

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-109-121

УДК 372.882

Е.С. РоманичеваМосковский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Российская методическая традиция «воспитания через чтение»: осмысление итогов XX века, возможные направления развития

Аннотация. В статье рассмотрена значимая для сегодняшней образовательной повестки проблема «воспитания через чтение» в школьном литературном образовании. Чтобы актуализировать проблему, автор обращается к истории отечественной методики, а также рассматривает методические публикации, которые, на его взгляд, призваны определить основные направления развития как методической науки, так и педагогической практики. Статья состоит из трех частей. В первой показано, что внимание к воспитательной составляющей в процессе изучения литературного произведения не является исключительной чертой российского образования, однако национальная специфика системы образования отчетливо проявляется в подходе к тексту. Вторая часть носит описательно-аналитический характер. Проанализирован рубеж 1920–1930 гг., «трансформационный» период в истории советского литературного образования, и определено, какие вопросы были поставлены в процессе обновления программ и смены акцентов в подходах к изучению предмета и как они были решены в методике этого периода. Автор убедительно доказывает, что актуализация опыта, накопленного методикой обучения литературе в XX в., его критическое осмысление позволит решить стоящие перед методической наукой и школьной практикой задачи. В третьей части говорится о распространенных методических ошибках, которые совершают учителя, пытающиеся объединить инновационные технологии и воспитание «средствами» литературы. Автор также обращается к анализу ряда современных методических монографий и показывает, какие тренды развития методики они концептуально определяют. Он утверждает, что ориентация на эти методические концепции, связанные с антропологическими читательскими практиками, аксиологическим поворотом в современном образовательном процессе, а также развитие эмоционального интеллекта через расширение спектра технологий и приемов анализа, позволят решить актуальную для современного литературного образования задачу «воспитания через чтение».

Ключевые слова: «воспитание через чтение», «трансформационный» период литературного образования, работа над языком текста в школе, современные направления развития методики изучения текста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. Российская методическая традиция «воспитания через чтение»: осмысление итогов XX века, возможные направления развития // Литература в школе. 2024. № 3. С. 109–121. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-109-121

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-109-121

E.S. Romanicheva

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

The Russian methodological tradition of “education through reading”: Understanding the results of the XXth century, possible directions of development

Abstract. The article considers the problem of “education through reading” in school literary education which is relevant for today’s educational agenda. In order to actualize the problem, the author turns to the history of Russian methodology and examines methodological publications which, in her opinion, are designed to determine the main directions of development of both methodological science and pedagogical practice. The article consists of three parts. The first one shows that attention to the educational component in the process of studying a literary work is not an exceptional feature of the Russian education only, however, the national specificity of the education system is clearly manifested in the approach to the text. The second part is descriptive and analytical in nature. The author refers to the cusp of the 1920–1930s, a “transformational” period in the history of Soviet literary education, and defines what questions were raised in the process of updating programs and changing accents in approaches to the study of the subject and how they were solved in the methodology of this period. The author convincingly proves that the actualization of the experience gained by the methodology of teaching literature in the twentieth century, its critical understanding will allow solving the tasks facing methodological science and school practice. In the third part, the author talks about common methodological mistakes made by teachers trying to combine innovative technologies and education with the “means” of literature. The author

also refers to the analysis of a number of modern methodological monographs and shows what trends in the development of the methodology they conceptually define. She argues that focusing on these methodological concepts related to anthropological reading practices, to an axiological turn in the modern educational process, as well as the development of emotional intelligence through the expansion of the range of technologies and methods of analysis, will solve the problem of “education through reading”, which is relevant for modern literary education.

Key words: “education through reading”, the transformational period of literary education, work on the language of the text in school, modern trends in the development of the methodology of text study

CITATION: Romanicheva E.S. The Russian methodological tradition of “education through reading”: Understanding the results of the XXth century, possible directions of development. *Literature at School*. 2024. No. 3. Pp. 109–121. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-109-121

Литература как учебный предмет, если трактовать последний с точки зрения его функций в образовательном процессе, иными словами, как средство развития личности школьника и его социализации, имеет, как утверждают современные дидакты, два ведущих компонента: предметные научные знания и определенные эмоционально-ценностные отношения. «Однако приоритетным может быть только один компонент. Таким образом, *основной блок* в зависимости от функций учебного предмета наполняется содержанием в соответствии с главным компонентом» [6, с. 160]. Если перевести сказанное в план методики, то нужно добавить: в «школьной» литературе как учебном предмете происходит совмещение двух задач: задачи воспитывающего обучения в процессе чтения-постижения программных текстов (в терминологии М.А. Рыбниковой «воспитание средствами литературы») и читательского/литературного развития в процессе их дальнейшего изучения.

«Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» (К.Д. Ушинский)

Сразу отметим, что включение в задачи изучения литературы воспитательной составляющей не является исключительным для России: «Общая позиция европейской педагогики следующая: если мы несем художественный текст в класс – он должен воспитывать» [2, с. 98]. Однако шведский ученый О. Турелл (Ö. Torell) показывал разницу в решении воспитательных задач в процессе изучения художественного произведения в России и за рубежом на примере (не)устойчивости треугольника (так графически он изображал «литературную компетентность»), на углах которого он размещал компетентности: «конституционную», врожденную, связанную с восприятием текста и не проявляющуюся в обучении, «перформативную», связанную с анализом текста, и «литературно-трансферную» [22]. Можно, конечно, поставить под вопрос точность терминологии (особенно это касается

компетентности «перформативной»), но для нас важнее выявленная профессором О. Туреллом разница подходов к работе с текстом в процессе его освоения в школах разных стран. Исследователь утверждал, что в российской практике традиционно преобладает подход к изучению текста и его истолкованию как явлению искусства слова («перформативная компетентность»), а в скандинавских странах акцент делается на «литературно-трансферной компетенции»: «Термин “Literary transfer” означает особенный вид литературного чтения: читатель исходит из своего же жизненного опыта и размышляет о том, как текст относится к знакомой ему реальной жизни» [22, с. 14]. Однако сегодня становится очевидным тот факт, что дело не столько в том, «читать трансферно важно и нужно, и русские читатели нуждаются в литературно-трансферной компетентности, как шведские и финские нуждаются в перформативной» [Там же, с. 17], сколько в том, а являются ли такие подходы постоянными и неизменными.

Современное исследование зарубежного опыта, выполняемое Институтом образования НИУ ВШЭ в рамках исследовательского проекта «Анализ курикулумов по литературе», позволил его участникам прийти к выводу, что проектирование содержания образования, его организации и оценивания результатов (а это и составляет содержание курикулума как концептуального документа) во многом определяют социальные векторы [См. подробнее: 23].

Сказанное вполне соотносимо и с сегодняшними направлениями в развитии российского литературного образования, в целеполагании

которого наблюдается смена приоритетов: акцент делается на воспитательных задачах предмета. С этой точки зрения современной методике обучения литературе необходимо ответить минимум на два вопроса:

- Впервые ли отечественная методика стоит перед такой задачей? Как она решалась нашими предшественниками-методистами?
- Что в опыте российской методики мы должны проанализировать и осмыслить, чтобы определить сегодняшние векторы ее развития, а что нужно преодолеть?

Мы намеренно исключили из поля нашего внимания вопрос об обсуждении состава «обязательного» списка текстов: он, как это стало совершенно очевидно в последние несколько десятилетий, формируется под задачи, которые ставятся (и постоянно корректируются) государственными нормативными документами.

**«Пора работу над языком осознать как серьезнейшую работу воспитательного порядка»
(М.А. Рыбникова)**

Попробуем последовательно ответить на поставленные вопросы, обратившись к истории методики, но возьмем только период начала 1920-х гг. Почему? Потому что именно в эти годы осуществлялся последовательный переход к единым программам и учебникам по литературе.

Менялась школа, менялись подходы к учебным предметам – изменялось даже название основного методического журнала для учителей-словесников. Так, став преемником методических сборников «Родной язык в школе» (с 1914 г. по 1918 г. издание именовалось журналом, а с 1918 г. по 1927 г. – сборником),

журнал в 1928 г. назывался «Родной язык и литература в трудовой школе», в 1929 г. изменил название на «Русский язык в советской школе» и выходил под ним три года (1929–1931), потом вновь поменял название и в 1932–1933 гг. стал именоваться «Литературой и языком в политехнической школе», а в 1934–1935 гг. – «Русским языком и литературой в средней школе» [См. подробнее: 11]. Мы обратимся лишь к 1930 г., с которого, по сути, и начался «трансформационный» период в школьном литературном образовании.

