

ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРИИ К ТЕКСТУ



УДК 372.882-14. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201. ББК Ч426.83-24.
ГРНТИ 14.25.07. Код ВАК 5.8.2

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ АСПЕКТ

Обласова Т. В.

Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-8218>

SPIN-код: 5053-7262

Марчукова О. Г.

Тюменский государственный институт развития регионального образования (Тюмень, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2184-0030>

SPIN-код: 5464-9130

А н н о т а ц и я. В процессе анализа школьной методики и практики работы с теоретико-литературными понятиями было установлено, что традиционно непростые отношения школьников с лирикой во многом обусловлены подходами к ее изучению. Несмотря на убедительное обоснование в отечественной общей дидактике и в методике преподавания литературы ведущей роли теоретических знаний для усвоения учебного материала, Федеральная рабочая программа по литературе (2022) и учебно-методические материалы предлагают литературоведческие сведения во многом фрагментарно и бессистемно.

Цель настоящего исследования – выявление круга понятий, позволяющих школьнику постигать запечатленный в лирическом произведении «образ мира», и обоснование направлений их упорядочения.

В качестве системообразующего авторами предложено понятие «индивидуально-авторской художественной картины мира», репрезентуемой через образы, пафос произведения и лирического субъекта. С учетом «общеродового» смысла лирики – передачи настроения, переживания изображенного как личностно, эмоционально значимого – обосновано значение восприятия как формы чувственного познания, осуществляющей себя в воссоздании, во-ображении запечатленного в слове образа.

В статье доказывается необходимость изменения подхода к освоению ключевого при создании образа художественного средства – метафоры: ее изложению и осмыслению как способа воплощения индивидуально-авторского взгляда на мир (художественно преобразенный мир поэта реализуется через содержание сближаемых им объектов). Исходя из корпуса изучаемых в основной школе лирических произведений, доказана целесообразность расширения подлежащих освоению видов пафоса: включения представления о художественных способах жизнеутверждения (романтике, идиллическом пафосе) в дополнение к традиционно выделяемым гражданскому, патриотическому и героическому. Особое внимание уделено введению понятия лирического субъекта и дифференциации его от понятий лирического героя и героя ролевой лирики.

К л ю ч е в ы е с л о в а: теоретико-литературные понятия; лирика; анализ лирического текста в школе; принцип системности

Д л я ц и т и р о в а н и я: Обласова, Т. В. Изучение лирики в современной школе: теоретико-литературный аспект / Т. В. Обласова, О. Г. Марчукова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2024. – Т. 29, № 1. – С. 192–201. – DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201.

TEACHING LYRICS IN THE MODERN SCHOOL: A THEORETICAL AND LITERARY ASPECT

Tatyana V. Oblasova

Tyumen States University (Tyumen, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-8218>

Olga G. Marchukova

Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development (Tyumen, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2184-0030>

A b s t r a c t. Based on the analysis of the secondary school teaching methods and practice of application of theoretical and literary concepts, it was found that the traditionally difficult relationships between schoolchildren and lyrics can be largely attributed to the approaches of the study of the latter. Despite the convincing principle, worked out both in domestic general didactics and in the methods of teaching literature, that the leading role in the acquisition of the educational material belongs to theoretical knowledge, the new Federal Work Program in Literature (2022) and the collection of educational and methodological materials for the pupil and teacher present information from the sphere of literary criticism in a fragmented and non-systematic way.

The aim of this study is to identify the range of concepts allowing schoolchildren to perceive (understand) the “image of the world” depicted in the lyrical work and to substantiate the methods for their ordering.

The authors of the article introduce the concept of the “individual author’s artistic worldview”, represented through images, pathos of the work and the lyrical subject. Taking into account the “generic” meaning of the lyrics – the expression of mood, the experience of something depicted as personally and emotionally significant – the study substantiates perception as a form of sensory cognition that realizes itself in the reconstruction and imagination of the image embodied in the word.

The article proves the need to change the approach to mastering the key stylistic means of creating the image – the metaphor: its presentation and comprehension as a way of embodying the author’s individual view of the world (the artistically transformed world of the poet is realized through the content of the objects brought together by him). Based on the corpus of lyrical works included in the curriculum of the basic school, the study demonstrates expediency of expanding the types of pathos to be learnt: the inclusion of the idea of artistic ways of life-affirmation (romanticism and idyllic pathos) in addition to the traditionally distinguished civil, patriotic and heroic pathoses. Particular attention is paid to the introduction of the concept of the lyrical subject and its differentiation from the concepts of the lyrical character and the character of role-playing lyrics.

Key words: theoretical and literary concepts; lyrics; lyrical text analysis at school; the principle of systematicity

For citation: Oblasova, T. V., Marchukova, O. G. (2024). Teaching Lyrics in the Modern School: A Theoretical and Literary Aspect. In *Philological Class*. Vol. 29. No. 1, pp. 192–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201.

Судьбу изучения лирики в школе можно назвать традиционно непростой. Еще Иннокентий Анненский в 1898 году говорил о невнимании к русской поэзии в школьном курсе, о слабом эстетическом развитии и малой склонности к чисто эстетическим эмоциям в русском обществе в целом [Анненский 1979]. О трудностях понимания лирики школьниками писала в 1968 году З. Я. Рез, цитируя признания шести-семиклассников в том, что им не нравятся стихи, «потому что непонятно их читать» [Рез 1968: 7]. В начале XXI века утрата интереса читателей к лирике связывается с произошедшими в индустриальном обществе гуманитарным кризисом, атрофией души, «эмоциональным оскудением и подавлением продуктивного воображения, способности к свободному фантазированию, лежащему в основе художественного творчества и поэтической иносказательности» [Терещенко 2013: 86].

Если не о любви к лирике, то о готовности, а точнее – неготовности говорить о ней на «пригодном для этого языке» (И. Н. Сухих) позволяют судить результаты ЕГЭ по литературе. Уровень литературоведческой грамотности выпускников проявился в 2022 г. в цифрах: задание 4 (заполнить двумя терминами пропуски в тексте теоретико-литературного содержания) выполнили 81,4% участников, в 2021 г. – 88,3%; с заданием 7, выявляющим владение теорией литературы в отношении лирики, справились 80,5% школьников; задание 9 (выбрать из перечня художественные средства, использованные в приведенном стихотворении) выполнили 73,1% (75,3% в 2021 г.); привлечь литературоведческие понятия при анализе произведения (задание 12: сочинение) смогли 59,3% участников. Комментируя качество выполнения, авторы отчета о результатах ЕГЭ отмечают: «Сложности распознавания художественных средств и приемов в тексте связаны с негативной практикой механического заучивания терминов вместо совершенствования практических навыков анализа произведения в единстве содержания и формы» [Зинин 2022: 6].

