

***В. В. Палачева***

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы и фольклора  
Кемеровский государственный университет*

## **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Невыявленность предмета литературного образования ведет к возникновению различных литературно-образовательных концепций, в основе которых лежит определенная иерархия ценностей. Поставленная в центр педагогических поисков проблема путей вхождения ученика в культуру выдвигает на первый план вопрос о самоактуализации личности. «Трансляция» человеческой культуры через систему школьного преподавания становится предметом многих дискуссий.

Многообразие подходов и программ в свою очередь приводит к отсутствию единой методологической основы преподавания литературы в школе. Цель литературы как учебного предмета, как ее сформулировала Т. Ф. Курдюмова в пояснительной записке к

«Программе», состоит в формировании человека, воспитании гармонично развитой личности. Для учеников 9–11 классов, действительно, наиболее актуальным представляется решение проблемы своего бытия в мире через нравственно-эстетические вопросы. Жаль только, что в условиях школьной системы обучения результат оказывается вытеснен за рамки пребывания ребенка в стенах школы. Насколько гармонично развился ребенок, можно оценить много позже. Получается, что школьная система работает на достижение какой-то мифической цели. До тех пор, пока нравственный элемент будет сводиться к формуле В. В. Маяковского «что такое хорошо и что такое плохо» (или, как вариант, «литература учит...»), не приходится говорить о высоком образовательном и воспитательном значении книги. Не срабатывающий в школьном преподавании принцип природосообразности делает ученика несамостоятельным, а в большинстве случаев и несостоявшимся читателем.

Главная проблема современных школьных учебников сводится к руководству чтением учащихся. Однако, жестко регламентируя «жизнь» читателя, авторы многих учебных пособий добиваются прямо противоположного результата: формируется отвращение к чтению. Устойчивое желание дошкольника научиться читать оборачивается стойким *нежеланием* читать у старшеклассника. Обратный процесс – воспитание любви к чтению – станет возможным только в том случае, когда ребенок получит право выбирать «свой круг» чтения. Французский педагог и писатель Даниэль Пеннак формулирует проблему отчуждения между читателем-школьником и книгой. Убывание радости от чтения прямо пропорционально возрастанию неприятностей от непрочтения заданного (т. е. навязанного, а не самостоятельно выбранного) текста: «Чтение никак не связано с регламентом жизни общества, оно, как и любовь, просто образ жизни. Вопрос не в том, есть ли у меня время читать (...), но в том, подарю я себе или нет счастье быть читателем» [13; с. 129]. Отказываясь читать, ученик лишает себя права получения эстетического удовольствия от прочитанного.

Воспитание личности на уроках литературы видится, прежде всего, в воспитании вкуса к чтению, формировании мотивации чтения. Изучение произведений должно строиться по единой системе с опорой на эстетическое восприятие («эмоциональная суть впечатления», по Ш. Амонашвили), разнообразное воздействие текста на душу и ум ребенка. В сложившейся ситуации следует признать, что Культ книги безвозвратно ушел в прошлое. Часто вопрос «Для чего нужно читать книги?» вообще остается без ответа.

Идеальный читатель не тот, кто читает, а тот, кто понимает прочитанное. Русская классическая литература для современного школьника представляет собой часто «китайскую грамоту», которую он просто не в состоянии прочесть. Так, например, когда на вопрос учителя «Что вам непонятно в комедии А. С. Грибоедова “Горе от ума”?» ученики хором отвечают «Всё», они не так уж и не правы. На этом фоне большей популярностью пользуются книги Г. Остера, одна из которых так и называется – «Школа ужаса». Демон учебы, вызванный перевертышем из Ломоносова, встает из бездны книг: «Откройся, бездна, книг полна! / Ученья демон, встань со дна!» [12, с. 208]. «Бездна книг» и становится непреодолимым препятствием, которое «успешно» преодолевается сокращенными вариантами классики в пересказе на 2–3 страницах текста (например, осуществлено издание книги-«лоции» по роману Л. Н. Толстого «Война и мир»). Один из современных вариантов активизации процесса чтения – обращение к литературным Интернет-ресурсам. Смущает в этом случае только одно «но» – электронные системы не несут ответственности за отображенную на сайтах информацию. Многие материалы, выложенные для школьников, не просто «пестрят» орфографическими и пунктуационными ошибками, но и «сознательно» дезориентируют неопытных читателей. Например, до сих пор можно прочитать, что стихотворение Ф. И. Тютчева «Как океан объемлет шар земной...» написал А. А. Фет, и даже получить полный филологический анализ данной «фетовской» композиции с учетом импрессионистической поэтики.