Так, первый номер журнала еще не свидетельствует о переменах: в нем помещена статья М.А. Рыбниковой «Постановка творческих работ», которую автор впоследствии предполагала включить в свою книгу «Словесное творчество как предмет методики» (см. нашу статью о несостоявшемся замысле Рыбниковой [12], а также статьи, в которых акцентируется внимание на эмоциональной составляющей работы над текстом):

- «Однако мы полагаем, что литература должна осуществлять и другую функцию – “направлять эстетические эмоции учащихся”, помогая этим накоплению “энергетического фонда”, который необходим подрастающему поколению в борьбе за новую жизнь, за строительство социализма <...> необходимо, чтобы система изучения приемов литературного произведения учитывала не только познавательную, но и эмоциональную сторону, не только генетику литературного факта, но и его энергетику, т.е. способы и характер воздействия на учащегося» [7, с. 90].
- «Современная педагогика уделяет весьма большое внимание вопросам

эмоционального воспитания поведения. К сожалению, в нашей школе еще до сих пор царит сухой, мертвый способ обучения: на уроках преимущественно работает мысль и спит чувство: учащиеся только продумывают задания, но не могут прочувствовать их. И совершенно иной получается образовательный и воспитательный эффект, когда всякое новое знание предваряется соответствующей эмоцией ученика, стимулируются эмоционально, проходит через чувство. <...> В этой борьбе за нового человека должно сыграть свою большую роль художественное воспитание вообще, современная художественная литература в частности» [9, с. 112].

Иными словами, поддерживается и акцентируется подход, о котором говорилось на Всероссийском съезде преподавателей русского языка (1916–1917): «Установив, что в современной школе в этой работе господствует логический момент, докладчик (речь идет о докладе П.П. Смирнова «Работа над художественным произведением». – Е.Р.) отмечает, что от этого “искажается природа художественного произведения, и выдвигает тезис, целиком вошедший в резолюцию секции: “необходима на всех ступенях школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащихся”. Другой тезис (изменен в резолюции редакционно): “в то время как логическому мышлению учат многие преподаватели, на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся”» [2, с. 296] также поддержан коллегами.

Однако уже в третьем номере печатается статья литературоведа

Л.И. Тимофеева, цель которой – задать «правильное» направление изучению литературы, отвести его в сторону от формального метода: «В самом деле – сейчас изучение литературы в школе построено как раз в плане генетическом, в плане изучения литературных фактов и их социальной природы (см. Программы НКПроса 1927 года для II ступени по литературе). Значение литературы как средства воспитания, как действительно организующего элемента социальной действительности остается совершенно в стороне <...> В самом деле, легко заметить, что проблема воспитания, выдвигаемая в связи с понятием функции, как и неизбежно вытекающая из нее проблема читателя и его изучения, не только заносит в литературоведение чуждый, не поддающийся изучению материал, но по существу вообще сводят проблему функционального изучения литературы с правильного пути. Прежде всего мы сталкиваемся здесь с тем, что как только ставим проблему читателя, мы неизбежно приходим к трактовке функции литературного факта как функции переменной» [21, с. 59, 60].

Собственно же «трансформационный период» в литературном образовании начинается с дискуссии о программах. В четвертом номере журнала в разделе «Хроника» можно найти об этом очень краткую, но емкую информацию: «Общее мнение о программе сводилось к критике ее со стороны объема. Т.т. Руднева, Рыбникова, Голубков указывали, что объем программы заставит школу игнорировать воспитательную работу, что методы прохождения программы будут поневоле нерациональны из-за громозд-

кости материала» [10, с. 197]. Отвечая на замечания, прозвучавшие из уст авторитетных советских методистов, один из разработчиков отметил, что перегрузка – естественное и неизбежное явление в программах по литературе, что преодолеть эту трудность на сегодняшний день можно, обратившись к наименее сложным произведениям русской литературы, а в дальнейшем – этому будут способствовать разрабатываемые в русле «правильной» методологии учебные книги и пособия.