В своей совокупности приведенные данные означают, что школьное литературное образование не обеспечивает подготовку *квалифицированного читателя*, «вбирающего в себя, ощущающего и осмысляющего все богатство образов произведе-

ния, от картины пейзажа, картины битвы и т. п. до мелкой тонкой детали, сравнения, меткого слова» [Гуковский 1966]¹. Сегодня озабоченность вызывает не факт незнания школьниками тех или иных терминов, а порожаемые этим «смысловые и эстетические потери».

Еще в начале XX века методисты оценивали как более важное в школьном курсе литературы обсуждение ее нравственного содержания и предлагали отказаться от изучения теории [Чертов 2013: 187]. Впервые значение теоретического знания для глубокого понимания явлений было обосновано М. А. Даниловым, Б. П. Есиповым, И. Н. Казанцевым в работах по методологии обучения и методике урока (1930–1950-е гг.) и развито классиками отечественной дидактики И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. «Одни факты без теории слепы, теории без фактов пусты», – писал М. Н. Скаткин [Скаткин 1949: 6]. Он развивает фундаментальный дидактический принцип системности и систематичности, еще в ранних своих работах доказывая, что «курс, объединяющий разрозненные факты в идею – теоретическую систему, – выглядит сложнее, но усваивается легче за счет внутренней логики» [Скаткин 1949: 24]. И уже в конце XX века с освоением теоретических знаний связывали начавшиеся реформы образования, в том числе литературного, хотя было отмечено: «...учителя литературы еще не всегда достаточно ясно понимают значение теории литературы в школе» [Проблемы преподавания литературы в средней школе 1985: 127]. Сложившийся же к тому времени «текстуальный анализ», состоящий в объяснении новых слов, обсуждении времени написания, темы произведения, как оказалось, не только не помогал детям полюбить поэзию, но, напротив, в результате «проработочной» методики «убивал» ее [Рез 1968: 8]. Начиная с середины 1980-х годов Н. В. Беляева, В. Г. Маранцман, В. П. Медведев, С. Л. Каганович, Е. В. Карсалова, Н. В. Кулибина, И. Л. Шолпо и другие ученые-методисты разрабатывают пути анализа лирических произведений с опорой на теоретико-литературные понятия, выступающие базой для понимания. Объем и качество этих раз-

¹ Зависимость квалификации читателя от владения им определенным кругом знаний «о специфике искусства» обозначил Г. А. Гуковский, а затем в 1976 году обосновал Г. И. Беленький.

работок позволяют сегодня говорить о научно-методической обеспеченности школьного литературного образования в части концептуальных подходов и практических приемов освоения теоретического содержания. Однако овладения школьниками необходимым для понимания поэзии инструментарием не происходит. «... опыт преподавания показывает, – отмечает нижегородский учитель-словесник И. Н. Хохлова, – в программном освоении системы литературоведческих понятий от младших классов к старшим перехода к системному мышлению, за редким исключением, не происходит. Учащиеся имеют сведения о терминах, иногда довольно подробные, но собственно в системе научных понятий произведение проанализировать не могут». И далее отмечает: «Одной из причин такой ситуации видим в том, что в учебниках зачастую элементы научной системы даются разрозненно, вне целостного осмысления самой системы литературоведения...» [Хохлова 2018: 268]. В связи с этим важны анализ массовой практики обучения пониманию лирики в части освоения школьниками теоретико-литературных понятий и обозначение направлений ее изменений в преемственности с достижениями отечественной методической науки, что предполагает соотнесение теоретического содержания учебных материалов с актуальными идеями литературоведения на предмет того, «чтобы весь материал не был бы случайным скоплением отбираемых фактов, а представлял бы собою строго продуманную в логическом и дидактическом отношении систему, где частные факты являются материалом для обобщения» [Скаткин 1949: 13].

Анализ подхода к освоению теоретико-литературных понятий школьниками, представленного в учебниках для 5–6 классов, обновленных в соответствии с ФГОС ООО (2022)¹, показал: задания к включенным в них 53 стихотворениям ориентируют на прочтение лирического произведения как прямого обращения конкретного поэта (= конкретного человека) к читателю. Так, типичным является вопрос об убеждающе-побуждающем воздействии поэта на читателя: «Как вы думаете, в чем хочет убедить читателя Н. М. Рубцов в стихотворении “Родная деревня”?» (5 кл., Н. М. Рубцов «Родная деревня»), «Почему поэт призывает читателя учиться “у дуба, у березы”?» (6 кл., А. А. Фет), «Что хотел сказать поэт своим произведением?» (6 кл., М. Ю. Лермонтов «Три пальмы») и т. д. То, что поэт напрямую передает свое настроение читателю и тот его должен так же непосредственно воспринять, демонстрирует задание к каждому второму стихотворению: «Какие настроения передает поэт в стихотворении: грусть, веселье, радость, печаль?» (5 кл., А. С. Пушкин «Зимний вечер»), «Какие чувства передает автор через звучание стихотворения?» (5 кл., Г. Тукай «Родная деревня»). При этом свойственный прямолинейный

дидактизм (вопросы подводят к «верному» ответу, заранее предполагающему согласие / несогласие и испытывание конкретных чувств) сохраняется и в 6 классе: «Можно ли сказать, что листок-странник олицетворяет самого поэта, его чувства, состояние души и даже переживания, трагедию целого поколения, “до срока созревшего”? Как вы думаете, есть ли будущее у листка? И так, в стихотворении два характера, две судьбы, два состояния, два настроения. Кому сочувствуете вы и почему?» (М. Ю. Лермонтов «Листок»). При этом задания ориентируют на восприятие лирического произведения как «картины», прямо репрезентующей настроение / чувства автора через использование средств художественной выразительности и *должна* вызвать эмоциональный отклик у читателя: «Каковы картины зимнего утра? Какие художественные средства (эпитеты, сравнения) помогают Пушкину так просто, душевно рассказать о морозном зимнем утра, о настроении, которое появляется в душе поэта, вспоминающего вьюгу...?» (5 кл., А. С. Пушкин «Зимнее утро»); «Поэт нарисовал живописную картину начинающегося весеннего дождя. Какие чувства вызывает эта картина у читателя?» (5 кл., А. А. Фет «Весенний дождь»); «Какие эпитеты, олицетворения помогают сделать стихотворение таким грустным?» (6 кл., М. Ю. Лермонтов «Листок»); «Какими настроениями пронизано стихотворение Д. Самойлова? Можно ли понять эмоциональный настрой автора и тему стихотворения, если прочесть вслух только эпитеты?» (6 кл., Д. Самойлов «Сороковые»).

