

## **ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВЕКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ**

Терентьева Нина Павловна, доцент, кандидат педагогических наук.

Челябинский государственный педагогический университет, г.

Челябинск, Россия

Одно из проявлений кризисного состояния современной системы литературного образования в последние два десятилетия состоит в том, что воспитание оказалось на его периферии и перестало предъявляться как актуальная социальная и педагогическая проблема. Очевидны противоречия между

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

- утратой определенных традиций воспитания средствами литературы и недостаточным обоснованием целей, методологии и новых стратегий воспитания в процессе литературного образования.

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

В силу влияния внешних социально-исторических факторов доминирующим в отечественной методике преподавания литературы на протяжении XIX–XX и вплоть до начала XXI века были нравственно-эстетическая и гражданская направленность воспитания при обучении литературе. Даже в периоды гармоничного сочетания эстетического подхода к чтению и установок на нравственно-гражданское воздействие утвердился

взгляд на литературу как «учебник жизни», средство воспитания человека и гражданина. Органический синтез чтения и воспитания воплотился в концепциях «практического обучения нравственности» (В.П. Острогорский), «воспитательного» (Ц.П. Балталон) и «литературного» (М.А. Рыбникова) чтения. Осознается важность соотнесения смысла прочитанного с решением важнейших вопросов жизни, с жизненным опытом учащихся. Приемами воспитания выступают формирующие воздействия: разъяснение, пример, побуждение, убеждение. Постепенно конкретизируется и обогащается представление о механизмах читательской деятельности, являющихся условием воздействия литературы на читателя: обнаружение авторской позиции и реакция на нее читателя-школьника, эмоциональная отзывчивость, переживание как способ выражения субъективного отношения к произведению и его оценки. Становится очевидной значимость поддержки самостоятельной, творческой работы читателя, нравственной самооценки, поиска нравственных ориентиров, осмысления учениками своей жизненной позиции, нравственного самосовершенствования, самовоспитания. Механизм воздействия литературы на читателя при этом связан с процессом отражения эстетических явлений в сознании читателей, влиянием на мировоззрение учащихся. Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. С другой стороны, в реальной практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, когда обращение к тексту становится поводом для бесед и дискуссий о жизни, «на злобу дня», что ведет к «экспансии жизни в искусство» (Б.А. Успенский). Таким образом, «внешний», социальный фактор доминировал в выборе вектора воспитания.

Вторая исторически сложившаяся тенденции в понимании воспитания в процессе литературного образования восходит к идеям психологической

школы в литературоведении и методике (А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.Г. Горнфельд, В.И. Харциев, Б.А. Лезин, А.В. Ветухов и др.). Опираясь на представления о природе и психологии художественного творчества и восприятия, педагоги и методисты психологической школы связывали воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Читатель проходит путь, которым шел писатель, но проходит его по-своему. Диалогический характер чтения проявляется в понимании, воссоздании, переживании, «создании нового поэтического образа», а замыкают этот ряд понятия духовного порядка (истина, добро, красота), венчающие путь эстетического и вместе с тем духовного постижения литературы.

С психологических позиций решал проблему воспитательного значения литературы В.В. Данилов в труде «Литература как предмет преподавания» (1917), определяя его как эстетическое влияние, а также развитие этических представлений и чувств, «но не в обычном смысле нравственно-поучительного воздействия» [6, 161]. Крайне современны суждения методиста об органической связи изучения литературы с жизненным опытом учащихся и ассоциировании как способе проявления этой связи: «Представления, возникающие под влиянием произведения, относятся к области личного опыта читателя, и таким образом, в сферу этого опыта вносится некоторая связь: целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо образа, суждения. Этим упорядочивается и приводится в стройность мирозерцание ученика» [6, 159]. У В.В. Данилова мы впервые встречаем понимание воспитания как развития «эстетических и этических **ценностей**» (*выделено нами – Н.Т.*). Причем обозначена иерархия ценностей литературного образования: воспитательные цели должны соотноситься с главной (развитие образного мышления) и не выдвигаться на первый план. Это важное предостережение, так как в истории методики неоднократно были попытки превратить литературу в «служанку воспитания».