Нельзя не улыбнуться (правда, улыбка будет горькой), читая эти «ответы на замечания»: в дальнейшем школьная программа по литературе «не избавилась» от сложных произведений, а учебник не стал панацеей. Свидетельство тому – история методики обучения литературы на рубеже XX–XXI вв., которая поставила проблему учебной книги по литературе как едва ли не самую актуальную в этот период, что заставило серьезно поменять взгляд профессионального сообщества на функции учебника, его структуру, состав и содержание методического аппарата. Но это, что называется, «замечание по ходу». Ведь в ответе на замечания прозвучали слова о том, что «нельзя говорить, что, занявшись разработкой художественного материала, мы, конечно, будем игнорировать воспитательную работу. В художественной литературе, как нигде, эти элементы слиты: работа над художественным произведением всегда будет работой воспитательной, если держаться установок программы» [Там же, с. 199]. Таким образом, перед методикой преподавания и практики школьного изучения литературы

встал вопрос, как соединить анализ произведения (в терминах методики 1920–1930-х гг. – «разбор») и раскрытие его воспитательного потенциала.

М.А. Рыбникова видит решение этой задачи через последовательную работу как над языком художественного произведения, так и письменной речью учащихся. Первое направление воплощено ею в серьезных языковедческих работах «Изучение родного языка» (1931), «Книга о языке» (1925), «Введение в стилистику» (1937), где она предлагает оригинальную систему стилистических упражнений, видя в них основной путь к освоению языка художественного текста: «...я всячески обращаю <...> внимание на задачи. С них нужно начинать и самообучение и обучение других. Со стороны методической в этом деле нужно особенно твердо помнить, что ход работы неуклонно должен идти от примеров к рассуждению, а не наоборот. Если вы желаете заинтересовать слушателей эпитетом, то начните с предложения найти ряд пропущенных, скажем, эпитетов в отрывке Тургенева или в стихотворении Тютчева. Когда каждый на опыте узнает, как трудно его найти, этот самый эпитет, и какой он у того Тютчева неожиданный и яркий <...> и он с радостью будет слушать о том, что вы ему будете говорить об эпитетах Лермонтова и Пушкина. Только тогда – не раньше. Упражнение, испытание собственных сил – единственно верный путь к зарождению внимания» [14, с. 4].

Внимание к языку художественного текста поддерживается не только выполнением стилистических упражнений, но и самостоятельным творчеством учащихся. «Практическое» (слово М.А. Рыбниковой)

освоение поэтики художественного текста методист предлагает начать с разгадывания, сочинения и редактирования загадок. Этому посвящены ее статьи о загадке: «Избьяная поэзия в загадках. (Поэтика на экскурсии)» (1929), «Ребячьи загадки» (1929), «Литературные игры» (1931) (первая и третья написаны в соавторстве с Л.Е. Случевской). Не будем забывать, что именно в это же время методист работает над книгой «Словесное творчество как предмет методики», где должна была быть описана оригинальная методика обучения творческим сочинениям и куда должны были войти ее статьи: «От маленького писателя – к большому читателю» (1929), «Постановка творческих работ» (1930), «Культура образа» (1930), «Творческие сочинения как предмет методики» (1930). Сделанное в области изучения языка художественного текста, фольклорного и литературного, и в области обучения словесному творчеству позволило М.А. Рыбниковой в статье «Язык и литература в системе политехнического воспитания» поставить вопрос о взаимосвязанном изучении этих предметов, об их вкладе в воспитание школьников. Статья была опубликована редакцией в порядке обсуждения программы по русскому языку и литературе в политехнической школе в шестом номере журнала «Русский язык в советской школе» за 1930 г.