Обзор дидактического материала показывает, что освоение теоретико-литературных понятий и оперирование ими на пути постижения смысла не является целью заданий, представленных в учебниках 5–6 классов; они выполняют явно «вторичную» роль по отношению к называнию авторских настроений и пояснению возникших собственных чувств. Показательна в этом работа со стихотворением «Крестьянские дети» Н. А. Некрасова (5 класс): на протяжении восьми заданий используется несколько разных дефиниций по отношению как к лирическому герою, так и к автору (Как произошла встреча *героя* с крестьянскими детьми и что ему в них сразу понравилось? Принадлежит ли сам *рассказчик* к крестьянам? Что рассказывает *поэт* о совместных с детьми грибных набегах? Прочитайте по ролям сценку встречи *главного героя* «в студеную зимнюю пору» с Власом. Что хотел сказать *автор* о крестьянских детях?). В то же время очевидна настроенность на обучение «внимательному чтению»: подавляющее большинство заданий в 5 классе так или иначе отсылают ученика к буквальному поиску ответа в тексте («Какое время суток изображено в стихотворении?» (И. А. Бунин «Бледнеет ночь...»), «Какие же радостные приметы весны, картины весенней природы привели его в такой восторг?» (С. А. Есенин «Сыплет черемуха снегом...»), в 6 классе – к формулированию собственного суждения без отсылки к выполнению аналитической работы (к стихотворениям С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...» и «Низкий дом с голу-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.03.2024).

быми ставнями...» из десяти заданий четыре содержат в формулировке «почему»: «В каком стихотворении ритм более быстрый, подвижный, динамичный, а в каком – более медленный, размеренный, неторопливый? Как вы думаете, почему?», «В каком стихотворении родная природа видится более возвышенной, сказочной, а в каком – более обычной, повседневной, неяркой? Как вы думаете, почему?», «Как вы считаете, почему строки “Низкий дом с голубыми ставнями, / Не забыть мне тебя никогда” в первом четверостишии оказываются первыми, а в завершающем – последними?» и т. д.).

При формальной правильности вопросов, очевидно, что «ответание» на них не приводит к освоению способов анализа, как не приводит к извлечению и осмыслению информации содержательно-концептуальной и подтекстовой, коррелирующей с глубинным смыслом текста (термины И. Р. Гальперина).

Безусловно, необходимые для обсуждения лирики ключевые понятия в стандарт и учебник введены: лирика, жанры лирики (из всех жанров центральным с 5 по 8 классы является послание – к нему обращаются четыре раза – в 6, 7, 8, 9 классах, в то время как к сонету, имеющему очень яркое развитие в современной поэзии, – дважды, к элегии – один раз), звукопись; стихотворный метр, ритм, рифма, строфа, лирический герой; а также общие для всех родов понятия: художественный образ, тема, идея, проблематика, пафос (гражданский, патриотический, героический и др.), композиция, сюжет, художественные средства: эпитет, метафора, сравнение; олицетворение, гиперболы; антитеза, аллегория. Вызывает вопросы не само наличие тех или иных терминов, а их трактовка и применение. Обращение к методическому пособию «Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5–9 класс», разработанному авторами действующего учебника, показывает, что наличие рубрики «Теория литературы» не раскрывает теоретико-литературную концепцию, представленную и остающуюся неизменной в учебнике на протяжении всех переизданий (включая издание 2023 г.).

Согласно обновленному Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (далее – ФГОС ООО) овладение теоретико-литературными понятиями связывается прежде всего с формированием умений определять тему и главную мысль произведения, выявлять особенности языка поэтической речи, определять литературные жанры (5–9 классы). Однако ни новая Федеральная рабочая программа по литературе (2022, далее – ФРП)¹, ни учебник², ни

широко применяемые методические пособия для учителей, такие как пособия Н. В. Егоровой (2022), М. И. Шутана (2023), по-прежнему не дают определений данных терминов в их соотносительности друг с другом, а также конкретных методических рекомендаций по их освоению. Так, например, в теоретических материалах УМК с 5 по 9 класс вне родовой соотносительности понятие темы определяется как «круг жизненных явлений, изображенных в произведении»; основная мысль художественного произведения интерпретируется через термин «идея». Поддерживая эту несоотносительность с эпическим / лирическим родом литературного произведения, ФРП вводит в отношении темы и идеи в 5–6 классах вариативные, но единые в своем родовом неразличении виды деятельности: выявление темы требуется при изучении как стихотворений Н. А. Некрасова, так и рассказов А. П. Платонова; выделение темы и основной / главной мысли – при изучении мифов, басен, рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник»; выявление темы и идеи, а в некоторых случаях идейно-тематического содержания – при изучении «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина, «Бородино» М. Ю. Лермонтова, рассказа «Муму» И. С. Тургенева, лирики поэтов XX века, произведений В. П. Крапивина, Л. Кэрролла, Дж. Толкина и др.; определение тематического содержания – при изучении лирики Ф. И. Тютчева и стихотворений отечественных поэтов XIX–XX веков; идейно-художественного содержания – при изучении лирики А. В. Кольцова и т. д.

