерпретации – смыслообразования, эмоционально-

ценностных сторон читательской деятельности: отношения, оценки, рефлексии как форм проявления субъектности читателя в процессе поиска – оценки – выбора – проекции ценностных объектов и явлений на отдельных этапах анализа произведения.

Целесообразность использования опыта литературоведческого истолкования произведений в свете аксиологии предопределила обоснование целей, содержания и методической организации аксиологически ориентированного школьного анализа художественного мира писателя.

С опорой на принцип ситуативности, один из ведущих в современном образовании, в методику введено понятие «аксиологическая ситуация в литературном образовании», разработана ее технология, предусматривающая решение учащимися художественных аксиологических задач.

В ходе обучающего эксперимента в сферу концепции аксиологизации литературного образования были включены как школьный курс отечественной литературы, так и другие каналы освоения литературы школьниками – исследовательские проекты по литературе во внеурочной работе и внеклассное чтение в школьном читательском блоге.

Аксиологический ракурс изучения в школе художественного мира литературного произведения представлен в развернутых аннотациях для рабочей программы по литературе, где выделены содержательные единицы литературного образования – смысловые и ценностные доминанты художественного мира литературного произведения, бытийные и духовно-нравственные мотивы, проблемы; на основе преемственных и перспективных связей обозначены возможности аксиологического диалога в изучении произведений разных авторов, что создает предпосылки для реализации ценностного потенциала искусства через формирование духовной вертикали ученика-читателя.

Методическая организация аксиологически ориентированного анализа, направленного, с одной стороны, на выявление ценностных и смысловых доминант

художественного мира литературного произведения, ценностных установок автора, с другой стороны, активизирующего эмоционально-ценностное отношение учащихся к произведению, их ценностное самоопределение, показана на локальном материале изучения повести А.П. Платонова «Котлован».

В исследовании выявлен аксиологический потенциал внеклассной проектно-исследовательской деятельности учащихся по литературе. Доказана значимость личностной рефлексии для ценностного самоопределения авторов проектов, обоснована эффективность определенных форм ее организации, являющихся в то же время способами диагностики личностных результатов учащихся в проектной деятельности.

В ходе эксперимента была разработана инновационная форма организации внеклассного чтения – школьный читательский блог как способ интерактивного обучения с высоким потенциалом самоорганизации, диалогического общения, рождения личностных смыслов, рефлексии, ценностного самоопределения и самовоспитания.

В процессе реализации концепции аксиологизации литературного образования был получен инновационный продуктивный опыт ценностного самоопределения учащихся. Эксперимент показал эффективность ценностно-смысловой направленности литературного образования, включающего различные каналы освоения школьниками искусства слова.

Проведенное исследование имеет научную и практическую значимость и открыто для дальнейшего изучения аксиологических аспектов литературного образования. Результаты эксперимента дали основание для прогнозирования перспективных для научно-методического исследования проблем, таких как:

- методическое проектирование изучения литературы в школе на основе аксиологического подхода;
- процесс ценностного самоопределения читателей-школьников;
- место рефлексии в литературном образовании;

- освоение духовно-нравственных понятий читателями-школьниками;
- аксиологический потенциал современных образовательных технологий в литературном образовании;
- аксиологические ситуации при изучении литературы в школе;
- способы формирования мотивации чтения и изучения литературы в школе;
- актуализация отношения, оценки в читательской деятельности на разных этапах литературного образования;
- самовоспитание читателя-школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, И.В. Базовые понятия классической дидактики в контексте теории смысла [Текст] / И.В. Абакумова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – №8. – С. 14–18.

2. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе [Текст]: монография / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. – 480 с.

3. Абакумова, И.В. Обучение как двуединый процесс и его главные движущие силы в смысловой интерпретации [Текст] / И.В. Абакумова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – №3. – С. 46–49.

4. Абдуллина, Д.А. Возможности аксиологического подхода в прочтении автобиографической трилогии Л.Н. Толстого [Электронный ресурс] / Д.А. Абдуллина. – Режим доступа: <http://www.mineralov.ru/abdul.htm>.

5. Аверинцев, С.С. Филология [Текст] / С.С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – М., 1972. – Т 7. – С. 973–979.

6. Агапов О.Д. Интерпретация как личностная форма творения бытия [Текст]: автореф. дис. ... докт. филос. наук / О.Д. Агапов Казань, 2011. – 47 с.

7. Айзерман, Л.С. Зачем я сегодня иду на урок литературы. Записки учителя-словесника, полвека работающего в школе [Текст] / Л.С. Айзерман. – М.: Захаров, 2005. – 368 с.

8. Айзерман, Л.С. Уроки, литература, жизнь [Текст] / Л.С. Айзерман. – М.: Просвещение, 1965. – 224 с.

9. Алексеев, М.В. Культурологический подход к образовательной технологии [Электронный ресурс] / М.В. Алексеев. – Режим доступа: <http://ptm.gouzeev.ru/2005.pdf>.

10. Алпатова, Т.А. Аксиология Г.Р. Державина (к анализу стихотворения «Евгению. Жизнь Званская») [Электронный ресурс] / Т.А. Алпатова. – Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/811>.
11. Алпатова, Т.А. Человек – идеал – общество: проблемы аксиологии литературы [Текст] / Т.А. Алпатова, И.А. Киселева // Вестник МГОУ. – Сер. «Русская филология». – 2010. – №2. – С. 136–141.
12. Антипова, А.М. Теоретико-литературные и эстетические категории и понятия школьном курсе литературы [Текст] / А.М. Антипова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. – 263 с.
13. Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность [Текст]: сборник статей / И.В. Арнольд; науч. ред. П.Е. Бухарин. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – 444 с.
14. Арсеньев, А.С. Проблема цели в воспитании и образовании [Текст] / А.С. Арсеньев. // Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 49–66.
15. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Арсеньев. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 592 с.
16. Аршинов, В.И. Философия образования и синергетика: Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования [Электронный ресурс] / В.И. Аршинов. – Режим доступа: [www. philosophy.ru](http://www.philosophy.ru).
17. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 150 с.
18. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Издательство: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
19. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

20. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-175663.html>.
21. Асмус, В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики [Текст] / В.Ф. Асмус. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.
22. Афанасьев, Э.С. Творчество А.П. Чехова: реабилитация повседневности [Текст] / Э.С. Афанасьев // Лит. в shk. – 2007. – №3. – С. 6–8.
23. Афанасьев, Э.С. Человек и его роли в творчестве А.П. Чехова [Текст] / Э.С. Афанасьев // Лит. в shk. – 2010. – № 3. – С. 2–7.
24. Баева, Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: опыт экзистенциальной аксиологии [Текст]: монография / Л.В. Баева. – М.: Прометей, МПГУ, 2003. – 239 с.
25. Баевский, В.С. История русской поэзии: 1730–1980 гг. Компендиум. [Текст] / В.С. Баевский. – Смоленск, 1994. – 304 с.
26. Балашова, В.Г. Ценностное самоопределение старшеклассников: педагогические технологии [Текст]: метод. пособие / В.Г. Балашова, Н.Н. Никитина, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2008. – 114 с.
27. Балталон, Ц.П. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения [Текст] / Ц.П. Балталон. – М., 1914. – 315 с.
28. Баршт, К.А. Поэтика прозы Андрея Платонова [Текст] / К.А. Баршт. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 320 с.
29. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – Режим доступа: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/2_6.html.
30. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
31. Бахтин, М.М. К методологии литературоведения [Текст] / М.М. Бахтин // Контекст. – 1974. – М.: Наука, 1975. – С. 203–212.

32. Бахтин, М.М. К философии поступка [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html>.
33. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
34. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 424 с.
35. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
36. Без духовной составляющей не понять человека: Интервью с директором Института педагогических инноваций РАО В. Слободчиковым [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/guest/4560.htm>.
37. Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.Г. Беликова. – Тюмень, 2009. – 41 с.
38. Белянин, В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя [Текст]: монография / В.П. Белянин. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.
39. Беньковская, Т.Е. Направление, школа, система в методике преподавания литературы [Текст]: монография / Т.Е. Беньковская; под. ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 155 с.
40. Беньковская, Т.Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 г.г. (историко-библиографический аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Беньковская. – СПб., 1994. – 16 с.
41. Библер, В.С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / под ред В.С. Библера. – Кемерово: Алеф, 1993. – 416 с.
42. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму) [Электронный ресурс] / В.С. Библер. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_mihail/01.aspx.

43. Богин, Г.И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – Режим доступа: http://www.psy.az/lib.php?book_id=379download=book.
44. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
45. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.
46. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/30>.
47. Бондаревская, Е.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.С. Кульневич // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 27–32.
48. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17–24.
49. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №7. – С. 44–54.
50. Боров, Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки: Опыт прочтения «Медного всадника» [Текст] / Ю.В. Боров. – М.: Советский писатель, 1981. – 482 с.
51. Бочаров, С.Г. О художественных мирах [Текст] / С.Г. Бочаров. – М.: Советская Россия, 1985. – 296 с.
52. Бочаров, С.Г. Сюжеты русской литературы [Текст] / С.Г. Бочаров. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 632 с.
53. Браже, Т.Г. Автопортрет читателя как жанр текста и способ рефлексии личности [Текст] / Т.Г. Браже // Чтение детей и взрослых: качество чтения: сборник

статей и учебно-методических материалов к международной конференции / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. – СПбАППО, 2009. – С. 94– 101.

54. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования [Текст] / Т.Г. Браже. – СПб.: Гускарора, 2006. – 164 с.

55. Браже, Т.Г. О литературе в школе [Текст]: кн. для учителя / Т.Г. Браже. – СПб.: Изд. дом «МИРС», 2008. – 394 с.

56. Брандесов, Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы [Текст]. В 2 ч. / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: Пламя, 1978–1979.

57. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.

58. Братусь, Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 67–91.

59. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика [Электронный ресурс] / А.А. Брудный. Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/brudniy_psi/00.aspx.

60. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

61. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер; под ред. П.С. Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

62. Булатова, О.С. Искусство современного урока [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 256 с.

63. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка [Текст] / Ф.И. Буслаев // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Автор-составитель Б.А. Ланин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 8–12.

64. В мире литературы. 5–11 кл.: программа по литературе для образоват. учрежд. / А.Г. Кутузов, А.К. Киселев, Е.С. Романичева [и др.]; под ред. А.Г. Кутузова. – 4-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 79 с.
65. Валицкая, А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–7.
66. Валицкая, А.П. Урок – событие в культуротворческой школе [Электронный ресурс] / А.П. Валицкая. – Режим доступа: http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2009/Valickaya_09.htm/.
67. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
68. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
69. Василюк, Ф.Е. Психотехника выбора [Текст] / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под. ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 284–314.
70. Виноградов, И.И. Духовные искания русской литературы [Текст] / И.И. Виноградов. – М.: Русский путь, 2005. – 672 с.
71. Висленко, Л.П. Метод проекта при чтении произведений современной литературы. Литература последнего пятнадцатилетия. XI класс [Текст] / Л.П. Висленко, С.П. Белокурова // Лит. в шк. – 2008. – № 11. – С. 38–41.
72. Власкин, А.П. Аксиологические возможности в современном прочтении Пушкина [Текст] / А.П. Власкин // Пушкин. Альманах. Вып. 3. – Магнитогорск, 2002. – С. 205–213.
73. Власкина, Т.С. К вопросу об аксиологическом содержании романа Лермонтова «Герой нашего времени» [Текст] / Т.С. Власкина // Вестник МАГУ. – Вып. 2 – 3. – 2002. – С. 42–45.

74. Волков, И.Ф. Теория литературы [Текст]: учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ф. Волков. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 256 с.
75. Вопросы методики преподавания литературы в школе [Текст]: сб. статей / под ред. Н.И. Кудряшева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 552 с.
76. Воспитание школьников: Новые подходы и новые технологии [Текст] / под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
77. Воюшина, М.П. Методические основы начального этапа литературного образования [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.П. Воюшина. – СПб., 1999. – 32 с.
78. Воюшина, М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников [Текст]: монография / М.П. Воюшина. – СПб., 2007. – 320 с.
79. Воюшина, М.П. Программа по литературе: для начальных классов общеобразовательной средней школы [Текст] / М.П. Воюшина. – СПб.: Специальная Литература, 1999. – 110 с.
80. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
81. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
82. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 573 с.
83. Вьюгин, В.Ю. Андрей Платонов: поэтика загадки (Очерк становления и эволюции стиля) [Текст] / В.Ю. Вьюгин. – СПб.: РХГИ, 2004. – 440 с.
84. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного [Текст] / Г.Г. Гадамер – М.: Искусство, 1991. – 323 с.
85. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 22–41.

86. Газман, О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки [Текст] / О.С. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всероссийской конференции. – М., 1996. – С. 4–26.
87. Галактионова, Т.Г. Качество чтения как личностный ресурс и образовательный результат в условиях современной школы [Текст] // Чтение детей и взрослых: качество чтения: сборник статей и учебно-методических материалов к международной конференции / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. – СПбАППО, 2009. – С. 7–14.
88. Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования [Текст]: автореф. дис. докт. пед. наук / Т.Г. Галактионова. – СПб., 2008. – 41 с.
89. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.О. Галицких. – М.: Академический Проект, 2004. – 240 с.
90. Галицких, Е.О. Духовное развитие личности [Текст]: программа и модели занятий спецсеминара / Е.О. Галицких. – Киров, 1997. – 124 с.
91. Галицких, Е.О. «Живое знание» мастерской [Текст] / Е.О. Галицких // Педагогические мастерские по литературе / Под ред. А.Н. Сиваковой, – СПб.: Корифей, 2000. – С. 10–15.
92. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников [Текст] / Е.О. Галицких. – М.: Паритет, 2003. – 160 с.
93. Галицких, Е.О. Смыслы и ценности филологического образования в современной картине мира [Текст] / Е.О. Галицких // Актуальные проблемы современной филологии. Литературоведение: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2003. – С. 159–165.
94. Гальцева, Р.А. Второе крушение гуманизма [Текст] / Р.А. Гальцева // Континент. – 1996. – № 89. – С. 317–324.

95. Гальцева, Р.А. По следам гения [Текст] / Р.А. Гальцева // Пушкин в русской философской критике: Конец XIX – первая половина XX в. – М.: Книга, 1990. – С. 5–12.
96. Геллер, М.Я. Андрей Платонов в поисках счастья [Текст] / М.Я. Геллер. – М.: Изд-во «МИК», 1999. – 432 с.
97. Гершензон, М.О. Видение поэта [Текст] / М.О. Гершензон // Избранное. – Т. 4. – Тройственный образ совершенства. М. – Иерусалим: Университетская книга, Gesharim, 2000. – С. 294–331.
98. Гершензон, М.О. Художественная литература и воспитание [Текст] / М.О. Гершензон // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Б.А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 189–201.
99. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–57.
100. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения [Текст]: автореф. ... докт. психол. наук / М. Р. Гинзбург. – М., 1996. – 110 с.
101. Гиршман, М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа [Текст] / М.М. Гиршман. – М.: Высш. шк., 1991. – 160 с.
102. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в отечественной педагогике [Текст] / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.
103. Гузеев, В. В. Образовательные технологии XXI века: деятельность, ценность, успех [Текст] / В.В. Гузеев, А.Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
104. Гуйс, И.Н. Стимулирование и объективация читательских интерпретаций (5 – 6 кл.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Гуйс.– СПб., 1992. – 22 с.
105. Гуковский, Г.А. Изучение литературного произведения в школе [Текст] / Г.А. Гуковский. – М.–Л., 1966. – 267 с.

106. Гулыга, А.В. Эстетика в свете аксиологии [Текст] / А.В. Гулыга. – СПб.: Алетейя, 2000. – 447 с.
107. Герменевтический подход в гуманитарном образовании [Текст]: Коллективная монография / под ред. Е.О. Галицких. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2007. – 173 с.
108. Данилов, В.В. Литература как предмет преподавания [Текст] / В.В. Данилов // Беньковская Т.Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Ч. I. 1900–1940-е годы: учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов и преподавателей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – С. 157–180.
109. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
110. Дмитриовская, М.А. Природа: язык и молчание (о мирозерцании А. Платонова) [Текст] / М.А. Дмитриовская // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 125–130.
111. Дмитриовская, М.А. Проблема человеческого сознания в романе «Чевенгур» [Текст] / М.А. Дмитриовская // Творчество Андрея Платонова. Исследования и материалы. Библиография. – СПб.: Наука, 1995. – С. 39–52.
112. Доманский, В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / В.А. Доманский. – Томск, 2000. – 403 с.
113. Дуганова, Л.П. Искусство как среда воспитания [Текст] / Л.П. Дуганова // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 387–408.
114. Дунаев, М.М. Вера в горниле сомнений [Электронный ресурс] / М.М. Дунаев. – Режим доступа: http://www.koob.ru/dunaev/vera_v_gornile.
115. Дунаев, М.М. Православие и русская литература [Текст]. В 6 ч. / М.М. Дунаев. – М.: Христианская литература, 2003.

116. Евин, И.А. Искусство и синергетика [Текст] / И.А. Евин. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 164 с.
117. Еремкин, А.И. Урок литературы: воспитание духовности: практ. Пособие [Текст] / А.И. Еремкин, О.Е. Кучерова; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: БелГУ, 2004. – 175 с.
118. Ермолаева, М.Г. Современный урок: тенденции, возможности, анализ [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 120 с.
119. Есаулов, И.А. Литературоведческая аксиология: опыт обоснования понятия [Текст] / И.А. Есаулов // Евангельский текст в русской литературе XIX–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сб. науч. трудов / под ред. В.Н. Захарова. – Петрозаводск: Изд-во ПГУ, 1994. – С. 378–383.
120. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения [Текст]: уч. пособие / А.Б. Есин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2002. – 248 с.
121. Есин, А.Б. Система эмоционально-ценностных ориентаций [Текст] / А.Б. Есин, Т.А. Касаткина // Филолог. науки. – 1994. – № 5 – 6. – С. 10–19.
122. Жабицкая, Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность [Текст] / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев: Штиинца, 1974. – 136 с.
123. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
124. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] : монография / А.Ф. Закирова.– Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001. – 152 с.
125. Заманская, В.В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века [Текст] / В.В. Заманская. – М.: Наука, 2002. – 303 с.
126. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

127. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Изд. корпорация Логос. – 1999. – 384 с.
128. Зимняя, И.А. Стратегический подход к воспитанию [Текст] / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 253 – 256.
129. Зимняя, И.А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания [Текст] / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 256–269.
130. Зинин, С.А. Внутрипредметные связи в изучении историко-литературного курса [Текст] / С.А. Зинин. – М.: Русское слово, 2004. – 239 с.
131. Зинченко, В.Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. – 224 с.
132. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание [Текст] / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 87–104.
133. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Текст] / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
134. Зинченко, В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
135. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст] : учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
136. Зинченко, В.П. Размышления о душе и ее воспитании [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 119–136.

137. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы [Текст] / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 445 с.
138. Зусман, В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания [Электронный ресурс] / В. Зусман. – Режим доступа – <http://magazines.russ.ru/voplit/2003/2/zys.html>.
139. Зырянов, О.В. Онтология поэтических систем (Пушкин – Тютчев – Лермонтов) и христианская картина мира [Текст] / О.В. Зырянов // Классическая литература и религиозный дискурс (проблемы аксиологии и поэтики): сб. науч. ст. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – С. 119–150.
140. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
141. Ивин, А.А. Аксиология [Текст] / А.А. Ивин. – М.: Высш. шк., 2006. – 390 с.
142. Изер, В. Изменение функций литературы [Текст] / В. Изер // Современная литературная теория. Антология / Сост. И.В. Кабанова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2004. – С. 22–44.
143. Изер, В. Процесс чтения: феноменологический подход [Текст] / В. Изер // Современная литературная теория. Антология / Сост. И.В. Кабанова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2004. – С. 201–224.
144. Ильин, Е.Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника [Текст] кн.для учителя: Из опыта работы / Е.Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
145. Ильин, И.А. Путь духовного обновления [Текст] / И.А. Ильин. – М.: Русская книга – XXI век, 2006. – 336 с.
146. Ильин, И.А. Основы художества. О совершенном в искусстве [Текст] / И.А. Ильин. – Собр. соч.: В 10 т. – Т. 6. – Кн. 1. – М., 1996. – С. 51–181.
147. Иншакова, О.А. Развитие читательской самостоятельности учащихся в процессе изучения русской литературы в 5–9 классах средней школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Иншакова. – М., 2001. – 16 с.

148. Иншакова, О.А. Эмпатический диалог как прием личностной актуализации познавательной самостоятельности учащихся на занятиях по литературе в 5–9 классах [Текст] / О.А. Иншакова // Поэтика художественного текста на уроках литературы: сб. ст. / отв. ред. О.Ю. Богданова. – М.: МГПУ, 1997. – С. 164–171.
149. История русской литературы XIX века. 40-е–60-е гг. [Текст]: учебное пособие / под ред. В.Н. Аношкиной, Л.Д. Громовой. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 507 с.
150. История русской литературы XIX века. 70-е–80-е гг. [Текст]: учебник / под ред. В.Н. Аношкиной, Л.Д. Громовой, В.Б. Катаева. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 800 с.
151. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Электронный ресурс] / М.С. Каган Режим доступа – http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_3/Kogan.htm.
152. Каган, М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа [Текст] / М.С. Каган. – М.: Изд-во полит. литературы, 1974. – 331 с.
153. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – СПб., 1996. – 415 с.
154. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
155. Капшутарь, М.А. Аксиологизация социально-гуманитарного образования на основе личностно-развивающего обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Капшутарь М. А. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
156. Каракозов, Р.Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы [Текст] / Р.Р. Каракозов // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 122–128.

157. Каракозов, Р.Р. Смыслообразование при чтении художественной литературы [Текст] / Р.Р. Каракозов // Искусство и эмоции: материалы международного научного симпозиума. – Пермь, 1991. – С. 221–231.
158. Карасев, Л. В. Онтологический взгляд на русскую литературу [Текст] / Л.В. Карасев. – М.: РГГУ, 1995. – 104 с.
159. Карасев, Л.В. Вещество литературы [Текст] / Л.В. Карасев. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 400 с.
160. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика его диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
161. Касаткина, В.Н. Поэзия Тютчева [Текст]: пособие для учителя / В.Н. Касаткина. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
162. Касаткина, Т.А. Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентаций [Текст] / Т.А. Касаткина. – М.: Наследие, 1996. – 335 с.
163. Катаев, В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации [Текст] / В.Б. Катаев. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 281 с.
164. Качурин, М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы [Текст] / М.Г. Качурин – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
165. Качурин, М.Г. Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы) [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.Г. Качурин. – СПб., 1976. – 40 с.
166. Кирьякова, А.В. Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации [Текст] / А.В. Кирьякова // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 8. – С. 93–94.
167. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст]: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.

168. Киселева, И.А. Человек – идеал – общество: проблемы аксиологии литературы [Текст] / И.А. Киселева, Т.А. Алпатова. // Вестник МГОУ. – Сер.: Русская филология. – № 2. – 2010. – С. 138–141.
169. Клочко, В.Е. Методологические принципы теории психологических систем [Текст] / В.Е. Клочко // Фиксированные формы поведения в образовании, науке и культуре. – Бийск, 2000. – С. 8–16.
170. Клочко, В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии [Электронный ресурс] / В.Е. Клочко. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/artides/general/klochko>.
171. Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) [Текст] / В.Е. Клочко. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – 174 с.
172. Князева, Е.Н. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева. – Режим доступа: http://sins.chaos.ru/articles/articles_r008.html.
173. Князева, Е.Н. Синергетический вызов культуре [Текст] / Е.Н. Князева // Синергетическая парадигма. Многообразие подходов. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – С. 241–261.
174. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под. ред. И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
175. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
176. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст]: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
177. Кондаков, Б.В. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания [Текст] / Б.В. Кондаков, Т.Д. Попкова // Вестник Пермского университета. – Вып. 4 (16). – 2011. – С. 130–143.

178. Коновалова, Л.И. Развитие читательского воображения школьников (5–8 кл.) [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л.И. Коновалова. – М., 1994. – 36 с.
179. Кононенко, Б.П. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / Б.П. Кононенко. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
180. Корман, Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы [Текст] / Б.О. Корман. – Ижевск, 1992. – 236 с.
181. Корман, Б.О. Лирика Некрасова [Текст] / Б.О. Корман. – Ижевск: Удмуртия, 1978. – 300 с.
182. Корнетов, Г.Б. Обучение и воспитание как стороны целенаправленного организованного процесса образования [Текст] / Г.Б. Корнетов // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 21–26.
183. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст]: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 121 с.
184. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.
185. Крупник, Е.П. Психологическое воздействие искусства [Текст] / Е.П. Крупник. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
186. Крылова, Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Л.А. Крылова. – Петропавловск, 2001. – 387 с.
187. Кудряшев, Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы [Текст] / Н.И. Кудряшев. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.

188. Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
189. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход [Текст]: учебное пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
190. Лебедева, Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников [Текст]: монография / Н.Н. Лебедева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2005. – 352 с.
191. Лебедева, Н.Н. Тактика индивидуально-личностных маршрутов ценностного самоопределения школьников [Текст] / Н.Н. Лебедева // Инновации в образовании. – 2007. – № 7. – С. 43–54.
192. Левидов, В.А. Художественная классика как средство духовного возрождения [Текст] / В.А. Левидов. – СПб., 1996. – 184 с.
193. Лейдерман, Н.Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе [Текст]: статьи / Н.Л. Лейдерман. – Тюмень: Изд-во Тюменского ун-та, 2006. – 326 с.
194. Лекманов, О. О жизни, «ничтожной перед вечностью», и о «жизни бесконечной» в романе «Отцы и дети» [Текст] / О. Лекманов // Я иду на урок литературы: 10 класс: книга для учителя. – М.: Первое сентября, 2000. – С. 67–81.
195. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
196. Леонтьев, А.А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100» [Текст] / А.А. Леонтьев // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 40–52.
197. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
198. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

199. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций. Тексты. / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гипенрейтер. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 171–187.
200. Леонтьев, Д.А. Введение в психологию искусства [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 111 с.
201. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой деятельности [Текст]. – изд. 2-е, испр. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
202. Леонтьев, Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Леонтьев. – М., 1988. – 24 с.
203. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 16–26.
204. Линков, В.Я. История русской литературы XIX века в идеях [Текст] / В.Я. Линков. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 191 с.
205. Лихачев, Д.С. Внутренний мир художественного произведения [Текст] / Д.С. Лихачев // Вопросы литературы. – 1968. – № 8. – С. 74–87.
206. Лихачев, Д.С. О филологии [Текст] / Д.С. Лихачев. – М.: Высш. шк., 1989. – 208 с.
207. Лобок, А.М. Содержание образования: конфликт парадигм [Электронный ресурс] / А.М. Лобок. – Режим доступа: <http://upr.1september.ru/2000/no45.htm>.
208. Лобок, А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург: отд. образов. администр. Октябрьского района, 1997. – 688 с.
209. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
210. Лотман, Ю.М. Воспитание души [Текст] / Ю.М. Лотман – СПб.: Искусство, 2003. – 624 с.

211. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис, 1992. – 288 с.
212. Лузина, Л.М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию [Текст] / Л.М. Лузина // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 209–232.
213. Лузина, Л.М. Понимание как духовный опыт [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков, 1997. – 168 с.
214. Мальчукова, Т.Г. Пушкин как национальный и политический мыслитель [Текст] / Т.Г. Мальчукова // Духовный труженик. – СПб., 1999. – С. 262–293.
215. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М., 1990. – 416 с.
216. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: РХГИ, 1997. – 336 с.
217. Манн, Ю.В. Поэтика Гоголя [Текст] / Ю.В. Манн. – М.: Художественная литература, 1988. – 413 с.
218. Маранцман, В.Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников [Текст] / В.Г. Маранцман. – М., Л.: Просвещение, 1965. – 75 с.
219. Маранцман, В.Г. Цели и структура курса литературы в школе [Текст] / В.Г. Маранцман // Лит. в шк. – 2003. – № 4. – С. 21–24.
220. Маркова, А.С. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.С. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
221. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыдаевой. – СПб.: Издательская группа «Евразия», 1997. – 430 с.

222. Мелекесов, Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов [Текст]: монография / Г.А. Мелекесов. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2000. – 170 с.
223. Методика преподавания литературы [Текст]: учебник для пед. вузов: под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 304 с.
224. Методика преподавания литературы [Текст]: учебник для пед. вузов: под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
225. Мещерякова, Н.Я. Нравственное воспитание на уроках литературы [Текст] / Н.Я. Мещерякова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
226. Мещерякова, Н.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы [Текст] / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Лит. в шк. – 1976. – № 3. – С. 29–41.
227. Мещерякова, Н.Я. Пути формирования специальных читательских умений на уроках литературы [Текст] / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Лит. в шк. – 1978. – № 1. – С. 43–51.
228. Мещерякова, Н.Я. Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4–7 классах [Текст] / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
229. Мишати́на, Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Л. Мишати́на. – СПб., 2010. – 49 с.
230. Мишати́на, Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход [Текст]: монография / Н.Л. Мишати́на. – СПб.: Наука, САГА, 2009. – 264 с.
231. Мишати́на, Н.Л. Письменные и творческие работы: диалог с мировоззренческими понятиями [Текст] / Н.Л. Мишати́на // Литература: 9 кл.: метод.

рекомендации: кн. для учителя / под ред. В.Г Маранцмана. – М.: Просвещение, 2004. – С. 351–361.

232. Молдавская, Н.Д. Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников [Текст] / Н.Д. Молдавская. – М.: Просвещение, 1968. – 128 с.

233. Морозова, М. М. «Метод проектов» как феномен образовательного процесса в современной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.М. Морозова. – Ульяновск, 2005. – 231 с.

234. Мосунова, Л.А. Анализ концепций понимания художественных текстов в гуманитарных исследованиях [Текст] / Л.А. Мосунова // Герменевтический подход в гуманитарном образовании: Коллективная монография / под ред. Е.О. Галицких. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2007. – С. 26–46.

235. Мосунова, Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов [Текст]: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Л.А. Мосунова. – М., 2006. – 44 с.

236. Мудрик, А.В. Воспитание в системе образования: характеристика понятия [Текст] / А.В. Мудрик // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 11–21.

237. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 608 с.

238. Мурин, Д.Н. «Понимать или анализировать текст?» – основной вопрос современной методики [Текст] / Д.Н. Мурин // Русская словесность. – 2010. – С. 7–16.

239. Натев, А. Искусство и общество [Текст] / А. Натев. – М.: Прогресс, 1966. – 237 с.

240. Недзвецкий, В.А. «Мертвые души» Гоголя как художественная проповедь [Текст] / В.А. Недзвецкий // Русская литература XIX века и христианство / под общей ред. В.И. Кулешова. – М.: МГУ, 1997. – С. 149–158.
241. Недзвецкий, В.А. И.С. Тургенев. «Записки охотника», «Ася» и другие повести 50-х годов, «Отцы и дети» [Текст] / В.А. Недзвецкий, П.Г. Пустовойт, Е.Ю. Полтавец.– М.: Изд-во МГУ, 1998. – 112 с.
242. Непомнящий, В.С. Пушкин. Русская картина мира [Текст] / В.С. Непомнящий. – М.: Наследие, 1999. – 542 с.
243. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
244. Новые ценности образования [Текст]: Тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – Вып. 1. – М., 1995. – 110 с.
245. Основы литературоведения [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.П. Мещеряков, А.С. Козлов и др.; под общ. ред. В.П. Мещерякова. – М.: Дрофа, 2003. – 416 с.
246. Островская, В.В. Развитие диалогического мышления старшеклассников на уроках литературы (на материале произведений современной прозы) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Островская. – Якутск, 2009. – 24 с.
247. Острогорский, В.П. Беседы о преподавании словесности [Текст] / В.П. Острогорский. – М., 1904. – 111 с.
248. Острогорский, В.П. Руководство к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккардту) [Текст] / В.П. Острогорский. – СПб., 1897. – 76 с.
249. Пассов, Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова или Есть ли у методики будущее? [Текст] / Е.И. Пассов. – СПб.: МИРС, 2008. – 60 с.
250. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 237 с.

251. Патрик, Т.Л. Организация учебно-исследовательской деятельности по литературе в профильной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Л. Патрик. – М., 2007. – 249 с.
252. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2004.
253. Педагогические мастерские: теория и практика [Текст]. – СПб., 1998. – 318 с.
254. Пеннак, Д. Как роман: Эссе [Электронный ресурс] / Д. Пеннак. – Режим доступа: <http://1001.vdv.ru/arc/1september/issue205/>.
255. Петров, В.Б. Художественная аксиология Михаила Булгакова [Текст] / В.Б. Петров. – М.: Прометей, 2002. – 349 с.
256. Петрова, Г.Б. Компетентностный подход в обучении литературе [Текст]: учебно-методическое пособие к спецкурсу / авт.-сост. Г.Б. Петрова. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 208 с.
257. Платонов, А.П. Котлован. Ювенильное море: Повести / А.П. Платонов. – М.: Худож. лит., 1987. – 192 с.
258. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.Д. Повзун. – СПб., 2005. – 46 с.
259. Подругина, И.А. Типология анализа эпических произведений на уроках литературы [Текст] / И.А. Подругина. – М.: МАТИ: РГГУ, 2000. – 154 с.
260. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 368 с.
261. Попова, Е.В. Ценностный подход в исследовании литературного творчества [Текст] / Е.В. Попова. – Владикавказ, 2004. – 256 с.

262. Попова, Е.В. Ценностный подход в исследовании литературного творчества [Текст]: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Е.В. Попова. – М., 2004. – 38 с.
263. Порус, В. Н. Искусство и понимание: сотворение смысла [Текст] / В.Н. Порус // Заблуждающийся разум: Многообразие вненаучного знания. – М., 1990. – С. 256–277.
264. Потанина, Л.Т. Образно-символический язык как средство развития системы ценностей школьника [Текст] / Л.Т. Потанина // Знание. Понимание. Умения. – 2009. – № 2. – С. 73–77.
265. Пранцова, Г.В. Современные стратегии чтения [Текст] / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – М.; Пенза: МГПИ, ПГПУ, 2011. – 236 с.
266. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стингерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
267. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность [Текст] / И. Пригожин // Знание: философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С. 36 – 43.
268. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект [Текст]. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
269. Программа литературного образования. 5–9 классы [Текст] / под ред. В.Г. Маранцмана – М.: Просвещение, 2008. – 214 с.
270. Программа литературного образования. 10–11 классы [Текст] / под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2008. – 174 с.
271. Программа по литературе для образовательных учреждений (V–XI классы) [Текст] / под ред. Т.Ф. Курдюмовой // Сборник нормативных документов. Литература / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2006. – С. 156–220.
272. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый и профильный уровни) [Текст] / под ред. В.Ф. Чертова. – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.

273. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый и профильный уровни) [Текст] / под ред. В.Я. Коровиной. – М.: Просвещение, 2008. – 256 с.
274. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы [Текст] / под ред. Г.И. Беленького и Ю.И. Лысого. – М.: Мнемозина, 2006. – 128 с.
275. Психологический словарь / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://planey.ru/dic/dic_psi.htm
276. Пушкин, А.С. Мнение М.Е. Лобанова о духе словесности как иностранной, так и отечественной [Текст] / А.С. Пушкин // Собр. соч.: в 10 т. – М.: Правда, 1981. – Т. 6. – С. 265 – 272.
277. Пушкин в русской философской критике: Конец XIX – первая половина XX в. [Текст]. – М.: Книга, 1990. – 527 с.
278. Роговер, Е.С. Аксиологический анализ литературного произведения [Текст] / Е.С. Роговер // Университетский научный журнал. – 2012. – №3. – С. 110–119.
279. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Текст] / Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
280. Романичева, Е.С. Введение в методику обучения литературе [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Романичева, И.В. Сосновская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 208 с.
281. Романичева, Е.С. «Понимание всегда чревато ответом»: о смысловой составляющей знания [Текст] / Е.С. Романичева // Русская словесность. – 2007. – № 2. – С. 7–13.
282. Романичева, Е.С. «...У кого не уяснены принципы... у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха» [Текст] / Е.С. Романичева // Русская словесность. – 2010. – № 6. – С. 5–8.

283. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
284. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
285. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 1976. – 416 с.
286. Русская литература. XIX век. От Крылова до Чехова [Текст]: учеб. Пособие / сост. Н.Г. Михновец. – СПб.: Паритет, 2001. – 416 с.
287. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Текст]: пособие для учителя / М.А. Рыбникова. – М.: Просвещение, 1985. – 287 с.
288. Самохина, М.М. Молодежь и классика: Отчет об исследовании [Электронный ресурс] / М.М. Самохина. – Режим доступа: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http>.
289. Свечникова, И.Н. Развитие читательского самосознания старшеклассников в процессе изучения произведений русской литературы второй половины XIX века [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Свечникова. – Самара, 2003. – 27 с.
290. Свительский, А.В. Личность в мире ценностей (Аксиология русской психологической прозы 1860–1870 годов) [Текст] / В.А. Свительский. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. – 232 с.
291. Свирина, Н.М. Культурный контекст на уроках литературы [Текст] / Н.М. Свирина. – СПб.: Глагол; Лита, 1999. – 150 с.
292. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности [Текст] / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–52.
293. Семенова, С.Г. Сердечный мыслитель // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 26–31.

294. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания [Текст] / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.
295. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
296. Сериков, В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.
297. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
298. Синергетическая парадигма. Многообразие подходов [Текст]. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – 536 с.
299. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве [Текст]. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – 496 с.
300. Скафтымов, А.П. Нравственные искания русских писателей [Текст] / А.П. Скафтымов. – М.: Художественная литература, 1972. – 544 с.
301. Сластенин, В.А. Воспитательный процесс как система [Текст] / В.А. Сластенин // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 337–358.
302. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [Текст] / В.А. Сластенин // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 232–244.
303. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

304. Слободчиков, В.И. Антропологический кризис европейской модели человека [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков. – Режим доступа: <http://circleplus.ru/circle/kentavr>.

305. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

306. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования [Текст] / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 270 с.

307. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... докт. психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.

308. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства [Текст]: Книга для учителя и учащихся / З.С. Смелкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 1998. – 280 с.

309. Сметанникова, Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности [Текст] / Н.Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

310. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие под ред. Н.В. Бордовской; 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

311. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

312. Сосновская, И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / И.В. Сосновская. – М.: РГБ, 2006. – 510 с.

313. Сосновская, И.В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении [Текст] / И.В. Сосновская // Лит. в шк. – 2011. – № 5. – С. 33–35.

314. Степанов, А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова [Текст] / А.Д. Степанов. – М.: Языки культуры, 2005. – 400 с.

315. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
316. Степин, В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция [Текст] / В.С. Степин. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 634 с.
317. Степин, В.С. Смена типов научной рациональности [Электронный ресурс] / В.С. Степин. – Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/stepin.50htm>.
318. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина [Текст]: Очерк истории эстет. аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
319. Столович, Л.Н. Об общечеловеческих ценностях [Текст] / Л.Н. Столович // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 86–97.
320. Ступницкая, М.А. Что такое учебный проект? [Текст] / М.А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
321. Субъект, личность и психология человеческого бытия [Текст] / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 384 с.
322. Суворова, Е.П. Речевое развитие школьников в процессе аналитической и продуктивной текстовой деятельности: ценностно-интеграционный подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.П. Суворова. – СПб., 2002. – 34 с.
323. Сурат, И.З. Пушкин: биография и лирика. Проблемы. Разборы, заметки. Отклики [Текст] / И.З. Сурат. – М.: Наследие, 1999. – 240 с.
324. Сухих, И.Н. Литература: программа для 10–11 классов: среднее (полное) общее образование (базовый уровень) [Текст] / И.Н. Сухих. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 32 с.
325. Сухих, И.Н. Проблемы поэтики Чехова [Текст] / И.Н. Сухих. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 182 с.
326. Сухих, И. Н. Шеншин и Фет: жизнь и стихи [Текст] / И.Н. Сухих // Фет Афанасий. Стихотворения. – СПб., 2001. – С. 5– 68.

327. Теория литературы [Текст]: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. Т. 1 / под. ред. Н.Д. Тамарченко // Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика / Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман.– М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 512 с.
328. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1987. – 352 с.
329. Терентьева, Н.П. Библиографический указатель «Методика преподавания литературы (1980 – 2000 гг.) [Текст] / Н.П. Терентьева. – М.: БМЦ, 2002. – 240 с.
330. Терентьева, Н.П. Внеклассная работа по литературе. Жизнь и творчество А.С. Пушкина [Текст]: учебное пособие / Н.П. Терентьева. – М: Владос, 1999. – 127 с.
331. Терентьева, Н.П. Литература в школе (1985 – 2003) [Текст]: тематический библиографический указатель для учителя-словесника / Н.П. Терентьева. – Челябинск: Взгляд, 2005. – 207 с.
332. Терентьева, Н.П. Платонов в школе [Текст]: книга для учителя / Н.П. Терентьева. – М.: Дрофа, 2008. – 156 с.
333. Тихомирова, И.И. Психология детского чтения от А до Я [Текст]: Методический словарь-справочник для библиотекарей / И.И. Тихомирова. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 248 с.
334. Тихомирова, И.И. Школа творческого чтения [Текст]: методическое пособие / И.И. Тихомирова. – М.: ВЦХТ, 2003. – 160 с.
335. Толстой, Л.Н. О жизни [Текст] / Л.Н. Толстой // Собр. соч. в 22 т. – М.: Худ. лит., 1984. – Т. 17. – С. 7–135.
336. Торопова, З.В. Обучение школьников учебному проектированию как общеучебному универсальному умению [Текст] / З.В. Торопова // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 135–138.

337. Тюпа, В.И. Программа по литературе для средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / В.И. Тюпа. – Режим доступа: // <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=445&c=28>.

338. Тюпа, В.И. Анализ художественного текста [Текст]: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В.И. Тюпа. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.

339. Тюпа, В.И. Коммуникативное событие урока [Электронный ресурс] / В.И. Тюпа. – Режим доступа: <http://www.rsuh.ru>.

340. Тюпа, В.И. Три кита коммуникативной дидактики [Электронный ресурс] / В.И. Тюпа. – Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5A/7/8/5/4>.

341. Тюпа, В.И. Художественность литературного произведения [Текст] / В.И. Тюпа. – Красноярск.: Изд-во КГУ, 1987. – 217 с.

342. Учебное проектирование и исследовательская деятельность учащихся в условиях профильного обучения [Текст] // Профильная школа. – 2006. – № 4. – С. 16–23.

343. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – Новосибирск: Мангазея: Дет. лит., 1999. – 448с.

344. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>.

345. Федоров, С.В. Стратегия и тактика формирования культурной памяти учащихся в системе гуманитарного образования [Текст]: монография / С.В. Федоров. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 248 с.

346. Федорова, Т.В. Совершенствование читательской деятельности учащихся старших классов на уроках литературы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Федорова. – М., 2003. – 16 с.

347. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

348. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/180>.
349. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 160 с.
350. Франк, С.Л. Духовные основы общества [Текст] / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
351. Франк, С.Л. Предмет знания – душа человека [Текст] / С.Л. Франк. – СПб.: Наука, 1995. – 655 с.
352. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: <http://proctology.narod.ru>.
353. Фуксон, Л.Ю. Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения [Текст] / Л.Ю. Фуксон. – Кемерово, 1999. – 128 с.
354. Фуксон, Л.Ю. Чтение [Текст] / Л.Ю. Фуксон. – Кемерово: КемГУ, 2007. – 254с.
355. Хайдеггер, М. Бытие и время: статьи и выступления [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
356. Хализев, В.Е. Теория литературы [Текст]: учебник / В.Е. Хализев. – М.: Высш. шк., 2009. – 405 с.
357. Хализев, В.Е. Ценностные ориентации русской классики [Текст] / В.Е. Хализев. – М.: Гнозис, 2005. – 432 с.
358. Хакен, Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии [Текст] / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – С. 296–306.
359. Харциев, В. Психология поэтического творчества в применении к воспитанию [Текст] / В. Харциев // Вопросы теории и психологии творчества. – Т. 1 / изд.-сост. Б.А. Лезин. – Харьков, 1907. – С. 437– 445 .

360. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
361. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб.– М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
362. Целикова, Е.И. Эволюция типов школьного анализа произведения (XIX – начало XX в.) [Текст] / Е.И. Целикова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2000. – 180 с.
363. Целикова, Е.И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.И. Целикова. – СПб., 2001. – 46 с.
364. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
365. Черная, Т.К.. Поэтика художественно-индивидуальных систем в литературном процессе первой половины XIX века (Пушкин, Лермонтов, Гоголь) [Текст]: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Т.К. Черная. – Ставрополь, 2005. – 52 с.
366. Черная, Т.К. Поэтика художественно-индивидуальных систем в литературном процессе первой половины XIX века (Пушкин, Лермонтов, Гоголь) [Текст] / Т.К. Черная. – Ставрополь, 2004. – 624 с.
367. Чертов, В.Ф. Литература как метафора мира. О новой программе общеобразовательной школы [Текст] / В.Ф. Чертов // Лит. в шк. – 2007. – № 1. – С. 21–24.
368. Чтение и литературное образование в информационном обществе [Текст]: коллективная монография по материалам X научно-практической конференции «Филологические традиции в современной литературной и лингвистическом образовании» / под ред. Е.С. Романичевой. – Сер. «Стратегии современного гуманитарного образования». – Вып. 3. – М.: МГПИ, 2011. – 238 с.

369. Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог? [Текст]: сборник статей и учебно-методических материалов. – СПб.: СПбАППО, 2006. – 236 с.
370. Чумаков, Ю.Н. «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. В мире стихотворного романа [Текст] / Ю.Н. Чумаков. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 128 с.
371. Шаповал, С. Филологические задачи как самодостаточный жанр [Электронный ресурс] / С. Шаповал. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/literature1/SShapoval2.htm>.
372. Шатилова, И.И. Педагогические условия формирования нравственных убеждений учащихся старших классов в процессе образовательной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Шатилова. – СПб., 2006. – 202 с.
373. Шафранская, Э.Ф. Изучение биографии писателя на уроках в старшей школе как фактор формирования негативного отношения к чтению [Текст] / Э.Ф. Шафранская // Как создать читательскую среду в школе. Научно-методический сборник. – Сер. «Стратегии современного гуманитарного образования». – Вып. 1. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2009. – С. 11–12.
374. Школа самоопределения, шаг второй [Текст] / под ред. А.Н. Тубельского. – М., 1994. – 480 с.
375. Шпет, Г.Г. Психология социального бытия [Текст]: Избранные психологические труды / Г.Г. Шпет / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 492 с.
376. Шутан, М. И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы [Текст]: монография / М.И. Шутан. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. – 181 с.
377. Эйхенбаум, Б.М. О принципах преподавания литературы в школе [Текст] / Б.М. Эйхенбаум // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б.А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 127–145.

378. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]: / Э. Эриксон / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
379. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
380. Ядровская, Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы) [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е. Р. Ядровская – СПб., 2012. – 42 с.
381. Ядровская, Е.Р. Интерпретация художественного произведения как процесс творческого отношения к миру и духовно-нравственного преображения личности [Текст] / Е.Р. Ядровская // Герменевтический подход в гуманитарном образовании: коллективная монография /Под ред. Е.О. Галицких. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 117–131.
382. Ядровская, Е.Р. Творческие работы учащихся 5–7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Ядровская – СПб., 2000. – 24 с.
383. Якиманская, И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога [Текст] / И.С. Якиманская // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всероссийской конференции. – М., 1996. – С. 37–41.
384. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
385. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
386. Ямбург, Е.А. Воспитание человека с позиций культурно-исторической педагогики [Текст] / Е.А. Ямбург // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 143–151.