Менее через два года на апробированную и внедренную в практику методику абсолютно разгромной статьей «О методической системе М.А. Рыбниковой» откликнулся Я.А. Роткович [13]. Особенно уничижительной критике со стороны

будущего историка отечественной методики подверглась разработанная М.А. Рыбниковой система работы над языком, которая, по мысли ее оппонента, носит сугубо технический характер. Однако несмотря на такую жесткую критику со стороны коллеги, М.А. Рыбникова продолжает разрабатывать начатую ей линию, акцентируя внимание на связи языка и литературы в школьном анализе. В статье «Языковая сторона литературного чтения» она напишет: «Стилистика изучает те же языковые формы, прилагательные и существительные, простые и сложные предложения, но со смысловой точки зрения по преимуществу. А это смысловая значимость слова или предложения в художественном произведении определяется, в значительной мере, идеей и построением целого. Я думаю, я настаиваю на этом, что стилистические занятия на уроках литературы неразрывно связаны со смысловым разбором целого произведения (или его законченной части). Оторванные от общего разбора эпитеты, сравнения, их коллекционирование в тетрадах – вещь весьма сомнительная и спорная» [16, с. 16]. Система работы над языком, проиллюстрированная примерами работы над «Капитанской дочкой» и «Песнью о вещем Олеге» А.С. Пушкина, «После бала» Л.Н. Толстого, выстраивается на следующих теоретических основаниях, выдвинутых методистом:

- «литературное освоение произведения невозможно без языкового его анализа» [Там же];
- при освоении произведения необходимо научить пониманию его конструкции «как формы воплощения смысла», восприятию языка

«как ткани и плоти этого смысла» (идеи и темы)» [Там же];

- в центре уроков литературного чтения – «изучение отдельного произведения», анализ языка которого происходит в «органическом соединении с изучением его содержания и композиции» [Там же, с. 17];
- медленное чтение как форма работы – «это такое чтение, которое открывает природу художественного произведения, которое знакомит нас с самыми существенными идеями автора, потому что эти идеи находятся сперва именно в произведении, а потом уже в критической статье» [Там же, с. 16].

Все сказанное М.А. Рыбниковой и об эмоциональной составляющей литературного образования, и об освоении языка как плоти текста на уроках литературы, и о месте и роли в обучении предмету творческих сочинений учащихся – все вошло в итоговую книгу методиста «Очерки по методике литературного чтения» (1941). Именно там Рыбникова напишет: «Пора работу над языком осознать как серьезнейшую работу воспитательного порядка» [15, с. 183], – и покажет, как выстроить эту работу в рамках урока. Завершат книгу две главы: «Система занятий по языку» (ее методист начнет с размышлений о воспитательной и образовательной сторонах языковой культуры) и «Система письменных работ», которая начнется с раскрытия педагогического значения предложенной системы, а завершится утверждением, что «ни один из приемов обучения чтению так не актуален, как система творческих сочинений. К живописи ближе подойдет тот человек, который сколько-нибудь рисовал, к музыке –

тот, кто хоть сколько-нибудь играл, а к литературе – тот, кто хоть немножко писал» [15, с. 277].

История школьного литературного образования не раз «подтвердила» правоту сказанного методистом, эффективность ее методической системы, системы, в рамках которой постоянно ставился и решался вопрос о воспитании «средствами литературы», на который М.А. Рыбникова дала очень точный ответ. Так, в докладе на совещании московских словесников в марте 1941 г. (фрагмент стенограммы выступления приводит в своей книге «Дар души и дар глагола» Л.С. Айзерман) она еще раз подчеркнула, что «очень частое и совершенно правильное желание воспитывать на уроке» реализуется, скажем так, методически неграмотно: «Это желание воспитывать средствами литературы осуществляется, я бы сказала, методом коротких ударов – непосредственно от литературного образа, сразу же после чтения расшифровывается его значимость. Сам по себе этот образ не переживается, не осваивается, а просто как аллегория показывается молодому человеку... Этот чрезвычайно быстрый переход к тем выводам, к которым мы должны прийти, но которые нам ценны постольку, поскольку идеи автора остаются в сознании ученика, этот быстрый пробег по произведению, конечно, враждебен тем методическим задачам, которыми должно быть пронизано литературное чтение» [Цит. по: 1, с. 18]. Этой достаточно объемной цитатой мы завершаем ответ на первый вопрос, вынесенный в проблемное поле нашей статьи, и обращаемся ко второму, точнее – к финальной его части.