Настораживает даже не вариативность анализа, с которой будут сталкиваться при изучении стихотворений пяти- и шестиклассники, определяя то ключевую / основную мысль, то идейно-тематическое, то идейно-художественное содержание (хотя широко известно, что синонимические замены при употреблении терминов не используются), сколько несоответствие искомого предмету постижения. И если в отношении темы как предмета изображения возникает лишь сомнение, может ли ее определение приблизить ребенка к постижению смысла лирического текста, помочь ему прикоснуться к «тайне строк», то в отношении идеи как основной мысли сомнение приобретает концептуальный характер. Для отечественной методики обучения литературе исходным положением является то, что постижение смысла лирического произведения опирается прежде всего на понимание «общеродового» смысла выбранной автором формы. Идея в нем выступает не столько как «суждение автора о мире», которое может быть «схвачено» интеллектуально и быть сформулировано как главная / основная мысль (часто на практике сводящаяся к упрощенным и очень общим формулам дидактического характера типа «автор учит любить красоту родной природы»), а в другой важнейшей составляющей – настроении, переживании изображенного как личностно, эмоционально значимого для поэта. В отечественном литературоведении

¹ Федеральная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370> (дата обращения: 20.03.2024).

² Здесь и далее речь идет об учебнике, вошедшем в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации программ основного общего образования (приказ Мини-

стерства Просвещения от 21.09.2022 № 858), – «Литература» под ред. В. Я. Коровиной.

сформировалось представление об идее «как о сфере авторской субъективности, как о выраженном в произведении комплексе мыслей и чувств, принадлежащих его создателю»: «Художественная идея (концепция автора), присутствующая в произведениях, включает в себя *направленную интерпретацию и оценку автором определенных жизненных явлений...*» [Хализев 2004: 64]. Явен фундаментальный разрыв между упрощенным смысловым наполнением школьного и научного определений: во-первых, идея – не одна мысль, не «мысль» в единственном числе, а *мысли*, во-вторых, идея есть выражение мыслей в комплексе с *чувствами*, что все вместе представляет *субъективную авторскую интерпретацию и оценку* жизненных явлений.

О заинтересованности методики в «управлении читательским восприятием, совершенствовании и углублении его» на основе определения специфики литературных родов писал В. Г. Маранцман [Маранцман 2023: 103]. Первичным для лирики, вслед за В. Г. Белинским, он признает «чувство, которое она возбуждает в нас» [Маранцман 2023: 102], выдвигая выявление эмоционального впечатления от стихотворения и мысленного воспроизведения изображенной картины в качестве важнейших читательских умений, и предлагает развернутую систему приемов их развития. Эмоциональное восприятие лирики, осознанное как проблема («на уроках литературы чаще всего “ставка” делается на интеллект, на стремление разложить по полочкам пресловутые “тему” и “идею”»), в начале XXI века выступает как альтернатива рациональному пути познания через «обращение к эмоциональной сфере личности, подключение к познавательному процессу фантазии, ассоциативного мышления – всего того, что в большей степени относится к правому полушарию, к сфере не интеллекта, а эмоций и воображения» [Каганович 2012: 4]. Поэтому представляется необходимым, как минимум, отказаться от распространенного в массовой практике вопроса «Какова главная / основная мысль стихотворения?» при его анализе. Сейчас эта формулировка, а следовательно, сама установка на выявление неорганичного лирике содержания поддерживается вопросами ЕГЭ по литературе: например, «Какую роль в раскрытии главной мысли стихотворения играет образ дождя?» (речь идет о стихотворении А. Тарковского «Дождь»). Но ведь совершенно очевидно, что место *главной / основной мысли* здесь занимает именно *образ дождя* – живо пережитый момент реальности, ставший частью состояния лирического субъекта, для которого в дожде и через дождь произошло слияние прошлого и настоящего, и горькое и светлое одновременно воскрешение утраченной любви. Родовое предназначение лирики, состоящее в том, чтобы передавать чувства и переживания в их высочайшей эмоциональной заряженности, требующей от читателя эмоционального отклика, сопричастности и единения, побуждает к чувственному восприятию целостного образа того, что автор вдохнул в стихотворение и что при выявлении идейно-тематической специфики с опорой

на ключевые слова неизбежно «детализирует» и упрощает изображенный мир. *Главная мысль* требует не со-чувствия, а со-размышления – и это другая деятельность. Следует учитывать, что выявление главной мысли как завершающего этапа понимания стихотворения – это «уход» и от понимания родовой сущности лирики, и от сущности понятия *идея*. Завершение работы по пониманию стихотворения формулированием «мысли» как венца и конечной точки его постижения подспудно стирает для школьника родовые границы на уровне применяемых к тексту действий, фактически оказывающихся одинаковыми для лирических и эпических произведений.

В связи с этим при изучении лирики А. С. Пушкина («Узник» и др.), М. Ю. Лермонтова («Тучи», «Листок» и др.), А. А. Фета в 5–6 классах требования учебника выразительно прочесть, выявить художественные средства и выучить наизусть выглядят, на первый взгляд, более закономерными. Важно отметить, что именно выразительное прочтение, выявление средств художественной выразительности, а также определение темы и высказывание собственного отношения являются инвариантными в системе заданий для лирических текстов. Здесь прослеживается преемственность с программой начальной школы, ориентирующей на формирование элементарных умений: различение прозаической и стихотворной речи (по особенностям последней: ритм, рифма, строфа), определение темы и *ключевой мысли* (в основной школе мысль «становится» *главной* или *основной*), выявление последовательности и связи событий, нахождение примеров использования средств художественной выразительности. Типовые вопросы в учебниках 3–4 класса (как автор описывает ...? как ты представляешь себе ...? какие изобразительные средства использует?), формирующие представления о художественном мире лирического произведения на элементарно-логических умозаключениях, вполне оправданно содержательно бедны и ситуативны. Однако при переходе в основную школу эти элементарные представления, не получая должного обогащения / усложнения и систематизации, не перерастают в понятия. И если для ученика начальной школы работа с лирическим текстом, сводящаяся к эмоциональному восприятию внешне явной событийной канвы, опирающаяся на его актуальное наглядно-действенное, развивающееся наглядно-образное мышление закономерна, то для ученика основной школы она выглядит упрощенно и наивно.

