

Н.П.Терентьева, Е.О.Галицких

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ VS МЕТОДИКА: «ВЕК НЫНЕШНИЙ И ВЕК МИНУВШИЙ»

Рассматриваются связи литературоведческой науки и методики обучения литературе. В центре внимания — работы литературоведов, посвященные проблемам изучения литературы в школе. Методология литературного образования в разные эпохи формируется в них. Литературоведы с научных позиций определяют статус предмета, формулируют принципы литературного образования, предлагают пути выхода из кризиса, вариативные и альтернативные концепции курса литературы в школе. В разных социокультурных ситуациях литературоведами актуализируются проблемы «живого чтения», текстуального освоения литературы в школе, его научных основ, доказываемая значимость духовного воспитания читателя-школьника, что являет национальную методическую традицию.

Ключевые слова: литературоведение, методика, методология, обучение литературе в школе, наука, литературное образование, художественная литература, чтение, воспитание, традиция

Связи методики и литературоведческой науки предопределены изначально их обращенностью к освоению литературы как искусства слова. Литературоведение является необходимой научной основой специфических подходов к обучению литературе в школе, анализу и интерпретации литературных произведений. Их генетическое родство и, с другой стороны, своеобразие проявилось в рождении понятия «школьное литературоведение». Как справедливо замечено историком методики Т.Е.Беньковской, исследовавшей специфику российской национальной методической школы, в конце XIX — начале XX веков «изменения, происходящие в литературоведении, поиски научной методологии в подходе к художественному творчеству, возникающие школы и направления исследований на протяжении указанного периода оказывали непосредственное влияние на формирование научных школ и направлений в методике преподавания литературы, где также появлялись свои теоретики и лидеры, преломлявшие литературоведческие концепции применительно к школьному преподаванию литературы» [1, с. 86]. Вместе с тем представляют особый интерес случаи, довольно немногочисленные, но, безусловно, значимые, когда признанные ученые-литературоведы обращались к непосредственно к методике. Естественны вопросы: что побудило их, людей с сугубо академическими научными исследовательскими интересами, обратиться в сферу откровенно практически ориентированную, образовательную? Что привнесли они в методику?

Научная биография Б.М.Эйхенбаума, теоретика формального метода в литературоведении, автора фундаментальных научных трудов по стиховедению, творчеству М.Ю.Лермонтова, Л.Н.Толстого, отмечена статьей «О принципах изучения литературы в средней школе», опубликованной в журнале «Русская школа» в 1915 г. [2]. Очевидно, это был отклик на опыт преподавания литературы в гимназии Я.Гуревича, где он служил по окончании Петербургского университета. Г.О.Винокур писал: «И вот перед нами два Эйхенбаума: то мореплаватель, то плотник. Широим жестом скользит Эйхенбаум по морям российской поэзии тогда, когда он критик. И плотничает, когда становится историком литературы, ученым...» [3, с. 81]. Не будет большим преувеличением отнести эту характеристику и к Эйхенбауму-педагогу, что подтверждает названная статья ученого. Это единственное известное педагогическое сочинение Эйхенбаума, но оно дорогого стоит, и отнюдь не только как событие историко-методическое.

Статья написана в связи с дискуссиями о коренной реформе преподавания словесности, которые, как показывает история, являлись приметой национальной методики, в том числе и современной. Центром внимания оказался вопрос о *методах* преподавания (в наше время это вопрос об образовательных технологиях). Б.М.Эйхенбаум же смещает акцент на выявление принципиальных, базовых оснований обучения словесности, являющихся предпосылкой избираемых методов, считая, что метод должен быть живым, творческим. Он ставит кардинальный вопрос о смысле изучения «словесного искусства» в средней школе и определяет статус методики: «Методика должна стать методологией, чтобы освободиться от догматизма и наполниться новым содержанием.<...> Осознание своих предпосылок и их обоснование — вот первая глава всякой методики, вот “пролегомены” всякой методологии» [2, с. 128]. Ученый считает неверным сведение преподавания к популяризации в школе историко-литературных направлений, упрощенную передачу научных литературоведческих знаний с опорой на учебник словесности, когда «выучивание учебника» стало главным методом изучения литературы. Согласимся, что в современной школе, в иной социокультурной и информационной ситуации, зачастую работа с художественным текстом на уроке подменяется «чтением докладов» с использованием ресурсов Интернета.