«Путь от восприятия произведения искусства до поступков школьника очень сложен, но в конечном счете глубокое переживание становится побуждением к действию»
(Л.В. Занков)

Как показывают наши наблюдения, сделанный сегодня акцент на воспитательную составляющую предмета может возродить то, что может быть названо «парадигмой воспитаний», характерной для советского периода развития литературного образования: речь идет о воспитании нравственном, духовном, гражданском, патриотическом, эстетическом, etc. Однако это «возрождение» зачастую носит более чем уродливые формы. Подтверждение сказанному находим в статье коллег из Российской академии образования, которые привели чудовищный пример с сайта Педсовет (pedsovet.su), где представлена работа над «Повестью о настоящем человеке» Б.Н. Полевого (поиск ответа на «проблемный» вопрос: *легко ли совершить подвиг?*) с использованием технологии «Фишбоун». Однако «в данном случае выбранный прием совершенно неадекватен тексту. «Фишбоун» вообще предназначен не для художественного текста. Помимо этого, предлагаемые ответы не соответствуют смысловой сетке: названная проблема не является проблемой, факты не вполне факты, факты не соответствуют причинам» [17, с. 40]. Даже эта короткая цитата свидетельствует об очень серьезной методической ошибке: учитель, обращаясь к стратегиям критического мышления и используя их на уроке, не усвоил основного: в русле стратегического подхода можно учить чтению нехудожественных текстов. Для

художественных текстов работает только стратегия «Бриллиантовая карта рассказа» [18, с. 224–230] и отчасти «Чтение с остановками» [4, с. 62–82]. Учитель словно не знает, что выбор текста определяется учебно-воспитательной задачей урока (она не может быть сведена к «воспитанию патриотизма» при чтении повести): какова наша учебная задача, таков и текст, ей соответствующий, а приемы работы с художественным произведением должны быть адекватны тексту как воплощению замысла, интенций автора.

Такие «ошибки» во многом обусловлены тем, что при возвращении в программу произведений советской литературы профессиональное сообщество не ответило на вопрос: с какой целью это сделано? Это стремление усилить воспитательный потенциал предмета? Предложить современным школьникам пережить детство их прадедушек и прабабушек? Способствовать диалогу поколений? Или...? Таким образом, не поддержанное методически возвращение хрестоматийного текста не преодолевает наивный читательский реализм, а усиливает его, «не способствует» продвижению чтения: прагматический характер работы с любым художественным текстом отторгает школьников от чтения как культурной практики.

А между тем отечественной методикой разработаны новые концепции и технологии освоения художественного текста, преодолевающие прагматический подход. К их числу отнесем в первую очередь исследования Н.Л. Мишатиной, связанные с разработкой концепции антропологических читательских практик [8], Н.П. Терентьевой, связанные

с аксиологизацией школьного литературного образования [20]. Работы этих ученых-методистов выстроены в рамках субъект-субъектного подхода с учетом механизма формирования механизма ценностей, о котором писал философ М.С. Каган: «Своеобразие воспитания объясняется тем, что ценностные ориентации нельзя передавать людям таким же способом, каким передаются знания, ибо ценности выражают значение объекта для субъекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Поэтому формирование ценностного сознания может осуществляться только в процессе... взаимодействия субъекта с другим как равным ему субъектом, а не с объектом его просветительской активности. Отсюда – особая роль формирования чувств в процессе воспитания» [5, с. 233].

Отметим также еще одно направление исследований в современной методике. Оно связано с развитием эмоционального интеллекта школьника в процессе литературного образования, а также с технологиями и приемами восприятия и осмысления художественного текста, бытующего в медиасреде, с его творческим осмыслением современным читателем цифрового века. Об этом недавно вышедшая монография профессора И.В. Сосновской и ее учеников: «В художественном образе в свернутом виде присутствует все: он всегда готов к додумыванию, досказыванию, пересозданию, сотворчеству, к игре воображения, к метафоризации и символизации. Точки соприкосновения литературы и цифры лежат именно в плоскости творчества, театра воображения» [19, с. 7].