Что и говорить, познание в области литературы у современных школьников оставляет желать лучшего. В последние годы наблюдается преобладание наивно-реалистического восприятия художественного произведения у старшеклассников, что явно недостаточно. «Читательский инфантилизм» является прямым отражением общей культурной ситуации. Ш. Амонашвили, работая с первоклассниками, эту проблему первоначального восприятия слова сформулировал так: «Слово как действительность, как особый мир для них не существует» [2, с. 37]. Начальная школа ориентирует на развитие читательской культуры, понимание того, что каждое художественное произведение – неповторимый мир. В старших классах это положение приходится объяснять заново. Так, на одном из уроков в 11 классе при изучении произведения А. И. Куприна «Гранатовый браслет» на вопрос учителя «Что понравилось в этом рассказе?» одиннадцатиклассница ответила, что ей лично понравилось описание браслета как ювелирного украшения. Как видим, в данной ситуации актуализировалась жизненная реальность, а не текстовая ситуация.

Описание домашней библиотеки лучше всего может рассказать о школьнике как читателе. Если еще десятилетие назад во всех домашних библиотеках присутствовали произведения русской классической литературы, то сейчас проблема чтения напрямую зависит от решения проблемы приобретения нужной книги. Учитывая, что цена на издание может оказаться школьнику «не по карману», в иерархии ценностно необходимых вещей книга будет занимать далеко не первое место.

В романе Б. Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз» изображенная школьная жизнь 60-х годов XX века с бессмысленными циркулярами и распоряжениями напоминает современную ситуацию, которую можно наблюдать и в любой русской школе, достаточно вспомнить, что школа в последние десятилетия стала экспериментальной площадкой для проверки различного рода методических идей в рамках так называемых инновационных проектов и авторских образовательных концепций. Реорганизация системы образования, как показывает практика, обладает чудовищной разрушительной силой. Особенно «метеочувствительной» в этой обстановке оказывается литература. В этом отношении циркуляр Сэмюэля Бестера, адресованный учительнице литературы мисс Сильвии Баррет, звучит как насмешка: «Развитие привычки к чтению, основанной на любви к книге, – лучший вклад, который может сделать школа» [7, с. 84]. Не менее ценный вклад в систему преподавания литературы вносит и комитет по сокращению учебных программ в целях оценки и отбора учебного материала и педагогических приемов по ориентации и мотивации: «Функциональнее использование языковых навыков в соответствии с усовершенствованной программой искусства чтения и оценки (усвоения) прочитанного в сочетании с постоянной тренировкой устной речи лучше всего достигается путем изложений содержания книги и связывания его с личными интеллектуальными и эмоциональными жизненными впечатлениями учеников, что является вершиной искусства общения» [7, с. 172].

Раздумье над художественным произведением помогает самопознанию, самовоспитанию, самосознанию, самоусовершенствованию, саморегуляции внутренних установок личности. Великолепная формулировка Мопассана, не охватывая всех возможных запросов читателей, все же показывает, как сложен мир предпочтений и пристрастий, который должно учитывать, обращаясь к чтению. В высказывании вариативно представлены семь различных читательских установок: «– Утешьте меня. – Позабавьте меня. – Дайте мне помечтать. – Растрогайте меня. – Заставьте меня содрогнуться. – Заставьте меня плакать. – Заставьте меня размышлять» [11, с. 7]. Каждое из высказанных пожеланий демонстрирует стремление вступить в диалог с писателем, с произведением.