В статье «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915) Б.М. Эйхенбаума, представителя формальной школы в литературоведении, кардинальным является положение о воспитании духа как свободном самоопределении учащихся в процессе чтения, усвоения литературы: «именно **процессом усвоения** школа должна **воспитывать дух**, а не разбором, «положительных и отрицательных типов», которым, с одной стороны, искажается самое существо литературы, с другой – не достигается и воспитательная цель, потому что живой **дух** не подчиняется моральным схемам, а требует **свободы самоопределения**. ... Надо, чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что потому усвоить образы поэта – значит **через свою душу** коснуться самого **духа** истины» [16, 144]. *Выделено нами – Н.Т.*) Читать, в данном случае «усвоить» – значит сделать *своим*, освоить лично великие истины, вступив в духовный диалог с произведением. Это условие духовного воспитания.

Философ и литературовед М.О. Гершензон, считая «возбуждающим элементом» литературы форму, тем не менее определяет субъективность – «видение поэта» – в качестве творческой и читательской доминанты. В статье «Видение поэта» (1919) он исходит из понимания целостной природы человека, вследствие чего ему присуще интуитивное целостное видение мира: «оно неосознаваемо-реально в каждой душе и властно определяет ее бытие в желаниях и оценках» [4, 294]. Здесь речь идет о ценностях личности. Художнику-творцу дано в конкретном выразить «образ мира предельного». Изредка на мгновение любого человека может озарить его «личная истина». Во фрагменте статьи «Поэзия в школе (план реформы)» М.О. Гершензон утверждает, что чтение, свободное, интуитивное восприятие художественной литературы, которому сопутствует наслаждение, – верный источник духовных озарений, открытия человеком самого себя – самопознания, самоактуализации, бытийного самоопределения. «Для юноши нет дела важнейшего, но труднейшего, нежели **найти в себе самого себя**, как беспримерную личность...» [5, 324]. По сути Гершензон определяет

условия ценностного самоопределения ученика-читателя: «умный выбор» учителем материала, способного возбудить в учениках «интерес и волнение», эмоциональное «одушевление» самого учителя, организация диалога – «живой и свободной беседы» о прочитанном. Духовное воспитание связывается с эмоциональным воздействием искусства: «Основной задачей преподавания литературы в школе должно стать ... общее *питание* духа» [5, 325]. Поучение же, наставление и внушение моральных правил определены как «посторонние примеси», умаляющие эстетическую ценность произведения.

Итак, в исторической динамике подходов к воспитанию обнаруживается определенная закономерность: эпохи, когда воспитание детерминируется прежде всего социально-политическими факторами и рассматривается как средство формирования заданных качеств личности, сменяют эпохи, когда детерминантой, определяющей суть воспитания и его цели, становится представление о многомерности и вместе с тем целостности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром, о свободном выборе личности, эстетически постигающей искусство слова. Е.И. Целикова, исследуя эволюцию типов школьного анализа литературного произведения, обратила внимание на действие своего рода «закона маятника»: «традиционализм – самобытность; общественный характер – психологизм; выходы за пределы текста – возвращение к ним. И в колебаниях этого «маятника» отражалось извечное стремление человека к иному. ... Возникновение ситуации спора сигнализировало о неблагополучии, отставании школьной науки от требований времени» [15, 5–6]. Очевидно, эта научная метафора применима и к воспитательной направленности литературного образования.

В современную эпоху в развитии общества, отмеченную сменой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, «переоценкой ценностей» – разрушением идеологизированной системы ценностей тоталитарного общества и поиском новых ценностных ориентиров, духовных

опор, обнаруживается плодотворность второй исторически сложившейся тенденции в понимании воспитания читателя, которая восходит к идеям психологической школы в литературоведении и методике, связывавшей воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Определение вектора модернизации литературного образования, таким образом, соотносится с национальными традициями, сложившимися в методике, с одной стороны, и глобальными социокультурными изменениями, с другой.

Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется **ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека**. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность [12]. Актуализация феномена ценностного сознания объективно связана со сменой культурных парадигм, переоценкой ценностей на рубеже XX–XXI столетий (превалированием ценностей потребления), мировоззренческой дезориентацией в молодежной среде, деформацией существовавших ранее механизмов межпоколенной передачи традиционных ценностей.

Определены основные ценности гуманитарного образования: ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни. Образование понимается как специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе *освоения ценностей культуры*. Ценностная составляющая в определении образования позволяет преодолеть его сугубо когнитивную направленность, противоречие между логикой науки и гуманитарным знанием и знаменует переход от знаниецентристской, рационально-прагматической педагогики к ценностно-смысловой. Обучение и воспитание рассматриваются в качестве подсистем целенаправленно

организованного процесса образования, что дает основание проектировать **воспитывающее обучение** литературе. Воспитание направлено на развитие ценностно-мотивационной и нравственно-практической сфер личности, ее ценностное самоопределение. Центр тяжести переносится на активность внутренних, смысловых структур личности. Единицей содержания образования становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность» (личностный смысл).

Парадигмальные изменения в образовательной сфере нашли свое отражение в Федеральном государственном стандарте третьего поколения, принятом в 2012 году. Деятельностная парадигма образования заявлена в нем как ведущая (системно-деятельностный подход). Главной целью образования определено развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира, являющихся инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. При этом процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Результатом обучения и воспитания становятся достижения личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития. В ФГОС дано развернутое определение личностного развития, включающего «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [14]. Стратегически важной является установка на то, что результаты общего образования должны быть выражены не только в

предметном формате, но иметь характер универсальных (метапредметных) умений. На первый план начинают выходить задачи, требующиеся для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В их числе – умение определять для себя значимость, смысл явлений жизни и культуры (умение смыслопорождения). Речь идет о ценностной составляющей образования, результаты которого становятся лично и социально значимыми. К числу личностных универсальных учебных действий отнесены самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся. Таким образом, речь идет о готовности к жизненному и личностному самоопределению. Самоопределение учащихся квалифицируется как универсальное (метапредметное) умение, связанное с определением учащимися личностной значимости, смысла, ценности явлений искусства, культуры, жизни, собственного существования, как проявление личностного результата образования.

По словам О.С. Газмана, одного из основоположников педагогики поддержки, «самоопределение – это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое стоит только на познании мира, кончилось. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – новая достойная гуманизма задача образования – **и обучения, и воспитания**» [3, 13]. В контексте лично ориентированного подхода воспитание понимается «как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. ... Воспитание может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей придавать и порождать смысл» [2, с. 29, 31]. По мысли И.А. Колесниковой, «содержание



образования должно стать СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩИМ, тем самым – воспитывающим» [7, 176]. Такой подход к воспитанию органичен для литературного образования, в основе которого лежит освоение учащимися смыслов и ценностей искусства слова. Содержанием воспитания становятся ценностные отношения. К факторам формирования ценностных отношений относятся опыт ориентации на высокие духовные ценности, интерпретация события как бытия ценности и обнаружение связи каждого ребенка с ней, осмысление самим субъектом содержания, форм проявления и общего значения ценности в жизни человека, альтернативный ценностный выбор, оценка личностью объекта взаимодействия для собственной жизни. Эти факторы необходимо учитывать, определяя условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.

Изменения в системе литературного образования рубежа XX–XXI столетий свидетельствуют о поиске вектора его модернизации.

Анализ вариативных программ литературного образования показал, что влияние на духовную сферу, мировоззрение личности чаще связывается с формирующими воздействиями, хотя очевидна тенденция перемещения доминанты с внешних воздействий в сферу активизации внутренних структур личности: **формирование** (Т.Ф. Курдюмова, Г.И. Беленький, В.Я. Коровина, В.Ф. Чертов) – **приобщение** к гуманистическим ценностям культуры (В.Ф. Чертов) – **ценностное отношение** к миру и искусству (А.Г. Кутузов) – эмоциональное **присвоение** гуманистического потенциала искусства, **ценностные ориентации** личности (В.Г. Маранцман) [13].

В.Г. Маранцман, ученый-методист, автор УМК по литературе, обозначил вектор воспитательного воздействия при изучении литературы в школе в контексте культуросообразной образовательной парадигмы. Этот вектор обращен в сферу формирования ценностных ориентаций учащихся [10; 11]. Цель литературного образования сформулирована так: «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и

психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение» [10, 14]. Воспитательные цели и задачи вполне конкретны, подчеркнута взаимообусловленность обучения и воспитания, определен их баланс в эстетическом развитии детей: «Развивая чувства и воображение читателя-школьника, глубину понимания содержания литературных произведений и мотивированную оценку художественной формы, изучение литературы в школе призвано сформировать ценностные ориентации ученика, его отношение к Родине, общественному долгу, труду, семье, религии, любви, искусству, природе, собственной личности» [10, 6]. С одной стороны, и в этой программе речь идет о формирующих воздействиях, с другой, ставка сделана на личностное, «внутреннее», а не только информационное приобщение («освоение», «присвоение») учащихся к культуре, что естественным образом связано с влиянием искусства на внутренние, смысловые структуры личности. Понятие «ценностные ориентации», как одно из проявлений ценностно-смыслового самоопределения личности, – ключевое в воспитательном контексте программы В.Г Маранцмана.

В пояснительной записке к «Примерной программе» по литературе, созданной для реализации идей ФГОС, цель изучения литературы в школе аксиологически ориентирована и связывается со знакомством учащихся с «подлинными художественными ценностями», «приобщением к гуманистическим ценностям культуры», к «общечеловеческим ценностям бытия». Собственно воспитательная цель сформулирована традиционно – через перечисление определенного, заданного набора качеств личности, являющихся предметом формирования: «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма», что риторически выражает однонаправленные воздействия на ученика как на объект [9, 5]. Соответственно личностными результатами

выпускника школы обозначены совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской культуре и культурам других народов. Формулировки воспитательной цели и личностных результатов литературного образования не передают специфику предмета как искусства слова, его диалогическую природу и могут быть отнесены к другим предметам школьного цикла.

Известно, что литературное развитие сопрягается с общим развитием личности, с формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Воспитательный потенциал литературы как искусства слова может быть реализован лишь при условии воспитания читателя, способного полноценно воспринимать прочитанное и объективировать свое понимание смыслов и ценностей художественного произведения в творческой деятельности, совершать ценностный выбор. Таким образом, воспитательная цель литературного образования реализуется главным образом благодаря опыту осуществления эмоционально-ценностных отношений – через ценностно-смысловой компонент читательской компетенции, который связан с готовностью читателя-школьника понимать смыслы и ценности литературы, соотносить их с актуальным жизненным контекстом, включать в личный жизненный опыт. Определяя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, на наш взгляд, недостаточно указывать лишь на ее содержательную направленность, заданную определенными качествами личности. Воспитательная цель литературного образования должна быть ориентирована на ученика как субъекта образования, характер его личностных универсальных действий: в ситуации полипарадигмальности современного образования необходимо, конкретизировать доминирующие внутренние механизмы и ресурсы духовного, морально-нравственного становления личности, возможность выбора ценностной позиции, ценностных ориентаций с учетом возрастных особенностей школьников.

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

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

По образному определению С.С. Аверинцева, «как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций» [1]. Не будет преувеличением сказать о том, что такова же одна из главных задач литературного образования, герменевтическая по своей природе, – обучение пониманию через диалог и интерпретацию. Будучи актом и продуктом творчества, литература предполагает активность воспринимающего сознания, наличие ответного читательского импульса, индивидуального и творческого по своей природе, и именно литературное образование открывает «чтение как труд и творчество» (В.Ф. Асмус), формируя эстетические читательские установки и умения, механизмы общения с текстом, необходимые для постижения искусства слова.

Литературное образование открывает ребенку жизнь в антропоцентрических координатах, утверждая представление о человеке, человеческой жизни как верховной ценности, побуждая решать бытийно-нравственные вопросы. Литературное образование призвано помочь ребенку, осваивающему воплощенный в искусстве духовный опыт, ощутить свою сопричастность миру и, преодолевая растворение индивидуального в массовом, совершить открытие личностных смыслов и жизненных ценностей в процессе общения с искусством. Благодаря урокам литературы жизнь ученика может обрести культурный, духовный контекст, сопряженный с пониманием мира и человека, смысла собственной жизни, ее ценностных основ.

Привнесение культуросообразности в школьный курс литературы предполагает обозначение духовной вертикали литературных произведений наряду с явлениями поэтики, эстетики, изучаемыми в школе. Такой подход поможет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в бытийных ценностях. Таким образом, можно будет говорить об аксиологическом уровне, духовной направленности воспитания и личностного развития в системе литературного образования.

В эпоху глобального кризиса рубежа тысячелетий, одним из проявлений которого является утверждение потребления материальных благ как жизненного приоритета, закономерно обращение современной педагогики к наследию идеал-реализма – животворящим идеям русской религиозной философии XX столетия (В.С. Соловьев, С.Н. Трубецкой, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, Г.П. Федотов, С.Л. Франк, И.А. Ильин и др.). Адекватным ответом на вызовы не только

катастрофического XX столетия, но и на современные нигилистические «веяния» является решением представителями русского философского ренессанса вопросов о целостности и единстве бытия, о диалектике духовного и социального, о духовной первооснове общественной жизни. Безусловно, актуален для нас их поиск ответа на вопрос о том, как преодолеть «обморок материализма» и не впасть в «антиэкономический идеализм» (С.Н. Булгаков). Определение духовных констант бытия, постижения его сокровенного смысла, призвания человека, движения личности от ценностей единичных, относительных к всеобщим и универсальным – вот философски определенный вектор пути духовного самопознания, ценностного самоопределения. Секулярное (светское) понимание духа связано с определением его как высшей ценностно-мировоззренческой сферы личности, а духовности – как интегрального качества «человеческого в человеке», проявления самосознания, стремления к гармонии истины, правды, добра и красоты через жизнетворчество.

Духовность предполагает обращенность человека к богатствам духовной культуры, освоение духовных ценностей. Соответственно аксиологический аспект духовного воспитания в процессе литературного образования предполагает создание условий для самопознания личности, актуализации ее духовных потребностей, ценностного самоопределения, постановки и решения смысло-жизненных вопросов, выстраивания стратегии жизни.

Бытийный подход позволяет сделать воспитание в системе литературного образования ценностно-центристским. В качестве содержательно-деятельностных центров духовного воспитания выступают такие категории бытия, как «человек», «жизнь», «человеческое бытие», «смысл жизни», «цель жизни», «значение жизни», «предназначение человека», «судьба», «душа», «дух», «самореализация», «самоопределение», «самовоспитание» и др. Это также ряд экзистенциальных понятий: «вера», «надежда», «любовь», «выбор», «ответственность», «счастье», «согласие», «свобода», «необходимость», «добро», «зло», «благодарность»,

«прекрасное», «безобразное» и др. Бытийные ценности соответствуют возрастной устремленности юношества к поиску смысла жизни, ее ценностных оснований и своего места в мире. Таким образом, доминантными в воспитании при изучении литературы в школе становятся вопросы: «Что есть Я в моем отношении к Миру?», «В чем смысл жизни?», «Каково мое предназначение?», «Каковы ценности бытия?», «Каковы мои ценности?». Они могут быть рассмотрены в контексте литературы (характеры, судьбы писателей, литературных героев), в диалоговых открытиях читателей, их самоопределении. Речь идет об онтологическом компоненте содержания литературного образования.

Формулируя воспитательную цель литературного образования, нельзя не отметить, что возможности ее реализации в современном обществе не лишены драматизма и противоречивости. Как справедливо отмечено академиком Н.Д. Никандровым, желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей: «воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни» [8, 10]. С другой стороны, в условиях, когда в обществе представление о ценностях оказывается размытым, не стоит забывать об исконных, традиционных идеях русской педагогики – духовно-нравственного самосовершенствования личности в условиях несовершенного общества, воспитания человека, ответственного за свой жизненный выбор.

#### Литература

1. Аверинцев, С.С. Филология [Текст] / С.С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – М., 1972. – Т 7. – С. 973–979.
2. Бондаревская, Е.В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.С. Кульневич // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к

постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И.А. Зимней. – М., 2001. – С. 27–32.

3. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 22–41.

4. Гершензон, М.О. Видение поэта [Текст] / М.О. Гершензон // Избранное. – Т. 4. – Тройственный образ совершенства. М. – Иерусалим: Университетская книга, Gesharim, 2000. – С. 294–331.

5. Гершензон, М.О. Художественная литература и воспитание [Текст] / М.О. Гершензон // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Б.А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 189–201.

6. Данилов, В.В. Литература как предмет преподавания [Текст] / В.В. Данилов // Беньковская Т.Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Ч. I. 1900–1940-е годы: учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов и преподавателей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – С. 157–180.

7. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

8. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

9. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект [Текст]. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

10. Программа литературного образования. 5–9 классы [Текст] / под ред. В.Г. Маранцмана – М.: Просвещение, 2008. – 214 с.

11. Программа литературного образования. 10–11 классы [Текст] / под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2008. – 174 с.



12. Степин, В.С. Смена типов научной рациональности [Электронный ресурс] / В.С. Степин. – Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/stepin.50htm>

13. [Терентьева, Н.П. Школьная программа по литературе: духовное воспитание как составляющая литературного образования \(старшие классы\) / Н.П. Терентьева // Наша новая школа – путь к культуре гражданина и развитию общества: науч.- попул. изд. в 6 т. / под общ. Ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – Т. 5: Воспитание в общеобразовательных учреждениях будущего гражданина России. – С. 211–227.](#)

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>.

15. Целикова, Е.И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.И. Целикова. – СПб., 2001. – 46 с.

16. Эйхенбаум, Б.М. О принципах преподавания литературы в школе [Текст] / Б.М. Эйхенбаум // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б.А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 127–145.