Для методики методологически значимо утверждение ученого о том, что «средняя школа должна руководствоваться в деле изучения литературы своими собственными принципами» [2, с. 132]. Главный принцип преподавания словесности сформулирован Б.М.Эйхенбаумом так: «... процесс самостоятельного усвоения должен считаться главной основой среднешкольной системы» [2, с. 129]. Живое, непосредственное восприятие художественного образа, стиля — первооснова изучения литературы в школе: самостоятельно

усвоить — значит прочесть текст, понять, сделать его своим, частью своих переживаний, читательского и жизненного опыта. Опасность сведения *полезности* предмета к выявлению поучительных примеров напоминает прагматический подбор аргументов, литературных примеров — материалов к итоговым сочинениям в современном варианте, что искажает весь процесс литературного образования. Второй принцип — это принцип познавательной ценности изучения литературы, признания *«ценности своеобразного, никаким другим предметом не восполняемого знания»* [2, с. 138]. Б.М.Эйхенбаум, как видим, следует в сферу аксиологии, говоря о «чувстве знания истины», которое дарует искусство слова. Третье положение вытекает из второго: обращенность изучения литературы к образу, символу как способам познания мира, освоение стиля, образов изучаемого автора в их целостности и системе — это путь анализа произведения в школе. По сути ученым-литературоведом разведены понятия научного и школьного анализа литературного произведения с учетом их специфики. Наконец, он определяет условие и направленность воспитания в обучении литературе: «Именно этим *процессом усвоения* школа должна воспитывать дух, а не разбором “положительных и отрицательных типов”, <...> потому что живой дух не подчиняется моральным схемам, а требует свободы самоопределения» [2, с. 144]. В современной методике литературное образование рассматривается в качестве одного из способов ценностного самоопределения школьников. Понимание принципов как основы методологии и условия обучения литературе задает вектор современному обоснованию принципов литературного образования. Это принципы читательской направленности, аксиоцентризма, диалогизма, коммуникативно-деятельностного контекста литературного образования, его личностно-смысловой направленности [4].

Сформулированные Б.М.Эйхенбаумом принципы фундаментальны для литературного образования, так как имеют в своей основе понимание эстетической природы искусства слова и его восприятие школьниками. Диалогическим развитием их стал методический труд литературоведа, крупнейшего специалиста по литературе XVIII века профессора Г.А.Гуковского «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике» [5]. Это своего рода «возвращенная методика»: книга вследствие трагических обстоятельств, вызванных гонениями на космополитов, была опубликована в 1966 г., почти через двадцать лет после написания. Вновь, судя по подзаголовку, литературовед выявляет методологию методики, говоря о «теоретической постановке кардинальных проблем методики», что не было волей случая. Григорий Александрович в 30-е годы работал в ленинградской школе, заведовал кафедрой Ленинградского института усовершенствования учителей (ныне АППО) и руководил сектором Ленинградского отделения Академии педнаук. Оценка В.М.Марковичем понимания ученым своей общественной миссии характеризует его не только как литературоведа, но и как педагога, методиста: «Его привлекала возможность создать сочетание условий, обеспечивающих влияние литературы и литературоведения на ум, волю, эмоции и поведение их читателей. Узкопрофессиональное, отвлеченно-“геллертское” занятие кучки интеллигентов могло превратиться в мощный фактор общественного прогресса, в средство, дающее власть над человеческой массой и реальной жизнью» [6].

Издатели книги преднамеренно составили ее оглавление в форме вопросов: *какие опасности подстерегают учителя при противопоставлении или сближении жизни, изображенной в произведениях классиков, с современной жизнью? Что такое «наивный реализм» в восприятии литературы, в чем его достоинства и недостатки? Как должен учитель руководить чтением учащихся. Что такое «чтение по объекту» и почему оно мало воспитывает учащихся? Почему необходимо целостное изучение литературного произведения и в чем пороки механического разъединения произведения на части?* Насколько методически адресно, профессионально и корректно выстроен диалог ученого-литературоведа с учителями в стремлении обозначить, что может дать школе научное литературоведение! Он осознает себя — вспомним формулу Маяковского — «мобилизованным и призванным» школой: «Ученые пишут книги и статьи о множестве вещей, составляющих подступы, подходы к самому делу изучения литературы, вещей, необходимых для правильного понимания литературных произведений прошлого, но чаще всего не раскрывающих непосредственно сами эти произведения... Установилась даже некая привычка считать, что “академической” науке, мол, и негоже заниматься толкованием смысла, содержания литературных произведений, что это, мол, дело критики и школы. Нелепый и вредный взгляд. А откуда же возьмет средняя школа свои толкования произведений, если наука не дает ей этих толкований?» [5, с. 52]. Справедливо уже во введении поставлен один из главных методологических вопросов — необходимости определения цели литературного образования: «чему и для чего мы — словесники — учим наших школьников, прежде чем решать вопросы о том, как нам учить их... Ведь именно в зависимости от того, для чего мы занимаемся с учащимися литературой, может быть только решен и вопрос, *что* учащиеся должны усвоить из этих занятий как навык, как умение, и что — как знание» [5, с. 25]. Чувство личной сопричастности предмету изложения отличает стиль Гуковского — отсюда присутствие постоянного «мы». И к этой личностной ответственности он апеллирует, обращая этот вопрос учителям — читателям книги — в ожидании неформального ответа.

Примечательно, что изложению методических штудий школьного анализа произведения предшествует глава, посвященная выявлению «непосредственно воспитующих элементов преподавания». В ситуации официально-догматических подходов к воспитанию ученый указывает на «принципиальный дефект» в откровенном дидактизме, в ставших традиционными прямыми параллелях изучаемых произведений и образов с современностью и жизнью самих учащихся. Он связывает механизм воспитательного воздействия произведения со сферой отношения: «необходимо понимать не только мое отношение к данному

действующему лицу, но и отношение к нему же автора, и, что, пожалуй, важнее всего, мое отношение к отношению автора. <...> читатель должен приучиться находить в себе самом тоже активное отношение — сочувствия, несочувствия, спора, презрения, восхищения и др.» [5, с. 36].

Перечитывая заново книгу Г.А.Гуковского, обнаруживаешь в ней актуальные для нынешней образовательной ситуации акценты. Это, например, и вопрос о неформальных способах актуализации классики, ее личностном открытии читателем-школьником. Это и проблема движения ученика к пониманию литературного произведения, говоря современным языком, осмысленного чтения. Литературное образование рассматривается как способ вхождения в культуру, отсюда определение его результатов: «мы обязаны научить их читать, т.е. глубоко постигать вовсе не только те произведения, которые включены в программу школы, а вообще всякие произведения, в том числе те, которые еще не написаны и которые они, наши ученики, будут читать через пять, десять, тридцать лет. Изучая программные произведения в классе, мы учим понимать и другие, непрограммные произведения, как написанные “классиками”, так и современные, и те, которые будут современными в будущем. Мало того, мы учим понимать и театральный спектакль, и кинофильм» [5, с. 265].

Действительно, в ситуации «разброда и шатаний», постепенного разрушения в ходе бесконечных реформ и новаций фундамента отечественной методики, традиций обучения словесности, что проявляется непосредственно в практике работы учителя, методическая книга, созданная литературоведом, помогает разрешить изначальные, базовые проблемы, связанные с изучением литературы в школе. По большому счету рассматриваемую работу Г.А.Гуковского, на которой, безусловно, есть печать своего времени, можно считать живой классикой методики, в силу того, что она посвящена принципиальным началам методики.

XX столетие отмечено оформлением методики преподавания литературы как науки. Происходит становление методических научных школ и систем. Т.Е.Беньковская указывает на тенденцию сближения методической и литературоведческой наук в укреплении внутрипредметных связей при изучении литературы в школе [1]. В новейшее время непосредственное движение литературоведов в сферу методики обретает новое содержание и формы.

Научные исследования В.И.Тюпы связаны с теоретической и исторической поэтикой, теорией анализа художественного текста, коммуникативистикой, и, как следствие, сферой его научных интересов стали коммуникативная дидактика, технологии литературного образования. Будучи профессором университета, ученый, совмещая работу в вузе и школе, в конце 90-х гг. апробировал со своими последователями инновационную систему литературного образования на основе коммуникативно-деятельностного подхода.

Заметим, 90-е годы прошлого века — новая эпоха в отечественной методике, время «программного бума», когда на смену единой программе по литературе приходят вариативные программы. Их авторы — известные методисты, педагоги: Т.Ф.Курдюмова, В.Я.Коровина, В.П.Полухина, Г.И.Беленький, А.Г.Кутузов, М.Б.Ладыгин, Т.Г.Браже, А.И.Княжицкий, Е.С.Абелюк, З.А.Блюмина, З.Н.Новлянская, Г.Н.Кудина, Л.П.Висленко, Н.Н.Костянян, Ю.А.Сипинев, И.А.Сипинева и др. [7]. В.И.Тюпа предложил программу, альтернативную традиционной, сложившейся к концу XX века. Речь идет о системе литературного образования, так как методически заявленный замысел включал стандарт, программу, разработку технологий литературного образования. Стандарт назван автором инновационными [8]. Это действительно так, поскольку мы имеем дело с иной образовательной стратегией, смелым экспериментом в методике.

Ученый исходит из того, что, по его мнению, традиционное обучение литературе в школе по сути — это освоение школьниками литературоведения, основ научных знаний с преобладанием репродуктивно-познавательной деятельности. Стратегическую цель он видит в воспитании квалифицированного читателя, формировании культуры художественного восприятия, понимания художественных произведений на основе деятельности эстетической, рецептивно-креативной: «Дидактическая задача “стратегии откровения” (в противоположность “стратегии изучения”) состоит в организации урока как эстетического коммуникативного события встречи — в точке художественной целостности текста — множества неслиянных (уникальных), но и нераздельных (солидарных) прочтений. Это путь реализации индивидуальных возможностей со-творческого со-переживания читательской аудитории как ансамбля индивидуальностей» [9]. Как видим, в новую эпоху ставится под сомнение даже не соотношение научного знания и живого читательского восприятия — именно имманентное чтение, актуализация для ученика-читателя «возможно большего числа “факторов художественного впечатления” в тексте», «интенсификация процессов эстетической само-актуализации читателя» являются первоосновой литературного образования. Учитель же выступает в качестве со-участника смыслообразующего события встречи, ее организатора.

В экспериментальной программе выделены три образовательных цикла для отдельных возрастных ступеней: мастерская слова (5—6 классы), искусство чтения (7—8 классы), школа сотворчества (9—10 классы). Логику и структуру предложенного В.И.Тюпой школьного курса определяет понимание стадийности художественной культуры развития человечества, исторической смены основных парадигм художественности. Принципиально для рассматриваемой стратегии постепенное формирование различных читательских установок, жанрового художественного мышления читателей, которые проходят школу навыков текстопорождения при освоении различных жанров, сопереживания при овладении искусством чтения и сотворчества, что актуализировало проблему создания соответствующих технологий [10-13]. Важно, что в программе для каждой ступени представлены критерии оценки читательских компетенций.

Программа необычна и тем, что она снимает проблему канона художественных текстов, закреплённых национальной традицией литературного образования, ставя во главу угла эстетические установки, действия, читательские и креативные практики, компетенции. Действительно, программа В.И.Тюпы предвосхитила современные дискуссии о школьном каноне, которые исследованы М.Г.Павловцом [14].

Во всех смыслах актуальной остается книга «Уроки для души: о преподавании литературы в школе» (2006 г.) профессора Н.Л.Лейдермана, признанного теоретика литературы (теория жанров), исследователя литературы XX века и новейшей литературы. Преподавательская судьба Наума Лазаревича была связана с педагогическим университетом (Екатеринбург), он возглавлял Институт филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник» УрО РАО, был редактором регионального методического журнала «Филологический класс». Неудивительно, что для него, литературоведа, столь органична была методика. На сердечную привязанность автора к школе, урокам литературы указывают и название книги, и подзаголовок, и посвящение учителям-словесникам. Появление книги в эпоху образовательных реформ автор объяснил так: «Реальный же статус этого предмета, состояние его преподавания вызывает большую тревогу. <...> главный источник бед — недостаточная научная обеспеченность педагогической стратегии и тактики» [15, с. 5]. Ученый видит цель работы в преодолении разрыва между теорией и практикой в школьном литературном образовании. Делается это не рецептурно, а методологически основательно — отсюда разделы о статусе предмета, о сущности литературного образования и его единой системе, о теоретических основах курса литературы в школе.

Показывая, что в начале нового тысячелетия литература оказалась на периферии образовательного пространства, изменился ее статус, Н.Л.Лейдерман ставит в качестве кардинальной проблему воспитания. В ситуации тотального духовного кризиса он констатирует возврат к старой модели воспитания: вместо гуманизации вновь идеологически прямолинейно насаждается идея патриотизма, и призывает: «Нет, ни в коем случае не надо спускать на тормозах гуманизацию как стратегическую линию воспитательного процесса в школе» [15, с. 12]. Мысль ученого обращена в сферу аксиологии: говоря о «выращивании души», он видит в литературе главный инструмент формирования духовного мира школьников, подлинных ценностей, представления о том, что значит «жить достойно». В поисках ответа на вопрос, что делать, Н.Л.Лейдерман указывает на сущностные основы современного литературного образования: соединение, с одной стороны, современных научных представлений о литературном произведении и его специфических свойствах, законах литературного творчества, с другой — интимного, «осердеченного», эмоционального освоения искусства слова на уроке, названном «эстетической литургией». Этому подчинены теоретические знания и аналитические умения. Лейдерман дает повод составить современную «формулу» культурного, компетентного читателя, видя в этом «основную образовательную задачу», что включает освоение шедевров русской и мировой литературы, создание фундамента ценностно-эстетических установок, знаний об искусстве слова и его законах, умений анализа художественного текста. Как видим, традиционные для методики установки в ситуации кризиса становятся актуальными, и их по-своему формулирует литературовед.

Интересно вникать в то, как Лейдерман входит в проблемное поле методики (раздел «От теории к методике»). Ведь очевидно, что методика имеет в своем арсенале способы решения названных проблем. Ученый же формирует своего рода «методический заказ» литературоведению: создание «аналитического алгоритма», дающего первичную основу для вдумчивого чтения, — своего рода плана анализа с указанием исследовательских процедур с учетом рода, жанра произведения, художественного метода; обеспечение школьников логикой в мире художественной литературы с указанием историко-литературных образований, способов моделирования мира в разные культурные эпохи. Содержательно и плодотворно для методики, на наш взгляд, рассмотрение произведения как образа мира с опорой на выделенные автором основные принципы образного миромоделирования.

Методическая смелость Н.Л.Лейдермана проявилась в попытке выстроить поэтапно целостную систему литературного образования, начиная с дошкольного периода до старших классов. Школьный курс литературы в его видении культурологически фундаментален, предполагая в старших классах освоение исторически сложившихся эпох в развитии искусства, эстетических концепций мира и человека (что по-своему было воплощено в программе литературного образования В.Г.Маранцмана). Вводится курс истории русской литературы, и основной образовательной задачей становится формирование представлений об историко-литературном процессе и его закономерностях. Примечательно, что содержательной доминантой курса становится поэтика — система «изобразительно-выразительных средств, посредством которых единственно и мог быть оформлен, воплощён неповторимый идейный смысл (эстетическая концепция человека и мира)» [15, с. 147]. Такой подход к близок вузовскому курсу, а в школе может быть осуществлен разве что в профильных классах. В целом же рассматриваемая концепция литературного образования доказывает важность принципа его вариативности, подвергнутого в наши дни обструкции.

Обзор методических работ ученых-литературоведов убеждает в том, что литературоведение выступает прежде всего в качестве методологической основы отечественной методики преподавания литературы. Литературоведам удастся в рубежные эпохи, благодаря взгляду «извне», критически оценить кризисное состояние обучения литературе в школе, с научных позиций определить статус предмета, сформулировать принципы литературного образования, предложить пути выхода из кризиса, вариативные и альтернативные концепции курса литературы в школе. В разных социокультурных ситуациях литературоведами

актуализируются проблемы «живого чтения», текстуального освоения литературы в школе, его научных основ, доказываются значимость духовного воспитания читателя-школьника, что определяет национальную методическую традицию.

В анализируемой проблеме отметим еще один аспект: литературоведы являются авторами или редакторами школьных учебников литературы (Д.С.Лихачев, В.И.Коровин, Ю.В.Лебедев, В.В.Агеносов, И.Н.Сухих, В.И.Сахаров, А.А.Архангельский и др.). Этот вопрос заслуживает отдельного рассмотрения.

Что касается персоналий, безусловно, следует говорить о подвижнической, просветительской миссии ученых-литературоведов, связавших свою судьбу со школой, о диалогических «переключках» их голосов.

1. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII — начала XXI века. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 360 с.
2. Эйхенбаум Б.М. О принципах преподавания литературы в школе // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 127-145.
3. Винокур Г.О. Филологические исследования. М.: Наука, 1990. 455 с.
4. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 352 с.
5. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М.-Л., 1966. 267 с.
6. Маркович В.М. Концепция «стадиальности литературного развития» в работах Г.А.Гуковского 1940-х годов [Электр. ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/55/mark.html>. (дата обращения: 22.06.2019).
7. Терентьева Н.П. Литература в школе (1985—2003): тематический библиографический указатель для учителя-словесника. Челябинск: Взгляд, 2005. 207 с.
8. Тюпа В.И. Инновационный стандарт литературного образования [Электр. ресурс]. URL: <http://www.lit-mp.ru/materials/communic/innovst.html>. (дата обращения: 27.06.2019).
9. Тюпа В.И. Программа по литературе для средней общеобразовательной школы [Электр. ресурс]. URL: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=445&c=28>. (дата обращения: 27.06.2019).
10. Тюпа В.И., Носкова (Сергеева) В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход: статья первая // Филологический класс. 2014. № 1(35). С. 78-84.
11. Тюпа В.И., Носкова (Сергеева) В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход: статья вторая // Филологический класс. 2014. № 2(36). С. 21-26.
12. Тюпа В.И., Носкова (Сергеева) В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход: статья третья // Филологический класс. 2014. № 3(37). С. 42-49.
13. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. 384 с.
14. Павловец М.Г. Школьный канон как поле битвы. Часть первая: историческая реконструкция [Электр. ресурс]. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/nz/n2-2016/30367-shkolnyy-kanon-kak-pole-bitvy-chast-pervaya-istoricheskaya-rekonstrukciya.html> (дата обращения: 27.06.2019).
15. Лейдерман Н.Л. Уроки для души: о преподавании литературы в школе. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2006. 327 с.

References

1. Ben'kovskaya T.E. Nauchnye napravleniya i shkoly v rossiyskoy metodike prepodavaniya literatury XVIII — nachala XXI veka [Scientific areas of research and schools in Russian methodology of teaching literature of 18th — early 21st centuries]. Moscow, 2015. 360 p.
2. Eykhenbaum B.M. O printsipakh prepodavaniya literatury v shkole [On Principles of teaching literature at school]. Metodika prepodavaniya literatury: Khrestomatiya-praktikum. Moscow, 2003, pp. 127-145.
3. Vinokur G.O. Filologicheskie issledovaniya [Philological research]. Moscow, 1990. 455 p.
4. Terent'eva N.P. Kontseptsiya aksiologizatsii literaturnogo obrazovaniya [Axiologization of literary education]. Chelyabinsk, 2013. 352 p.
5. Gukovskiy G.A. Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole [Study of a literary work at school]. Moscow-Leningrad, 1966. 267 p.
6. Markovich V.M. Kontseptsiya «stadial'nosti literaturnogo razvitiya» v rabotakh G.A.Gukovskogo 1940-kh godov ['Gradual literary development' concept in works of G.A.Gukovsky in the 1940s]. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/55/mark.html>. (accessed: 22.06.2019).
7. Terent'eva N.P. Literatura v shkole (1985—2003): tematicheskiy bibliograficheskiy ukazatel' dlya uchitelya-slovesnika [Literature at school (1985-2003): thematic bibliographical index for language and literature teacher]. Chelyabinsk, 2005. 207 p.
8. Tyupa V.I. Innovatsionnyy standart literaturnogo obrazovaniya [Innovation standard of literary education]. Available at: <http://www.lit-mp.ru/materials/communic/innovst.html>. (accessed: 27.06.2019).
9. Tyupa V.I. Programma po literature dlya sredney obshcheobrazovatel'noy shkoly [Literature curriculum for secondary modern schools]. Available at: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=445&c=28>. (accessed: 27.06.2019).
10. Tyupa V.I., Nskova (Sergeeva) V.B. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov: sistemno-deyatel'nostnyy podkhod: stat'ya pervaya [Innovation technology of literature education at school: active and systematical approach (part 1)]. Filologicheskiy klass, 2014, no. 1(35), pp. 78-84.
11. Tyupa V.I., Nskova (Sergeeva) V.B. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov: sistemno-deyatel'nostnyy podkhod: stat'ya vtoraya [Innovation technology of literature education at school: active and systematical approach (part 2)]. Filologicheskiy klass, 2014, no. 2(36), pp. 21-26.
12. Tyupa V.I., Nskova (Sergeeva) V.B. Innovatsionnaya tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov: sistemno-deyatel'nostnyy podkhod: stat'ya tret'ya [Innovation technology of literature education at school: active and systematical approach (part 3)]. Filologicheskiy klass, 2014, no. 3(37), pp. 42-49.
13. Lavlinskiy S.P. Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatel'nostnyy podkhod [Technology of literary education. Communicative and activity approach]. Moscow, 2003. 384 p.
14. Pavlovets M.G. Shkol'nyy kanon kak pole bitvy. Chast' pervaya: istoricheskaya rekonstruktsiya [School canon as a battlefield. Part one: historical reconstruction]. Available at: <http://www.intelros.ru/readroom/nz/n2-2016/30367-shkolnyy-kanon-kak-pole-bitvy-chast-pervaya-istoricheskaya-rekonstrukciya.html> (accessed: 27.06.2019).
15. Leyderman N.L. Uroki dlya dushi: o prepodavanii literatury v shkole [Lessons for pleasure: on teaching literature at school]. Tyumen', 2006. 327 p.

Terentyeva N.P., Galitskih E.O. Literature studies vs methods: “the new age and the past age”. The article deals with the relationship between literary studies and methodology of teaching literature. The focus is on the works of literary critics exploring the problems of studying literature at school, who formed the methodology of literary education in different epochs. Literary scholars determine the status of the subject, formulate the principles of literary education, propose the ways out of the crisis, provide options of literature school course implementation. Literary critics actualise the issues of 'live reading', learning literature at school, prove the importance of spiritual education of a student.

Keywords: literary studies, methods, methodology, teaching literature at school, discipline, literary education, literature, reading, education, tradition.

Сведения об авторах. Нина Павловна Терентьева — доктор педагогических наук, доцент, профессор; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, филологический факультет, каф. литературы и МОЛ (Челябинск); terninapavl@yandex.ru; Елена Олеговна Галицких — доктор педагогических наук, профессор; Вятский государственный университет, филологический факультет, каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения; galitskiheo@rambler.ru.

Статья публикуется впервые. Поступила в редакцию 10.11.2019. Принята к публикации 30.11.2019.