Тупиковая ситуация, в которую попадает ученик, начинается с попытки освоения школьного учебника. На сегодняшний день «умных» учебных книг очень мало. Во многих красочно предстает грибоедовская ситуация. Достаточно обратиться к предисловиям, которые должны ввести старшеклассника в мир литературы. Так, учебник для 10 класса под редакцией А. Н. Архангельского приглашает школьников вступить в свободную

«республику русской словесности», в то время как учебник для 10 класса под редакцией А. Г. Кутузова характеризует эту ситуацию как положение десятиклассников перед рубиконом («подошли к рубикону»). Закономерным представляется следующее движение, сформулированное в крылатой фразе, отсылающей к поступку Юлия Цезаря: «Перейти Рубикон» – т. е. совершить какой-то решительный, бесповоротный поступок. Использование данной фразы в контексте школьного предисловия не совсем понятно: ученики «подошли к рубикону», но должны ли они «бросать жребий», «сжигать мосты» и переходить через этот самый «рубикон» – неизвестно.

В учебнике 9 класса под редакцией А. Г. Кутузова школьникам предлагается преодолеть «частокол непонимания» [6, с. 27], чтобы увидеть «бесконечно расширяющийся горизонт литературы» [6, с. 24]. Причем предлагается сделать это с помощью литературных героев в прологе «Самозахват». Однако ссылки авторов учебника на то, что форма театрализованного действия в духе Козьмы Пруtkова позволит девятиклассникам лучше повторить пройденный материал, себя не оправдывает. Явно смоделированная игровая ситуация скорее раздражает, да и в провозжатые по миру литературы выбраны книжонок Проша (персонаж явно детский) и «вечные шестиклассники» Маша и Сережа, которые в глазах современных девятиклассников (людей, по их представлениям, взрослых и основательных) не являются авторитетными героями. «Уровень» драматического действия намного уступает уровню изучаемых произведений. Также открытым остается вопрос о способах восприятия этого текста: следует ли его читать и отвечать на предлагаемые вопросы или его необходимо разыгрывать, вживаясь в образы героев (в таком случае предисловие становится полноправным литературным текстом). Никаких дополнительных указаний, дающих читательскую установку, в учебнике просто нет.

Смысловые неточности характеризуют и предисловие в учебнике для 9 класса под редакцией Т. Ф. Курдюмовой: «Искусство чтения надо приобретать и вырабатывать в себе» [9, с. 5] или «Чтение должно быть углублено: оно должно стать творческим и созерцательным. И только тогда нам всем откроется его духовная ценность и его душеобразующая сила» [9, с. 5]. Как видим, в обеих цитатах в качестве однородных членов предложения выступают характеристики, которые можно определить как «сомнительно» однородные. Если процесс чтения является частью искусства, то его «приобретать» и «вырабатывать» просто невозможно, к нему надо приобщаться или постигать (творчески созерцать). То же самое происходит и в отношении «открывающихся» духовной ценности и душеобразующей силы (последняя характеристика в этом контексте вообще малопонятна).

В этом ряду некоторые учебники представляют счастливое исключение. Так, в предисловии к учебнику под редакцией А. Н. Архангельского авторы ведут серьезный разговор с учеником, главная задача авторов предисловия – показать возрастную перспективу: взросление школьника-читателя предполагает качественно иной подход к осмыслению литературного процесса, выявление закономерности развития («движения») литературного процесса. В учебниках представлена установка на диалогическое «общение» с текстом, ведущим становится принцип самостоятельного освоения художественного произведения. От школьников не скрывается, что при изучении художественных произведений их ожидают определенные трудности – иначе пропадет интерес к самому обучению. Учебник должен ставить высоко смысловую планку, чтобы не утрачивалась главная мотивация обучения – преодоление трудностей. На уроках литературы чтение художественного произведения и есть самая большая трудность, так как предполагает самостоятельную работу мысли. Такое же обращение к взрослому человеку представлено в «Слове к молодому читателю» в учебнике для 11 класса под редакцией В. В. Агеносова.

В предисловии к учебнику под редакцией А. Г. Кутузова, напротив, планка необоснованно опущена: авторы учебников разговаривают с десятиклассниками, смотря на них сверху вниз, предлагая научить «тому, как задавать вопросы литературе и как получать на них ответы» [5, с. 3]. Об этом можно говорить с учениками начальных классов, но

никак не со старшеклассниками. Даже модный нигилистический принцип утверждать посредством отрицания своей цели не достигает: положения «нельзя от учебника ждать» вытесняют разделы «чего ждать от учебника».

Здесь же дается и определение чтения: это «элементарный читательский труд, если хотите, душевная работа» [5]. В этом определениистораживаются два момента: во-первых, элементарность чтения, которая осваивается, опять-таки, уже в начальной школе (например, через проверку скорости чтения) и введенный через вводную конструкцию разговор о духовности – «если хотите», в том-то и дело, что хотят далеко не все. Элементарность такого понимания обедняет сам подход к постижению текста. Такая легко-мысленность, легко-весность разрушает замечательное определение, данное В. Ф. Асмусом – «Чтение как труд и творчество» – причем труд не элементарный, а самый настоящий (интеллектуальное усилие), и творчество самое настоящее, как сотворчество.

В учебнике для 9 класса под редакцией В. Г. Маранцмана также намеренно акцентируется трудность работы читателя: «Вам предстоит трудная работа, требующая точности взгляда и чувства, смелости ассоциаций и внимательного рассмотрения деталей. Некоторые вопросы, предлагаемые далее, потребуют умственного напряжения и находчивости. Они будут отмечены звездочкой. Мы надеемся, что их решение принесет вам внутреннее удовлетворение и высшую оценку учителя» [10, с. 3]. Первое предложение в этом фрагменте профанируется последующими. Получается, что большинство вопросов, не отмеченных звездочкой, не требует, следуя логике авторов, ни умственного напряжения, ни находчивости. Логика выделения вопросов повышенной сложности также непонятна. Проведя сравнительный анализ, можно обобщить некоторые наблюдения: так, наибольшее количество сложных вопросов сформулировано к фрагментам из «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина (их четыре из десяти предложенных), в то время как ни одного сложного вопроса нет в системах вопросов по трем ключевым текстам русской классической литературы («Пиковая дама» А. С. Пушкина, «Портрет» Н. В. Гоголя, «Белые ночи» Ф. М. Достоевского). Что это, авторское упущение, полиграфическая ошибка или обманчивая легкость изучения классиков? К тому же, думается, «внутренне удовлетворение» от чтения текста далеко не всегда соотносится и вообще сопоставимо с «высшей оценкой учителя». Включенные в однородный ряд мотивации на самом деле объясняют необходимость прочтения получением высоких отметок, не более.

Поразительный пример «основательности» чтения старшеклассников находим в рабочей тетради по литературе для 9 класса по творчеству А. С. Грибоедова (серия «Мастер своего слова», автор – В. Н. Александров). Обратимся к 9 упражнению, озаглавленному «Система персонажей». «Предисловие», обращенное к ученику, обещает многое: «Выполнив это упражнение, вы сможете овладеть одним из наиболее эффективных способов анализа драматического произведения» [1, с. 20]. Эффективный способ на деле оказывается упражнением для ребенка детсадовского возраста: «Нарисуйте обычный стул. Рядом изобразите этот же стул, разобранный на отдельные части. Начнем рассуждать (*заполните лакуны*): 1) Стул состоит из отдельных частей: \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Следовательно, он представляет собою множество отдельных элементов. 2) Если мы этот стул разберем на отдельные \_\_\_\_, а потом \_\_\_\_\_ их в произвольном порядке (к спинке приколотим одну пару ножек, к \_\_\_\_\_ – другую), получится ли у нас \_\_\_\_\_?! Конечно, \_\_\_\_\_! Ведь стул – это предмет мебели, который предназначен для \_\_\_\_\_. Если мы соединим элементы как попало, то этот предмет не сможет выполнять свойственную ему \_\_\_\_\_. 3) Следовательно, стул представляет собой пример системы, в которой все \_\_\_\_\_ соединяются (*закономерной, случайной*) связью.

2. Художественное произведение – это тоже пример системы, в нем все элементы связаны друг с другом закономерной связью и нужны для выполнения определенной функции» [1, с. 20].

Вывод: «В художественном произведении персонажи образуют систему, в которой нет и не может быть ни одного лишнего элемента. Рядом с трусом более заметной стано-

вится \_\_\_\_\_ другого персонажа. Богатырю, чтобы проявить свою силу, нужен не менее \_\_\_\_\_ соперник. На фоне темного светлое кажется еще более ярким. Все персонажи \_\_\_\_\_ между собой не только логикой сюжета, но и логикой авторского замысла. Выдающийся немецкий писатель Б. Брехт писал: «Персонажи художественного произведения не просто двойники живых людей, а образы, очерченные в соответствии с идейным замыслом автора» [1, с. 21].

На примере такого рода пособий (а их, к сожалению, немало) можно окончательно убедить учеников в бесполезности изучения литературы. Если художественная система по принципу подобия сравнивается с частями стула (элементы строительного материала, аналог детских кубиков, из которых можно построить любую модель), то ни о каком ценностном аспекте говорить не приходится. Вывод, предлагаемый вниманию девятиклассников, соединяет сразу два смысловых уровня восприятия: во-первых, простые предложения, по типу напоминающие цитаты из Азбуки (какое, например, отношение имеют рассуждения о былинных богатырях к комедии Грибоедова?); во-вторых, завершается вывод словами Брехта, которые вообще выпадают из общего потока рассуждений, да и в сравнении с использованным наглядным пособием в виде разобранного и собранного стула Брехт явно проигрывает.

На сегодняшний день литературное образование представляет собой систематический курс, в основе которого лежит хронологический принцип изучения, который далеко не всегда позволяет читателю целостно увидеть весь литературный процесс. Центром любого урока должно быть художественное произведение, так как многое в системе общения с произведением предопределяется им самим (например, «дух», обстановка уроков, посвященных творчеству Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, будут совершенно разными, исходя из различных положений в «построении» художественного мира произведения).

Чтение произведения – это уже и его толкование. И если диалог – это коммуникация, то читатель сначала попадает в предкоммуникативную фазу, которая готовит основы восприятия текста, создает эмоциональный настрой. Поэтому на первых уроках по изучению произведения нежелательно использование фактографических знаний (вопросы о биографии писателя, творческой истории создания произведения), а также работа с критическими статьями. Эти виды работы должны быть сопутствующими факторами в постижении произведения, но никак не главными. Как правило, обучающиеся «подменяют» свое понимание текста мнением, почерпнутым из «авторитетных источников» (учебники, критические статьи, дополнительная литература), или ограничиваются подобного рода знанием без прочтения самого произведения. Таким образом, процесс сотворчества (от знания художественного текста к собственному мнению о нем и соотнесение своих взглядов с точкой зрения других читателей, иными словами – от чтения к критике) превращается в процесс «псевдотворчества».

Первое и необходимое условие активизации процесса обучения – опора на первоначальное восприятие литературного произведения. Одной из форм изучения восприятия может быть задание сформулировать вопросы к произведению. Эти вопросы могут быть разных видов: вопросы, которые возникают при чтении (т. е. при непосредственном восприятии, так называемые «интуитивные» вопросы); вопросы о том, что непонятно (вопросы, оформившиеся после чтения, так называемые «логические», или опосредованные вопросы); вопросы о том, что спорно; проблемные вопросы (возникающие при высоком уровне читательского сознания).

Смена педагогических установок предопределила и новый ценностно-смысловой аспект. В центре внимания деятельности педагога оказывается постоянный диалог, в который вступают творческие силы: учитель – ученик – автор – учитель. Именно такой триединый двусторонний процесс является основой «реального развития творческого (гуманитарного) мышления» [18, с. 8]. Мыслительная деятельность человека культуры

развивается в ситуации межиндивидуального и межэпохального общения, делающего гуманитарным «все “отсеки” единой культуры» [18, 19].

Необходимо отметить, что подобный межкультурный диалог опирается на психологическое развитие личности, реализуемое в ситуации общения с «другим» сознанием. Ведущей психологической гипотезой этой концепции оказывается теория соотношения (одновременности) развития в период образования онтогенетического и филогенетического процессов. Поэтому отбор и выстроенность произведений в процессе изучения предполагает связь с последовательной сменой культурных форм мышления в процессе взросления.

М. М. Бахтин рассматривал диалог как почти «универсальное явление», пронизывающее всю человеческую жизнь: чужие сознания нельзя воспринимать только как объекты нашего созерцания, с ними можно только вступать в диалог, ситуация которого предполагает минимальное наличие двух равноправных субъектов. Прежде всего, дело в самой сути искусства, в котором действует не схематизм «восходящей лестницы с преодоленными ступенями» (по В. С. Библеру), но схематизм «драматического произведения».

Из идеи М. М. Бахтина о двуголосом слове вырастает и концепция предметно-коммуникативного литературного образования. Рассматривая «событие жизни текста» [4, с. 285] как встречу двух текстов – двух субъектов – двух авторов, авторы концепции видят основную задачу преподавания литературы в научении адекватному чтению, в процессе которого осуществляется понимание художественного текста. Включение отдельного литературного произведения в литературную метасистему позволяет, во-первых, соотнести литературный материал с возрастом ребенка; во-вторых, выявить соответствие представленного материала объективным историко-типологическим сходствам/различиям и, в-третьих, проследить последовательность между художественным произведением и вводимым параллельно теоретико-литературным понятием.

Художественное произведение, содержащее познавательные и этические ценности, является целью, а не средством познания: «Диалогическая позиция читателя-школьника имеет определенные нравственно-психологические предпосылки, связанные с процессом становления его как личности» [16, с. 23]. Дидактическая задача такого урока, сформулированная В. И. Тюпой как «стратегия откровения», предполагает единый двусторонний процесс актуализации/самоактуализации в ситуации «эстетического коммуникативного события встречи» [17, с. 66] читателя с текстом, что способствует формированию индивидуальной культуры художественного восприятия. При постановке в центр всей системы креативно-рецептивной художественной деятельности результат воплощается не в научно-теоретических формах, а в виде духовно-практических навыков, базирующихся на факторах художественного впечатления, продуктивность которых зависит от интенсивности эстетических процессов и степени культурного развития личности. При таком подходе эффект «восполняющего» восприятия закономерен.

Таким образом, проблемно-деятельностный подход с течением времени все активней вытесняет подход культурно-информационный. В основе концепции С. П. Лавлинского «Грани вымысла и действительности в русской литературе XX века» лежит изучение русской литературы как эстетического объекта. Тематико-родовой подбор материала в соединении с историко-типологическим преодолевает филолого-педагогическую узость Стандарта литературного образования. Формирование культуры восприятия через различные парадигмы художественности ведет к целостному пониманию художественного произведения. Ориентация на диалогическую «встроенность» сознания современного человека в культурное пространство приводит к формированию «образа культурного читателя» нового времени [8, с. 3]. Рассматривая диалог как «универсальное явление» [3, с. 75] жизни, автор включает весь литературный процесс в ситуацию «говорящего бытия», что позволяет *говорить* о возможности различных реализаций природы диалогических отношений.

В задачи курса изучения литературы в школе должно входить не только совершенствование навыков анализа художественного текста, творческих способностей обучающихся, но и создание эстетических и учебных условий, содействующих самостоятельному и творческому освоению литературы. Только при таких условиях оценка качества литературного образования современных школьников станет высокой.

### Литература

1. Александров В. Н. Творчество А. С. Грибоедова. – Челябинск, 2004.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. – М., 2002.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
5. В мире литературы. 10 кл. / под ред. А. Г. Кутузова. – М., 2005.
6. В мире литературы. 9 кл. / под ред. А. Г. Кутузова. – М., 2006.
7. Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз. – СПб., 2005.
8. Лавлинский С. П. Грани вымысла и действительности в русской литературе XX века: Концепция и программа литературного образования в 11 классе // Педагогический поиск. – 1998. – № 12. Приложение.
9. Литература. 9 кл.: в 2 ч. Ч. 1. / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 2006.
10. Литература. 9 кл.: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2005.
11. Мопассан Г. де. Полн. собр. соч.: в 12 т. – Т. 8. – М., 1958.
12. Остер Г. Школа ужасов. – М., 2004.
13. Пеннак Д. Как роман. – М., 2005.
14. Русская литература XIX века. 10 кл.: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. А. Н. Архангельского. – М., 2005.
15. Русская литература XX века. 11 кл.: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. В. Агеносова. – М., 2006.
16. Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программы обучения) // Литература в гуманитарных школах и классах. – М., 1992.
17. Тюпа В. И. Инновационный стандарт литературного образования // Дискурс. – 1996. – № 2.
18. Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.