Думается, что эти, как и многие другие методические исследования, определяют основные векторы развития современной методики обучения литературе, акцентируя внимание на формировании в процессе школьного литературного образования «умных эмоций искусства» (Л.С. Выготский), эстетического вкуса как способности различать подлинные и мнимые ценности, видеть и чувствовать силу настоящего искусства.

И в заключение вновь актуализируем то, что много лет назад было сказано М.А. Рыбниковой: «В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой, и хорошей... это традиция... Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, то его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть» [15, с. 9]. Это, на наш взгляд, актуальнейшая задача современной методики в области «воспитания через чтение».

Библиографический список

1. Айзерман Л.С. Дар души и дар глагола. М., 1990.
2. Артюшков А. 1-ый Всероссийский съезд словесников // Родной язык в школе: научно-методические сборники / под ред. А.М. Лебедева, П.И. Майгура, В.Ф. Переверзева. Кн. 5 (Сборник пятый). М., 1927. С. 293–298.
3. Гетманская Е.В. Литература как учебный предмет европейской школы // Славянская культура: истоки, традиции и взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения. М., 2021. С. 98–103.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М., 2011.
5. Коган М.С. Избранные труды: в 7 т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007.
7. Мирский Л. Художественная литература в программе школы-семилетки и вопросы общественно-политического воспитания // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 87–98.
8. Мишатица Н.Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики. СПб., 2022.
9. Николаев М.Н. Воспитание на образах современной художественной литературы // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 111–119.
10. Обсуждение программы по литературе (Совещание московских сотрудников журнала) // Русский язык в советской школе. 1930. № 4. С. 196–199.
11. Острикова Т.А., Куманяева А.Е., Боброва Т.А. Хронология журналов «Родной язык в школе» / «Русский язык в школе» (1914–2020) и «Русский язык в школе и дома» (2001–2020) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81. № 6. С. 107–111.
12. Романичева Е.С. «За немотой идет глухота» к тексту и... преодолевается в школьных творческих сочинениях (по страницам статьи М.А. Рыбниковой «От маленького писателя – к большому читателю») // Детские чтения. 2023. Т. 23. № 1. С. 193–213.
13. Роткович Я.А. О методической системе М.А. Рыбниковой // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 29–38.
14. Рыбникова М.А. Книга о языке. Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. М., 1925.
15. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1941
16. Рыбникова М.А. Языковая сторона литературного чтения // Литературное чтение в V–VII классах: сборник статей. М., 1938. С. 16–30.

17. Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю. Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 1 (90). С. 33–50.
18. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. М., 2005.
19. Сосновская И.В., Малышева Е.Н., Арсентьева И.Г. Школьное литературное образование: современные практики и технологии: монография. Иркутск, 2023.
20. Терентьева Н.П. Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 142–154.
21. Тимофеев Л.И. К вопросу о функциональном изучении литературы // Русский язык в советской школе. 1930. № 3. С. 59–69.
22. Турелл О. О литературной компетентности и о проверках “literacy” проекта “PISA” // Современное филологическое образование в школе и в вузе: сборник статей II Международного педагогического семинара. СПб., 2012. С. 12–19.
23. Ченцова А.А., Авдеенко Н.А. Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 1. С. 246–272.