Выступая с критикой избыточной рационализации познания в ущерб чувственному опыту (в том числе установок Л. С. Выготского¹), Б. Г. Ананьев

¹ «К сожалению, неверное понимание чувственного источника как инертной однократно действующей силы сохранилось до сих пор и в нашей научной литературе. Справедливо подчеркивая ведущую роль теоретического мышления и языка по отношению к обобщению данных чувственного отражения, исследователи нередко изображают процесс умственного развития как смену чувственного познания логическим. Так представлял себе процесс умственного развития Л. С. Выготский, так и сей-

считал достижением отечественной теории восприятия доказательство его активной природы, преобразующей человека. Развивающая роль восприятия раскрывается в том, что оно *может и должно* протекать осознанно, активно и целенаправленно. В контексте данного исследования это означает: может и должно протекать с *заданной* целью выявления, воссоздания и речевого оформления образа / системы образов (в том числе посредством (само)наблюдения – деятельности, соединяющей восприятие и мышление). В этом «переходе от чувственного к логическому» осуществляется взаимопроникновение чувственного образа, мысли и слова [Ананьев 1960: 260]. Однако же зачем вообще *мне-читателю* понимать образы, запечатленные в слове? Почему без воссоздания образа и системы образов лирическое произведение в пассивном восприятии ребенка так и может остаться рифмованным текстом «о природе» (тучках, родине, женщине, орле)?

Воссоздание образа / системы образов есть *мое* воссоздание фрагмента реальности / душевного состояния / духовного поиска, принадлежащего Автору, но мною выявленного и интерпретированного, нашедшего место в *моем* внутреннем мире. Образ создается и преобразуется в сознании человека; условием его целостности является активность постижения (отсюда выражение «глубина проникновения в образ»). Чем более *живо* мы воспринимаем – *воображаем / рисуем / воссоздаем* – запечатленный в произведении образ (природы, весны, родины...), тем более богатыми становятся наш опыт (можно и вот так видеть весну: «...еще в полях белеет снег, а воды уж весной шумят...») и эмоциональная сфера (ощущение восторга: «люблю грозу!..» или нежности: «...как молоком облитые, стоят сады вишневые, тихохонько шумят...»). (Наверное, об этом писал А. Н. Островский в «Застольном слове о Пушкине»: «Первая заслуга великого поэта в том, что через него умнеет все, что может поумнеть. Кроме наслаждения, кроме форм для выражения мыслей и чувств, поэт дает и самые формулы мыслей и чувств» [Островский 1952]).

Практическая организация чувственного познания, ведущего к переживанию изображенного, полагаем, должна строиться на выявлении уникальной неповторимости художественного мира произведения, созданного автором (Другим), – особенностей, отличающих его как от мира реального, так и от «моего» (часто прямолинейно-бытового) первичного его восприятия. Очевидно, что в качестве системообразующего будет выступать собственно понятие «индивидуально-авторская художественная картина мира» (здесь мы полемизируем с ФРП по литературе, предусматривающей понимание «условности художественной картины мира» только в 9 классе). При этом само понятие не обязательно вводить для школьников, но учителю, орга-

час изображают отличие подростка и юноши от ребенка многие психологи... Нечего говорить о том, что взрослый человек выступает в такой трактовке не как ощущающий и мыслящий, а только как мыслящий субъект...» [Ананьев 1960: 14].

низирующему работу над тем или иным стихотворением, важно иметь его в качестве методической опоры. С точки зрения воспитательной и эстетической значимости обучение пониманию лирики, где человек на первом плане со всей остротой и очевидностью своего переживания, есть обучение пониманию – и себя, и Другого, пониманию мира *много-образных* чувств и состояний. Так, А. А. Фет, Ф. И. Тютчев, С. А. Есенин и еще целый ряд поэтов «про природу» и «любовь к ней» окажутся очень *разными*: Фет – про состояния человека, вызываемые природными явлениями, Тютчев – про острое переживание связи-разлада человека с миром, Есенин – про почти древнее ощущение человека в природном мире как мире домашнем, обывательном и т. д. *Обнаружение разных миров в одной общей для всех реальности* и составляет один из смыслов общения с лирическими произведениями – «так можно видеть» (осень, весну, березу, зарю и т. д.) и то, как я это все вижу, конституирует меня как личность. То есть закономерным является продолжение – а как ты, ребенок, видишь то же самое? НЕ «нравится ли тебе изображение березы / зимы / весны», а «что чувствуешь ты, на что похожи они в твоём восприятии»? И в этом случае поэзия предоставляет ребенку доступ к *разнообразию* человеческих чувств и переживаний, состояний человека в мире, даст возможность рефлексии своих переживаний в соотношении с Другими и разными.

В соответствии с этим список *пафосов*, предложенный в ФГОС ООО, требует не лукавого «и др.» после перечисления трех ключевых (гражданского, патриотического, героического), а серьезного содержательного дополнения, в первую очередь художественными способами жизнеутверждения: *благодарного принятия мира и идиллического* как «радостной растроганности мирным, устойчивым и гармоничным сложением жизни, где находят себе место спокойное семейное бытие и счастливая любовь» [Хализев 2004: 79]. Иначе у школьников не «найдется» терминов для обозначения переживаний, например, пронизывающих стихотворения И. А. Бунина «И цветы, и шмели, и колосья...» и «В больнице» Б. Пастернака, пушкинские «Элегию» и «Пора, мой друг, пора...». Необходимо говорить о *романтике* как виде пафоса, «связанной с подъемом чувства личности, полнотой душевного бытия, верой человека в собственные безграничные возможности, с радостным предчувствием осуществления самых высоких, сокровенных желаний и намерений» [Хализев 2004: 80–81], нередко сопровождающейся при этом разочарованием, горечью, иронией (это и лирика В. А. Жуковского, и «К Чаадаеву» А. С. Пушкина, в школьной практике почему-то связываемого с пафосом гражданским); а также о пафосе *трагическом* как переживании непоправимой утраты (например, «Памяти матери» А. Твардовского). Расширенное и, на первый взгляд, весьма усложненное предъявление / освоение понятия *пафоса* в полноте своей, с одной стороны, отражает палитру много- и *разнообразных* эмоциональных состояний, свойственных тому, кто «населает» / «олицетворяет» / «восприни-

мает» созданный автором мир, с другой стороны, соответствует современной теории литературоведения, интерпретирующей *пафос* не как частное настроение стихотворения (веселое – грустное, радостное – печальное), но как общую эмоциональную тенденцию, как «эмоционально-ценностную ориентацию» изображенной картины [Есин 2000: 36]. Проанализировать пафос – значит установить его типологическую разновидность, тип эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку. Поэтому оказывается важным научить ребенка не просто определять настроение (веселое – грустное), вызываемое стихотворением у читателя, а выявлять направленную авторскую эмоциональность – чем автор восхищается, что воспевает, чем любит, чем очарован, чем воодушевлен, что прославляет, чем восторгается, чем огорчен, о чем тоскует, по чем скорбит, от чего растерян, смущен и т. д. Выявление пафоса не следует подменять вопросом о читательском, часто субъективном, восприятии. Если вопрос о настроении и чувствах и имеет смысл, то только как начальная точка – момент «эмоционального подключения» школьников к тексту, актуализации «сопереживания». На завершающем же этапе обсуждения важно вывести их к пониманию того, что настроение принадлежит не изображенной картине, и не читателю, а лирическому субъекту – тому, *кто видит картину или переживает событие и выражает свое переживание и / или состояние*.

В связи с этим требует корректировки применение в школьной практике понятия *лирический герой*, которое приобрело универсальный характер, что с точки зрения современного литературоведения, выявившего пять типов лирического субъекта [Бройтман 1999], представляется неоправданным и, как ни парадоксально, усложняющим постижение лирических текстов. В практике анализа мы встречаемся со случаями откровенной неправомерности применения термина «лирический герой» (стихотворения «Бородино» М. Ю. Лермонтова, «Пророки» А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова и др.). Доказано отсутствие лирического героя у А. А. Фета как особенности его художественного мира: «Фет – поэт без истории, его художественная система – это поэтический мир без лирического героя, в котором эволюция не составляет особой темы и подробностям эмпирической биографии закрыт прямой путь в стихи» [Сухих 2018: 411]. Еще менее уместно говорить о лирическом герое, если предмет обсуждения – изображенная картина, философское размышление и т. д., как это происходит со стихотворениями Ф. И. Тютчева. Терминологическая неразбериха доходит до того, что лирической героиней на ЕГЭ по литературе можно, например, назвать возлюбленную, образ которой создается в стихотворении, на том основании, что других названий в школьной практике просто нет. Подобные несуразности легко снимаются введением понятий *лирический герой* и *герой ролевой лирики*. Тот, *кто переживает, кто видит картину*, есть *лирический субъект* – таков общий термин, обозначающий носителя речи в лирике, в качестве типов

которого определяются и лирический герой, и герой ролевой лирики (ролевой герой).

Следует отметить, что сложность термина «лирический субъект» снимается внутренней логикой изучаемых художественных произведений: уже в 5 классе фактически предъявляется материал для простейших различий: лирического субъекта в «Есть в осени первоначальной...» Ф. И. Тютчева и лирического героя в «Помню, долгий зимний вечер...» И. А. Бунина, в 6 классе – ролевого героя в «Бородино» М. Ю. Лермонтова. Введение этого различия позволит упростить процесс понимания предмета изображения в стихотворении (той самой «темы»): если в произведении нет грамматически выраженного субъекта (как, например, в «Осени первоначальной»), предметом изображения является картина, явление, событие и чувство / настроение, которым оно овеяно, как бы претендует на всеобщность; если в стихотворении присутствует лирический субъект, предметом художественного анализа выступает субъективно пережитый опыт, частный / единичный случай, который позволяет соприкоснуться с переживаниями Другого, его состоянием; если перед нами ролевой герой, предметом изображения выступает переживание, эмоциональная оценка события или состояния кем-то, кто отличен от автора, что сразу вызывает вопрос: *почему* автору важно смотреть глазами Другого? Очевидно, что тем самым определяются и отличающийся от авторского кругозор изображаемого, и ценностная система. Голос поэта становится диалогичным, разделяющим переживание Другого, но не ограничивающийся этим переживанием, предлагая опыт не только непосредственного переживания, но и сочувствия, сопереживания, умения безразличного вслушивания. Это расширяет представления о самом поэте через понимание, *кто* (и, следовательно, *что* в жизни других), кроме него самого, занимает его мысли и чувства. Заметим, что у школьников опыт различия говорящих субъектов уже имеется: понятие *рассказчик* вводится с дифференцирующими признаками по отношению к *повествователю* в эпических произведениях еще в начальной школе.

Обзор теоретического материала учебников в целом обнаруживает потенциал для формально-механистического подхода к использованию терминологического аппарата. Например, наблюдение способа работы с понятием *метафоры* показывает, что с 5 по 7 класс ученик усваивает следующее: в 5 классе – слово употребляется в переносном значении, основанном на *сходстве* или *противопоставлении* одного предмета или явления другому; в 6 классе в определении остается только утверждение о наличии между обозначаемыми предметами *сходства*, что и проиллюстрировано примером («Тенькает синица меж лесных кудрей») с комментарием, что «кудрями названа листва, потому что она *похожа на кудри* человека», и выводом о роли метафор – делают нашу речь *образной, художественной*; дополнительно сообщается о метафорах, употребляемых в быту (шляпка гриба, ручка двери). В 7 классе определение строится так же на

тезисе об употреблении слова в переносном значении, с уточнением, что в основе метафоры лежит *не названное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака*; наряду с бытовой называется и иллюстрируется примером метафора поэтическая. Из сказанного содержательное, а главное – функциональное наращивание понятия о метафоре как средстве создания поэтического образа представляется малоочевидным. Не преодолевают формального подхода к освоению понятия и типовые учебные вопросы: *Какие эпитеты и метафоры и с какой целью использует поэт? Какие изобразительные средства (эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы) помогают поэтам так необычно рассказать о родной природе и выразить собственные настроения и чувства?* Подобные вопросы нацеливают на упражнение в поиске метафор и на самое простое их объяснение: для придания образности речи, для выражения чувств автора, для понятности читателю (такие формулировки чаще всего встречаются и в олимпиадных работах, и в письменных ответах на ЕГЭ по литературе¹).

Научение школьников находить метафору как «слова или словосочетания, употребленного в переносном значении» важно, поскольку это опознавательный внешний признак, но недостаточно. Значительно важнее понять, *из чего* сделаны метафоры у разных поэтов, поскольку именно содержанием сближаемых объектов определяется *особенность взгляда поэта на мир*, воплощенный им в его художественно преобразованном мире. Так, например, в фетовском мире заря явлена как «*в дымных тучках пурпур розы, Отблеск янтаря*», а у Есенина «*заря на крыше, Как котенок, моет лапкой рот*»; осень у Фета снова связывается с образом розы: «*Румянец уст приотворя, Как странно улыбнулась роза...*», «*И роз, проснувшихся едва, сжималось сердце молодое*», а у Есенина – с кобылой: «*Осень – рыжая кобыла чешет гриву*». Важно формирование понятия не просто о художественном образе как таковом, но об *индивидуально-авторском «художественном образе мира»*, в котором эпитеты, метафоры и проч. совершенно не случайны, не произвольны, а *производны от его мировосприятия*, творческого метода.

Начало разговора об этом необходимо положить уже при изучении загадки как метафорического описания предмета, основанного на сближении / сходстве (5 класс). Обсуждение загадки может стать не просто ознакомлением с признаками одного из малых жанров фольклора, а приобщением к «старинному метафорическому языку», к мировидению предков, к мифологическому

сознанию, когда мир мыслился как мир подобий и с-родственных связей, а поэтическое слово (метафора, сравнение, эпитет) было средством закрепления общих значимых, ценных характеристик / признаков окружающего мира и человека. Затем, начиная с 7 класса, важен разговор о содержательных и стилистических особенностях художественных средств в различные историко-литературные периоды, в отдельных литературных направлениях и «в целом веке»: если у Державина возможно «рациональное общение» с обобщенно понимаемыми сердцем и разумом (*Гласит мое мне сердце то, Меня мой разум уверяет, Ты есть – и я уж не ничто!*), то в эпоху романтизма сердце соотносимо только с переживаниями и может оказаться в метафоре «в связке» со стихией (М. Ю. Лермонтов: *Я эту страсть во тьме ночной Вскормил слезами и тоской; Скажи мне, что среди этих стен Могли бы дать вы мне взамен Той дружбы краткой, но живой, Меж бурным сердцем и грозой?..*). Такое сравнение метафор на одном из уроков, отведенных на изучение «Мцыри», с обращением к творчеству Г. Р. Державина (возможно обращение и к произведениям, не входящим в программу, на уровне небольшого фрагмента), позволяет поддерживать в актуальном состоянии знания об уже изученных литературных направлениях за счет конкретизации представлений школьников об их особенностях, приведения новых примеров. При изучении лирики XX века можно неоднократно возвращаться к сопоставлению средств создания образности, дополняя новыми примерами: так, можно продемонстрировать, что в XX веке состояние природы описывается не только через возвышенно-поэтические сопоставления, но и через физиологическую и техническую конкретику: «*И листья каждого сустава Зашевелились у берез*» (Н. Заболоцкий) или «*Природа спит, надев противогаз*» (А. Еременко).

Таким образом, систему теоретических понятий целесообразно выстроить как инструментальное обеспечение понимания лирического текста, предполагающего эмоциональное и интеллектуальное постижение прежде всего *индивидуально-авторской художественной картины мира как мира Другого*, в которой метафорично передано переживание фрагмента реальности или внутреннее состояние человека. Принципиально творческая природа восприятия (преобразующая внутренний мир человека) требует «прикосновения» к общему настроению / состоянию поэтического текста (определению *нафоса*), выявления средств его создания в их индивидуально-авторской и историко-литературной обусловленности, осмысления роли и образа произносящего лирическое слово – *лирического субъекта*.

¹ Один из авторов статьи является членом РЭК на ЕГЭ по литературе и председателем РПМК ВСОШ по литературе.

Литература

Анненский, И. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии / И. Анненский. – М. : Наука, 1979. – URL: <http://annenskiy.lit-info.ru/annenskiy/articles/annenskiy/majkov-pedagogicheskoe-znachenie.htm> (дата обращения: 20.03.2024). – Текст : электронный.

Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М., 1960. – 486 с.

- Бахтин, М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
- Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
- Беленький, Г. И. Теория литературы в средней школе : пособие для учителя / Г. И. Беленький. – М. : Просвещение, 1976. – 222 с.
- Бройтман, С. Н. Лирический субъект / С. Н. Бройтман // Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / под ред. Л. В. Чернец. – М., 1999. – С. 95–104.
- Гуковский, Г. А. Изучение литературного произведения в школе / Г. А. Гуковский. – М., 1966. – URL: https://scepis.net/library/id_2556.html (дата обращения: 20.03.2024). – Текст : электронный.
- Зинин, С. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по литературе / С. А. Зинин, М. А. Барабанова, Л. В. Новикова. – М., 2022. – 73 с.
- Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учебное пособие / А. Б. Есин. – 3-е изд. – М. : Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
- Каганович, С. Л. Обучение анализу поэтического текста : методическое пособие для учителей-словесников / С. Л. Каганович. – 3-е изд. – М. : Русское слово, 2012. – 103 с.
- Коровина, В. Я. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5–9 класс : пособие для учителей общеобразовательных организаций к предметной линии учебников под редакцией В. Я. Коровиной / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин, Н. В. Беляева. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2014. – 351 с.
- Маранцман, В. Г. Избранные труды. Т. 1 / В. Г. Маранцман ; под редакцией Е. К. Маранцман. – 2-е изд., стер. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 336 с.
- Островский, А. Н. Полное собрание сочинений. Том XIII. Художественные произведения. Критика. Дневники. Словарь. 1843–1886 / А. Н. Островский. – М. : ГИХЛ, 1952. – URL: <https://fantlab.ru/edition135141> (дата обращения: 20.03.2024). – Текст : электронный.
- Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Издательство Кулагиной ; Intrada, 2008. – 358 с.
- Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
- Рез, З. Я. Изучение лирики в школе / З. Я. Рез. – Л. : Просвещение, 1968. – 173 с.
- Скаткин, М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин // Вопросы дидактики. Известия академии педагогических наук РСФСР. Вып. 20. – М. ; Л. : Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1949. – С. 5–37.
- Сухих, И. Н. Структура и смысл: теория литературы для всех / И. Н. Сухих. – СПб. : Азбука, 2018. – 544 с.
- Терещенко, Е. В. Почему в современной России не популярна поэзия, или Ценностные основания гуманитарного кризиса в современном мире / Е. В. Терещенко // Вопросы философии. – 2013. – № 8. – С. 5–92.
- Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2004. – 405 с.
- Хохлова, И. С. Изучение композиции литературных произведений как фактор литературного и личностного развития школьников / И. С. Хохлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 267–270.
- Чертов, В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе : монография / В. Ф. Чертов. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство «Прометей», 2013. – 248 с.

References

- Ananyev, V. G. (1960). *Psikhologiya chuvstvennogo pozniyaniya* [Psychology of Sensory Cognition]. Moscow. 486 p.
- Annensky, I. (1979). *A. N. Maikov i pedagogicheskoe znachenie ego poezii* [A. N. Maykov and the Pedagogical Significance of His Poetry]. Moscow, Nauka. URL: <http://annenskiy.lit-info.ru/annenskiy/articles/annenskiy/majkov-pedagogicheskoe-znachenie.htm> (mode of access: 20.03.2024).
- Bakhtin, M. M. (1975). Problema sodержaniya, materiala i formy v slovesnom khudozhestvennom tvorchestve [The Problem of Content, Material and Form in Verbal Artistic Creativity]. In Bakhtin, M. M. *Voprosy literatury i estetiki*. Moscow.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. 2nd edition. Moscow, Iskustvo. 445 p.
- Belenky, G. I. (1976). *Teoriya literatury v srednei shkole* [Theory of Literature in High School]. Moscow, Prosveshchenie. 222 p.
- Broytman, S. N. (1999). Liricheskiy sub"ekt [Lyrical Subject]. In Chernets, L. V. (Ed.). *Literaturovedenie. Literaturnoe proizvedenie: osnovnye ponyatiya i terminy*. Moscow, pp. 95–104.
- Chertov, V. F. (2013). *Russkaya slovesnost' v dorevolutsionnoi shkole* [Russian Literature in the Pre-revolutionary School]. 2nd edition. Moscow, Izdatel'stvo «Prometei». 248 p.
- Esin, A. B. (2000). *Printsipy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya* [Principles and Techniques of Literary Work Analysis]. 3rd edition. Moscow, Flinta, Nauka. 248 p.

- Gukovsky, G. A. (1966). *Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole* [Studying a Literary Work at School]. Moscow. URL: https://scepsis.net/library/id_2556.html (mode of access: 20.03.2024).
- Kaganovich, S. L. (2012). *Obuchenie analizu poeticheskogo teksta* [Training in Poetic Text Analysis]. 3rd edition. Moscow, Russkoe slovo. 103 p.
- Khalizev, V. E. (2004). *Teoriya literatury* [Theory of Literature]. 4th edition. Moscow, Vysshaya shkola. 405 p.
- Khokhlova, I. S. (2018). Izuchenie kompozitsii literaturnykh proizvedenii kak faktor literaturnogo i lichnostnogo razvitiya shkol'nikov [The Study of the Composition of Literary Works as a Factor of Literary and Personal Development of Schoolchildren]. In *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*. No. 58-1, pp. 267–270.
- Korovina, V. Ya., Zhuravlev, V. P., Korovin, V. I., Belyaeva, N. V. (2014). *Literatura. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov pod redaktsiei V. Ya. Korovinoi. 5–9 klass* [Literature. Work Programs. The Subject Line of Textbooks Edited by V. Ya. Korovina. Grade 5–9]. 2nd edition. Moscow, Prosveshchenie. 351 p.
- Kurdyumova, T. F. (Ed.). (1985). *Problemy prepodavaniya literatury v srednei shkole* [Problems of Teaching Literature in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie. 192 p.
- Marantsman, V. G. (2023). *Izbrannye Trudy* [Selected Works]. Vol. 1. 2nd edition. Saint Petersburg, Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena. 336 p.
- Ostrovsky, A. N. (1952). *Polnoe sobranie sochinenii. Tom XIII. Khudozhestvennye proizvedeniya. Kritika. Dnevnik. Slovar'. 1843–1886* [Full Composition of Writings. Volume XIII. Works of art. Criticism. Diaries. Dictionary. 1843–1886]. Moscow, GIKhL. URL: <https://fantlab.ru/edition135141> (mode of access: 20.03.2024).
- Rez, Z. Ya. (1968). *Izuchenie liriki v shkole* [Learning Lyrics at School]. Leningrad, Prosveshchenie. 173 p.
- Skatkin, M. N. (1949). Voprosy teorii postroeniya programm v sovetskoj shkole [Questions of the Theory of Building Programs in the Soviet School]. In *Voprosy didaktiki. Izvestiya akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. Issue 20*. Moscow, Leningrad, Izdatel'stvo akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, pp. 5–37.
- Sukhikh, I. N. (2018). *Struktura i smysl: teoriya literatury dlya vseh* [Structure and Meaning: a Theory of Literature for Everyone]. Saint Petersburg, Azbuka. 544 p.
- Tamarchenko, N. D. (Ed.). (2008). *Poetika: slovar' aktual'nykh terminov i ponyatii* [Poetics: Dictionary of Current Terms and Concepts]. Moscow, Izdatel'stvo Kulaginoi, Intrada. 358 p.
- Tereshchenko, E. V. (2013). Pochemu v sovremennoi Rossii ne populyarna poeziya, ili Tsennostnye osnovaniya gumanitarnogo krizisa v sovremennom mire [Why Poetry is Not Popular in Modern Russia, Or the Value Foundations of the Humanitarian Crisis in the Modern World]. In *Voprosy filosofii*. No. 8, pp. 5–92.
- Zinin, S. A., Barabanova, M. A., Novikova, L. V. (2022). *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2022 goda po literature* [Methodological Recommendations for Teachers Training on the Basis of the Analysis of Typical Mistakes of the Participants of the Unified State Exam 2022 in Literature]. Moscow. 73 p.

Данные об авторах

Обласова Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Института социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).
Адрес: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.
e-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru.

Марчукова Ольга Григорьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Тюменский государственный институт развития регионального образования (Тюмень, Россия).
Адрес: 625000, Россия, г. Тюмень, ул. Советская, 56.
e-mail: vera-nadegda@bk.ru.

Authors' information

Oblasova Tatyana Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Russian and Foreign Literature of Institute of Social Sciences, Tyumen State University (Tyumen, Russia).

Marchukova Olga Grigorievna – Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Psychology, Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development (Tyumen, Russia).

Дата поступления: 11.04.2023; дата публикации: 31.03.2024

Date of receipt: 11.04.2023; date of publication: 31.03.2024