References

1. Aizerman L.S. Dar dushi i dar glagola [The gift of the soul and the gift of the verb]. Moscow, 1990.
2. Artyushkov A. 1st All-Russian Congress of teachers of literature. *Rodnoj yazyk v shkole. Nauchno-metodicheskie sborniki*. A.M. Lebedev, P.I. Majgur, V.F. Pereverzev (eds.). Book 5 (Collection five). Moscow, 1927. Pp. 293–298. (In Rus.)
3. Getmanskaya E.V. Literature as an academic subject of the European school. *Slavyanskaya kultura: istoki, tradicii i vzaimodejstvie. XXII Kirillo-Mefodievskie chteniya*. Moscow, 2021. Pp. 98–103. (In Rus.)
4. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke [The development of critical thinking in the classroom]. Moscow, 2011.
5. Kagan M.S. Izbrannye Trudy: v 7 t. Vol. III. Trudy po problemam istorii kulturey [Selected works in 7 vols. Vol. III. Works on the problems of cultural theory]. St. Petersburg, 2007.
6. Kraevsky V.V., Hutorskoj A.V. Didaktika i metodika [Didactics and methodology]. Textbook for students of higher educational institutions. Moscow, 2007.
7. Mirsky L. Fiction in the school program-seven-year-olds and issues of socio-political education. *Russkij yazyk v sovetskoj shkole*. 1930. No. 1. Pp. 87–98. (In Rus.)
8. Mishatina N.L. Metodicheskaya lingvokonceptologiya: novye idei i antropopraktiki [Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropopractic]. St. Petersburg, 2022.
9. Nikolaev M.N. Education based on the images of modern fiction. *Russkij yazyk v sovetskoj shkole*. 1930. No. 1. Pp. 111–119. (In Rus.)
10. Discussion of the literature program (Meeting of the Moscow staff of the magazine). *Russkij yazyk v sovetskoj shkole*. 1930. No. 4. Pp.196–199. (In Rus.)
11. Ostrikova T.A., Kumanyaeva A.E., Bobrova T.A. Chronology of the magazines “Native Language at School” / “Russian Language at School” (1914–2020) and “Russian Language at School and at Home” (2001–2020). *Russkij yazyk v shkole*. 2020. Vol. 81. No. 6. Pp. 107–111. (In Rus.)
12. Romanicheva E.S. “Following muteness comes deafness” to the text and... is overcome in school creative essays (based on the pages of the article by M.A. Rybnikova “From a little writer to a big reader”). *Children’s Readings*. 2023. Vol. 25. No. 1. Pp. 193–213. (In Rus.)
13. Rotkovich Ya.A. About the methodical system of M.A. Rybnikova. *Literatura i yazyk v politekhnicheskoy shkole*. 1932. No. 1. Pp. 29–38. (In Rus.)
14. Rybnikova M.A. Kniga o yazyke. Oчерki po izucheniyu russkogo yazyka i stilisticheskie uprazhneniya [A book about language. Essays on the study of the Russian language and stylistic exercises]. Moscow, 1925.

15. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]. Moscow, 1941.
16. Rybnikova M.A. The linguistic side of literary reading. *Literaturnoe chtenie v V–VII klassah: sbornik statej*. Moscow, 1938. Pp. 16–30. (In Rus.)
17. Ryabinina L.A., Chaban T.Yu. Do we understand what we call “reading literacy”? *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023. Vol. 2. No. 1 (90). Pp. 33–50. (In Rus.)
18. Smetannikova N.N. Strategialnyj podhod k obucheniyu chteniyu: mezhdisciplinarnye: problemy chteniya i gramotnosti [A strategic approach to learning to read: Interdisciplinary problems of reading and literacy]. Moscow, 2005.
19. Sosnovskaya I.V., Malysheva E.N., Arsentyeva I.G. Shkolnoe literaturnoe obrazovanie: sovremennye praktiki i tekhnologii [School literary education: Modern practices and technologies]. Monograph. Irkutsk, 2023.
20. Terentieva N.P. Upbringing in the system of literary education: An axiological turn]. *Pedagogical IMAGE*. 2022. Vol. 16. No. 2(55). Pp. 142–154. (In Rus.)
21. Timofeev L.I. On the question of the functional study of literature. *Russkij yazyk v sovetskoj shkole*. 1930. No. 3. Pp. 59–69. (In Rus.)
22. Turell O. About literary competence and the “literacy” tests of the “PISA” project. *Sovremennoe filologicheskoe obrazovanie v shkole i v vuze: sbornik statej II Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo seminara*. St. Petersburg, 2012. Pp. 12–19. (In Rus.)
23. Chentsova A.A., Avdeenko N.A. Theoretical foundations for comparative analysis of literature curricula: A review of foreign approaches. *Educational Studies*. 2023. No. 1. Pp. 246–272. (In Rus.)

Статья поступила в редакцию 25.04.2024, принята к публикации 25.05.2024
The article was received on 25.04.2024, accepted for publication 25.05.2024

Сведения об авторе / About the author

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент; Заслуженный учитель РФ; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет

Elena S. Romanicheva – PhD in Education, Associate Professor; Honoured teacher of the Russian Federation; Leading Research Fellow at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University

E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru