

На правах рукописи

РАМЗАЕВА Валентина Александровна



**РУССКАЯ ПРОЗА РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ
В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика
обучения и воспитания (литература)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Самара - 2006

Работа выполнена на кафедре русской, зарубежной литературы
и методики преподавания Самарского государственного
педагогического университета.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор
Бодрова Надежда Алексеевна.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Дановский Артур Ванифатьевич;
кандидат педагогических наук, доцент
Воробьева Александра Николаевна.

Ведущая организация – Татарский государственный
гуманитарно-педагогический
университет.

Защита состоится **« 26 » декабря 2006 года** в **14.00** часов на заседании
специализированного совета **К 212.216.01** по присуждению ученой
степени кандидата филологических и кандидата педагогических наук
при Самарском государственном педагогическом университете
по адресу:

443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Самарского
государственного педагогического университета.

Автореферат разослан **« 7 » ноября 2006 года**

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат филологических наук,
доцент



Сердюкова О.И.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Сегодня сферой, в которой сосредоточены духовные ценности, остается классическая литература. В текущем литературном процессе ее сюжеты, мотивы, архетипы активно заимствуются. Наряду с понятиями герменевтики: «автор», «персонаж», «читатель», «пространство», «время» и т.д. – активно используется категория «интертекстуальности». Через интертекстуальные связи декларируется открытость произведений новейшей литературы для диалога, их вторичность по отношению к классическим пратекстам. Понимание этого открывает учителю-словеснику возможность заботиться о сохранении единого образовательного и духовного пространства, актуализировать темы и проблемы, заявленные классической литературой.

Современная школа очень редко использует для нравственно-эстетического воспитания учащихся потенциал новейшей прозы. Активнее изучать литературу рубежа XX – XXI веков призывают С.П. Белокурова и С.В.Друговойко. Их модель – система уроков внеклассного чтения в старших классах – основывается на проблемно-тематическом принципе отбора произведений. Вместе с тем, авторы не ставят своей целью формирование у старшеклассников общего представления о текущем литературном процессе.

Переход российской школы на профильное обучение поставил задачу разработки элективных курсов. Идею систематического изучения в 10 – 11 классах современной литературы в рамках гуманитарного профиля выдвинули Т.Г.Кучина, Б.А.Ланин, Е.В.Михина и др. Однако элективные курсы являются частью индивидуальной образовательной траектории: в негуманитарных 10 – 11-х классах изучение текущего литературного процесса может оказаться на периферии интересов большинства учащихся. Следовательно, выпускники этих классов будут знать о нем недопустимо мало.

Сегодня обозначен ряд актуальных направлений, ожидающих скорейшей теоретической проработки и экспериментальной проверки¹. *Систематическое знакомство школьников с новейшей отечественной прозой на уроках в 9 – 11 классах через интертекстуальные и проблемно-тематические связи с классикой* может формировать познавательные потребности, вырабатывать избирательное отношение к информации, ее

¹ Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний. – М., 2002. – С.8-15

ранжированию, противостоять деструктивному разрушению системы культурно-исторического наследия.

Приоритетные задачи современных педагогических исследований обусловили выбор **темы** диссертационной работы: «Русская проза рубежа XX – XXI веков в системе литературного образования учащихся старших классов». При этом на примере прозаических произведений мы говорим о *текущем литературном процессе в целом*. Под этим обозначением в современной науке принято понимать литературу двух последних десятилетий: с 1986 г. по настоящее время (Н.Л.Лейдерман, М.Н.Липовецкий, Г.Л.Нефагина, О.В.Богданова и др.)

Актуальность выбранного нами исследования оправдана требованием разрешить следующие противоречия:

1. Между необходимостью восприятия историко-литературного процесса как *живого, непрерывно развивающегося явления* и фактическим отсутствием в школьном курсе новейшей литературы.

2. Между потребностью учителя в руководстве по изучению литературы рубежа XX – XXI веков и тем, как освещает указанную тему современная методика.

3. Между декларируемым требованием модернизировать школьное литературное образование и реальным процессом внедрения в педагогическую практику открытий современной филологической науки.

Эти противоречия диктуют постановку **научной проблемы**. Мы должны определить, *каким должен быть процесс изучения новейшей литературы в старших классах*, чтобы выпускники средней школы могли лучше ориентироваться в современной литературной ситуации, овладели современными категориями анализа художественного текста (прежде всего, категорией «интертекстуальность»), попробовали осознать себя читателями через диалог в пространстве современной культуры.

Методическое решение данной проблемы сопряжено с целым рядом трудностей. Обозначим некоторые из них:

– недостаточно разработана теоретическая основа для изучения текущего литературного процесса;

– отсутствует единый взгляд на проблему в современной филологической науке и методике преподавания литературы;

– не разработаны критерии отбора новых писательских имен и произведений для обзорного изучения в школе, а также технология включения их в программу чтения учащихся;

– не хватает времени в учебном плане, и в перспективе идет дальнейшее его сокращение в классах негуманитарного профиля.

Это мешает создать эффективную систему изучения новейшей лите-

ратуры в выпускном классе. Решение указанной проблемы не может происходить без учета этих трудностей. Их преодоление напрямую связано с целью и задачами нашего исследования.

Цель диссертации – повышение качества школьного литературного образования при помощи разработанной, теоретически обоснованной, экспериментально проверенной методики изучения отечественной прозы рубежа XX – XXI веков.

Объект исследования – процесс изучения учащимися 9 – 11 классов средней школы новейшей отечественной прозы через интертекстуальную и проблемно-тематическую связь с русской классикой.

Предмет исследования – формы, методы и условия изучения отечественной прозы рубежа XX – XXI веков учащимися-старшеклассниками.

Формы, методы и условия изучения представлены в диссертационном исследовании как **методическая модель**. Она включает в себя:

- *технологию* рассмотрения учащимися на протяжении последних трех лет обучения отдельных значимых явлений и фактов текущей литературы, отобранных на интертекстуальной основе по отношению к русской классике;

- традиционные *уроки внеклассного чтения в 9 – 10 классах*, которые предполагают знакомство учащихся с новыми прозаическими произведениями, отобранными по проблемно-тематическому принципу;

- *вариант изучения обзорной темы «Отечественная проза рубежа XX – XXI веков»* на завершающем этапе школьного литературного образования в 11 классе.

Гипотеза исследования. Мы предположили: качество литературного образования выпускников школы будет выше, если они будут в 9 – 11-х классах изучать новейшую литературу по предложенной в нашем исследовании модели. Повышение качества образования можно будет констатировать, когда учащиеся смогут:

- свободнее ориентироваться в современной литературной ситуации и лучше понимать логику литературного процесса в целом;

- актуализировать в своем сознании важнейшие проблемы русской классики;

- повысить читательскую компетентность за счет приобретенного умения находить интертекстуальные связи, освоения этого современного теоретико-литературного понятия, развития способности ранжировать произведения современной литературы;

- развить коммуникативную компетентность: готовность вести смыслообразующий диалог, отстаивать свою точку зрения;

Для достижения цели и проверки гипотезы были поставлены **задачи**:

1. Проанализировать философскую, литературоведческую (в т.ч. критическую), культурологическую, психолого-педагогическую литературу по теме для определения методологической базы научного исследования.

2. Изучить опыт преподавания новейшей литературы в российской школе, а также современное состояние проблемы изучения в старших классах отечественной прозы двух последних десятилетий.

3. Разработать методическую модель и диагностические критерии изучения новейшей отечественной прозы в 9 – 11-х классах.

4. Осуществить экспериментальную проверку эффективности предлагаемой в диссертации методики.

Методологической основой нашего исследования послужили

Работы Р.И.Альбетковой, О.Ю.Богдановой, Т.Г.Браже, В.В.Голубкова, И.С.Збарского, Е.В.Квятковского, Т.Ф.Курдюмовой, С.А.Леонова, В.Г.Маранцмана, З.Я.Рез, Я.А.Ротковича, М.А.Рыбниковой, Н.В.Филиппович и других по методике изучения обзорной темы и общим вопросам преподавания литературы в школе.

Исследования М.М.Бахтина, С.В.Беловой, В.С.Библера, М.Бубера, Г.Я.Буша, Г.-Г.Гадамера, В.А.Доманского, С.П.Лавлинского, Т.Калугиной, В.А.Кутырева, В.В.Сильверстова и других по культурологии и «философии диалога», диалогическому изучению литературного текста в школе.

Труды психологов: Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, С.Ю.Курганова, А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева, О.И.Никифоровой и др.

Работы Н.Л.Лейдермана, М.Н.Липовецкого, В.И.Тюпы, В.Е.Хализева, М.Н.Эпштейна и других по теории литературы и «аналитике художественного»;

Статьи и монографии Р.Барта, Ж.Женетта, А.К.Жолковского, И.П.Ильина, Ю.Кристовой, Н.А.Фатеевой и др., описывающие феномен интертекстуальности.

Методические работы Н.А.Бодровой, А.Н.Воробьевой, И.С.Збарского, В.П.Полухиной, Л.М.Сигала, В.Ф.Чертова о руководстве внеклассным чтением учащихся;

Наконец, исследования В.В.Агеносова, О.В.Богдановой, А.Н.Воробьевой, Н.Б.Ивановой, Т.М.Колядич, Н.Л.Лейдермана и М.Н.Липовецкого, Ю.И.Минералова, И.В.Некрасовой, Г.Л.Нефагиной, И.В.Саморуковой, И.С.Скоропановой, С.И.Тиминой, В.А.Чалмаева, М.А.Черняк, М.Н.Эпштейна и др., в которых дается методологический анализ современной литературной ситуации, а также отдельные публика-

ции современных литературоведов и критиков, освещающие явления и факты текущего литературного процесса.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– *выдвинута идея систематического использования нравственно-эстетического потенциала новейшей российской прозы на программных уроках классической литературы в 9 – 11-х классах средней школы (на основе интертекстуальной связи);*

– *существующая диалогическая технология изучения художественного произведения как текста культуры (В.А.Доманского) обогащена новым способом создания диалогической ситуации на основе интертекстуальных связей современной литературы и русской классики;*

– *создана, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель изучения учащимися 9 – 11-х классов отечественной прозы рубежа XX – XXI веков.*

Теоретическая значимость исследования:

– *проведен анализ ряда современных литературоведческих работ с точки зрения их типологических подходов к текущему литературному процессу, а также модусов научности (термин В.И.Тюпы);*

– *в свою очередь, на основе этого анализа разработаны критерии отбора произведений текущей литературы для обзорного изучения в старших классах средней школы;*

– *обоснованы новые эффективные приемы диалогического метода изучения учащимися отдельных значимых явлений и фактов текущей литературы, отобранных на интертекстуальной основе;*

Практическая значимость исследования:

Материалы диссертации могут быть использованы учителем-словесником в курсе преподавания литературы в 9 – 11-х классах. Разработанная методическая модель представляет:

– технологию создания диалогической ситуации;

– систему уроков внеклассного чтения;

– синхронистические таблицы интертекстуальных связей;

– обзорную лекцию и учебный модуль.

Они призваны помочь учителю сделать изучение прозы двух последних десятилетий более эффективным. Практические разработки и теоретические положения нашего исследования могут быть использованы при составлении методических пособий, доработке элективных программ по литературе в средней школе, при составлении рекомендательных списков для внеклассного чтения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Систематическое обращение на уроках литературы к произведениям новейшей русской прозы является эффективным средством повышения качества литературного образования учащихся.

2. В процессе изучения учащимися-старшеклассниками отечественной прозы рубежа XX – XXI веков целесообразно соблюдать следующие методические условия:

- современные тексты следует отбирать на основе интертекстуальных связей с классическими произведениями (при этом, проблемно-тематическую связь можно считать вариантом интертекстуальной);

- при отборе произведений необходимо учитывать в равной степени нравственный и эстетический критерий;

- работа по изучению текущего литературного процесса должна проводиться на протяжении последних трех лет обучения в школе (в 9 – 11-х классах);

- отдельные прозаические тексты новейшей литературы (или фрагменты) следует рассматривать внутри урока по изучению программного произведения; для этого целесообразно использовать технологию создания диалогической ситуации;

- для более полного знакомства с рядом знаковых произведений текущей литературы следует использовать традиционную систему уроков внеклассного чтения в 9 -10 классах;

- обобщение и систематизация изученного в течение трех лет материала должны осуществляться на заключительных уроках в 11 классе.

3. Учащиеся должны в процессе изучения русской прозы рубежа XX – XXI веков освоить понятие «интертекстуальность».

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач нами применялись следующие **методы исследования**:

- *статистический* (при обработке результатов контрольных срезов констатирующего и формирующего эксперимента);

- *теоретический* (при изучении и анализе методологических источников по теории литературы, методике преподавания, философии, педагогике, психологии, культурологии);

- *эмпирический* (в процессе проведения констатирующего и формирующего эксперимента: при анализе срезовых промежуточных и итоговых работ, анкетировании, наблюдении, в беседах с учащимися и педагогами, при посещении уроков коллег, обобщении собственного опыта преподавания).

Научное исследование проводилось в течение пяти лет (с 2001 по 2006 гг.) в три этапа.

На первом этапе (2001 – 2002 гг.) – проведен констатирующий эксперимент, выявлена степень информированности учащихся о текущем литературном процессе.

На втором этапе (2002 – 2003 гг.) – продолжена экспериментальная работа, сформулирована рабочая гипотеза, намечены пути ее реализации. Разработана система уроков внеклассного чтения по изучению текстов новейшей прозы, обоснованы элементы технологии создания диалогических ситуаций в процессе изучения классических произведений.

На третьем этапе (2003 – 2006гг.) проведен формирующий эксперимент, проверена эффективность разработанной системы изучения литературы двух последних десятилетий (на примере прозаических текстов). Проанализированы результаты, проведена работа по внедрению разработанной системы в педагогическую практику учителей-словесников ряда школ г.Самары.

Апробация работы осуществлялась в выступлениях на научно-практических конференциях Санкт-Петербургского, Самарского, Тольяттинского педагогических университетов, на базе СИПКРО, в школах № 114, 162, Гимназии №1 г.Самары, Гимназии №9 г.Тольятти, а также в процессе лонгитюдного эксперимента на базе школы №101 г.Самары, на семинаре учителей-словесников Кировского района г.Самары. По теме диссертации опубликовано 6 методических статей.

Структура научного исследования определяется поставленными целями и задачами. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (290 источников) и приложения.

Основное содержание диссертации

Во введении дается общая характеристика научного исследования, обосновывается актуальность выбранной темы, определяются объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования, раскрывается новизна и практическая значимость результатов, указываются этапы исследования, выдвигаются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Оценка важнейших явлений и фактов текущего литературного процесса современной филологической наукой» включает три параграфа.

Первый параграф «О некоторых типологических подходах современного литературоведения к анализу отечественной прозы рубежа XX – XXI веков» посвящен теоретическим вопросам изучения текущего литературного процесса.

В отечественном литературоведении в 70-е годы XX века утвердился системный подход к изучению историко-литературного процесса: «метод – жанр – стиль». Этому способствовали труды А.Н.Соколова,

Г.Н.Поспелова, М.Б.Храпченко (о стиле), А.В.Чичерина, Г.А.Белой, А.П.Эльяшевича, Р.В.Коминой, В.И.Гусева и др. (о движении стилей), А.Н.Иезуитова (о творческом методе), Д.Д.Благого, М.М.Бахтина, Н.Л.Лейдермана и др. Однако такой подход затруднителен при обращении к текущему литературному процессу, в котором стилиевые типологические черты проявляются нечетко.

Тем не менее, многие исследователи (их имена указаны во введении) рассматривают текущий *литературный процесс во всей совокупности явлений и фактов*. Авторами используются различные типологические подходы: *традиционный (метод – жанр – стиль), жанровый, проблемно-тематический, проблемно-стилевой, монографический*, через «модус художественности».

К ним примыкают исследователи, изучающие *отдельные значимые явления* текущего литературного процесса: постмодернистскую литературу, жанровые формы современной прозы, русское зарубежье и др. Таким образом обеспечивается панорамный взгляд на современную литературную ситуацию.

Обозначены трудности теоретического изучения текущего литературного процесса: проблема *периодизации* новейшей литературы, трудность определения *принципов отбора* фактов текущего литературного процесса (типологических подходов), вопрос *о языке новейших исследований*. Названы и иные проблемы: взаимодействия различных подсистем в литературе, осмысления отечественного художественного (литературного) постмодернизма.

В настоящее время векторы анализа текущего литературного процесса направлены:

- на всю совокупность художественных текстов, которые создает культура (*собственно литературоведческий аспект*);
- на изучение функционирования литературных институтов (клуб, фестиваль, журнал, альманах, издательство, награда, премия, стипендия, критика, университетская и школьная программы курса современной литературы, библиотека);
- на деятельность авторов литературной продукции, их поведенческие стратегии, мотивы.

При обращении к собственно литературоведческому аспекту анализа как наиболее важному мы использовали классификацию В.И.Тюпы о «модусах научности»: исследовали, какие стадийные уровни проявляются в наиболее значимых работах о текущем литературном процессе. Современные исследователи стараются не только *зафиксировать* наиболее существенные факты текущего литературного процесса, но и *систе-*

матизировать их. Редкое применение более сложных модусов научности (*идентификации, объяснения, концептуализации*) свидетельствует о трудности восприятия текущего литературного процесса как линейного.

В результате анализа различных типологических подходов к текущему литературному процессу мы пришли к выводу о том, что в настоящее время создана методологическая база для введения в сознание учащихся представления о литературе рубежа XX – XXI веков.

Несмотря на возрастающее количество литературоведческих работ по проблемам новейшей литературы, наблюдение за текущей словесностью – прерогатива критики.

Второй параграф первой главы *«Современная критика о важнейших явлениях текущего литературного процесса»* посвящен как раз критическому дискурсу: обзору важнейших явлений и фактов новейшей литературы. В нем говорится, что в текущем литературном процессе четкой границы между литературоведением и критикой нет. Их сближают фундаментальные цели: консервация ценностей в рамках культурного архива и выработка новых ценностных позиций. Активно работающие критики формируют поле литературы, создают символический капитал. Все критические высказывания в целом распределяются по трем магистральным направлениям: 1) Общие закономерности развития русской литературы конца XX – начала XXI века. 2) Критические дискуссии. 3) Авторские персоналии.

К *общим закономерностям* можно отнести выделение в литературе рубежа XX – XXI веков двух периодов:

1. *Конец 80-х – начало 90-х.* В это время в сознание читателя вошли возвращенные имена писателей XX века. Различие авторских голосов, возросший читательский интерес, рост тиражей литературно-художественных изданий, отмена цензуры, появление возможности обращаться к различным эстетическим, религиозным, философским проблемам – все это вполне можно охарактеризовать словом «полифония». В этот же период, выйдя из культурного андеграунда, в мейнстриме отечественного литературного процесса проявился постмодернизм. Он чаще всего оценивался как новая художественная система.

2. *Середина 1990-х – начало 2000-х.* В этот период возникла необходимость серьезно осмыслить то, что вошло в литературный процесс в 80-х – 90-х годах. Проявились негативные тенденции: активное влияние массовой культуры на читателя, использование PR-технологий для создания писательского имиджа, уход «высокой» литературы в сугубо филологическую среду. Вместе с тем, в мейнстрим литературного процесса возвращается реализм («постреализм», «новый реализм»). Вобрав в себя

элементы поэтики постмодернизма: цитатность, амбивалентность трактовки, вторичность по отношению к классике, – он подтвердил свое право называться метастилем русской литературы.

С одной стороны, критика отмечает падение высокого статуса литературы, интерес к «телесному низу», маргинальным героям, модус зла и иронии. С другой – одобряет уход от политики, интерес к метафизическим проблемам, эстетическую терпимость, появление новых тем, жанров, интертекстуальную связь с русской классикой.

Критические дискуссии последних лет были посвящены массовой литературе, вопросу о месте беллетристики в литературном процессе, крупным художественным системам (реалистической, постмодернистской, «постреалистической») и знаковым явлениям («другой прозе», «женской прозе», «филологическому роману», «автобиографической прозе», расцвету антиутопии, проявлению в новейшей прозе «альтернативных» исторических событий и др.).

По мнению критики, особенно значимы для определения лица текущего литературного процесса имена: В.Астафьева, Г.Владимова, Вик.Ерофеева, В.Маканина, А.Битова, Л.Петрушевской, Т.Толстой, Л.Улицкой, В.Пелевина, В.Сорокина, В.Шарова, М.Шишкина, А.Солженицына. Однако для школьного литературоведения список этот в целом не совсем приемлем. Многие произведения Вик.Ерофеева, В.Пелевина, а особенно – В.Шарова и В.Сорокина, не могут стать предметом изучения. Нельзя вовсе исключать из указанного ряда писателей-почвенников (В.Белова, Б.Екимова, Е.Носова, В.Распутина и др.), продолжающих классические реалистические традиции, и молодых талантливых авторов, достойных внимания (Д.Бакина, О.Ермакова, А. Уткина и некоторых др.). Достаточно часто современная критика с интересом обращается и к текстам А.Азольского, Л.Бородина, Ю.Буйды, А.Варламова, С.Василенко, А. Волоса, А.Дмитриева, О.Павлова и мн. др.

Третий параграф первой главы носит название *«Интертекстуальная связь классической и новейшей литературы как одно из важнейших свойств современного литературного процесса»*. В нем говорится, что интертекстуальность не является признаком исключительно постмодернистской литературы. Она может рассматриваться в рамках вопроса о преемственности в новейшей прозе. Классическая литература оживает в современных текстах и задает им своеобразную систему координат.

Далее в работе определяется, как интертекстуальность связана с проблемой цитации, с компаративистикой. Рассматриваются этапы исследований феномена интертекстуальности. Затем говорится о том, что фундаментальным понятием и способом смыслообразования интертекстуаль-

ность становится в постмодернистской парадигме. Рассматриваются ведущие проблемы: *интериоризации* (присвоения) *заимствований*, *поиска «идеального» читателя*, *определения источника цитирования*, *выявления типологии интертекстуальных связей* и др. Далее особо подчеркивается важнейшая из проблем – *реактуализации*, восстановления утраченных ценностных смыслов. В этом отношении постмодернистская парадигма выступает как защитный механизм культуры. Здесь же идут ссылки на работы Т.Калугиной, Е.Г.Малышевой, В.Б.Катаева, в которых проявляется мысль о целесообразности рассмотрения новейшей литературы в аспекте вторичных художественных моделей.

Наконец, интертекстуальность в современной литературе выступает как герменевтическая категория. В работах О.К.Аржановой, А.К.Жолковского, И.П.Смирнова, П.Х.Торопа, Н.А.Фатеевой и др. рассматриваются важнейшие аспекты интертекстуального метода анализа. Параграф третий заканчивается выводом о том, что виды, типы, функции интертекстуальности должны быть использованы как обязательный компонент содержания современного школьного филологического образования.

Глава вторая «Изучение новейшей литературы в школе как методическая проблема» состоит из двух частей. Параграф первый называется «Методическая наука об изучении в старших классах отечественной прозы рубежа XX–XXI веков. Конститурующий эксперимент».

На основе исследований отечественных методистов прослеживается история преподавания новейшей литературы в российской школе. Делается вывод о том, что процесс признания значимости новейшей литературы для отечественного образования был долгим и противоречивым. Он связан с именами Я.Б.Княжнина, Н.И.Новикова, М.М.Щербатова, А.Ф.Мерзлякова, Н.И.Греча, В.Т.Плаксина, В.Г.Белинского, А.Д.Галахова, А.Н.Пыпина, А.И.Незеленова, П.В.Смирновского, Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского, А.Д.Алферова, Ц.П.Балталона, В.В.Данилова и др. Наш вывод подтверждается ссылками на работы В.В.Голубкова, В.П.Острогорского, Л.И.Поливанова, Я.А.Ротковича, М.А.Рыбниковой, Н.М.Соколова, В.Я.Стоюнина и др.

В 60 – 80-х годах сложилась современная система преподавания литературы в школе. Методика изучения текущего литературного процесса в это время была непосредственно связана с именами А.Г.Бочарова, Г.А.Белой, М.А.Богуславской, В.Г.Воздвиженского, К.Д.Кузнецовой, В.Д.Оскоцкого и др. Сформировался тематический подход к изучению современной литературы. На ее изучение традиционно отводилось несколько часов на заключительном этапе школьного образования. Кроме

того, широкое распространение получили уроки внеклассного чтения, на которых использовались проблемно-тематические связи новейшей литературы и отечественной классики. Классификация таких уроков разработана Н.А.Бодровой.

Далее в исследовании мы переходим к анализу современной ситуации, связанной с преподаванием новейшей литературы в школе. Сегодня ведущей проблемой в этой сфере остается *отбор содержания* образования. Изучение нормативных документов, ряда программ для средней школы выявляет противоречивость в подходах к рассмотрению литературы рубежа XX – XXI веков. Не обозначены временные границы новейшей литературы, не указаны полные списки значимых авторских имен, не названы важнейшие темы и проблемы текущего литературного процесса, не сложилась модель его изучения. Несмотря на это, практическая методика обращается к текущему литературному процессу. Свои системы уроков по изучению в 11 классе новейшей прозы предлагают В.А.Чалмаев, М.Г.Павловец, М.А.Нянковский, Н.В.Егорова и И.В.Золотарева. Однако в них нет панорамного видения текущего литературного процесса, не выделены многие важнейшие явления и факты. Схематизм авторской трактовки объясняется, прежде всего, недостаточным количеством учебного времени, отводимого программами на заключительную обзорную тему. Книги для учащихся выпустили также Л.И.Вуколов (сборник эссе о современных писателях) и М.А.Черняк (путеводитель-справочник). В них, в свою очередь, не поднимается вопрос о целесообразности изучения новейшей литературы в течение трех последних лет обучения.

Затем мы анализируем методические пособия, предлагающие систематическое изучение новейшей отечественной прозы в старших классах. О них упоминалось во Введении к автореферату. В результате приходим к выводу: у авторов программ предметно-ориентированных элективных курсов при отборе текстов происходит устранение нравственного критерия в угоду эстетическому.

В целом, можно сказать: в современной методике не выработаны единые подходы к изучению в старших классах русской прозы рубежа XX – XXI веков. Изучение методической литературы по теме диссертации показывает, что она немногочисленна. Включает отдельные публикации учителей-новаторов. Однако ни одна из них не опирается на *систему* изучения новейшей отечественной прозы в школе. В итоге мы констатируем факт: в настоящий момент нет ни одного научно-методического исследования, посвященного стратегии изучения новейшей литературы, предложенной в нашей диссертации.

Чтобы выявить состояние исследуемой проблемы, на начальном этапе опытно-экспериментального обучения был проведен констатирующий эксперимент. Его основной целью стало изучение степени информированности учащихся о текущем литературном процессе, а также уровня восприятия видов и функций интертекстуальных связей как показателя их читательской культуры. Обработка данных опроса позволила выяснить: степень информированности учащихся о текущем литературном процессе чрезвычайно низкая. Ответы на вопросы анкет свидетельствовали о неглубоком и неполном понимании тематического спектра текущего литературного процесса. Учащиеся в большинстве своем смешивали понятие «тема» с понятием «жанр» и при ответе указывали: «детективы», «фантастику», «фэнтези», «приключения». Были указаны темы: «любви», «современной жизни», «будущего», «милиции», «политическая» и т.п. Выделены проблемы: «российской жизни», «взаимоотношения людей», «неравенства», «нравственные», «экологические» (при этом не было названо ни одного произведения экологической тематики). Ответы учащихся в целом отличались односложностью, носили формальный характер. Уровень восприятия интертекстуальных связей, отмеченный до начала экспериментальной работы, был чрезвычайно низким.

В беседах с учителями и в результате анкетирования были выявлены объективные трудности в работе по изучению новейшей литературы в школе. Как самые значимые отмечены: недостаток учебного времени в 11 классе, нехватка методической литературы, неосведомленность самих педагогов о текущем литературном процессе.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать вывод: в настоящее время существует необходимость в разработке методической модели, представляющей собой продуманную систему знакомства учащихся старших классов с произведениями последних лет.

На наш взгляд, она подразумевает:

Во-первых, использование *технологии создания отдельных диалогических ситуаций внутри урока по изучению русской классики*. Опираясь на принцип постепенного усложнения изучаемого материала, учитывая логику историко-литературного процесса, мы выстраиваем систему *сопутствующего* знакомства учащихся с рядом знаковых имен и произведений текущего литературного процесса. Она предполагает три этапа:

1. Начинаем работу в курсе изучения истории отечественной литературы в 9 классе. С помощью доступных видов интертекстуальных связей: цитат, реминисценций, аллюзий, архетипов, сходства отдельных мотивов – мы не только знакомим учащихся с рядом новых произведений, отмеченных современной критикой, но и формируем в этот период субъект-

субъектные отношения. Помогаем понять и принять диалогический способ обучения: учим умению слушать и понимать другого, задавать вопросы, вести «дневник современного читателя», интерпретировать, оформлять речевые высказывания, интегрировать систему диалогических смыслов в единое смысловое поле. На этом этапе закладываются основы для дальнейшей работы в 10 – 11 классах, изучаются несложные виды интертекстуальной связи.

2. На следующем этапе обучения (в 10 классе) мы дополняем список используемых видов интертекстуальной связи более сложными понятиями, такими как: писательский миф, различные типы условности, стилевые приемы. У учащихся закрепляется умение самостоятельно интерпретировать произведение в ситуации субъект-субъектных отношений, формируется культура коммуникации. Не менее важно то, что активно происходит дальнейшая актуализация тем и проблем русской классики в сознании современного подростка, постижение ее нравственно-эстетического потенциала.

3. На завершающем этапе обучения (в 11 классе) к уже используемым типам интертекстуальности добавляются отношения гипертекстуальности и метатекстуальности (по Ж.Женетту). В этот период интертекстуальное взаимодействие текстов становится импульсом для построения диалогов по актуальным темам и проблемам, таким как: отношение к событиям и фактам Великой Отечественной войны, национальное русское самосознание, жизнь человека в условиях политической несвободы и т. д.

Во-вторых, разработанная нами методическая модель предполагает традиционный подход: ряд уроков внеклассного чтения органично встраивается в описанную выше систему диалогического способа обучения.

В-третьих, модель предусматривает изучение заключительной темы историко-литературного курса («Русская проза рубежа XX – XXI веков»), которое завершает литературное образование школьников. Это изучение опирается на предшествующий опыт учащихся и предполагает проведение обзорной лекции «Новейшая литература в диалоге с русской классикой» и дальнейшую работу с учебным модулем.

Параграф *второй* называется «Методологическое и методическое обоснование диалогического способа изучения новейшей литературы на интертекстуальной основе». В нем речь идет о тех основах диалогического обучения, которые заложили зарубежные и отечественные философы, психологи. Внесли вклад: создатель концепции диалогического мышления В.С.Библер, педагоги-исследователи (В.Ф.Литовский, И.М.Соломадин, С.В.Белова и мн. др.). Дополнил сторонник концепции

коммуникативно-деятельностной стратегии обучения – С.П.Лавлинский. Условия успешного взаимодействия учителя и учащихся на уроке-диалоге описаны С.А.Леоновым, продолжены автором технологии изучения литературного произведения как текста культуры – В.А.Доманским. Отмечено, что «сопутствующее» изучение современных произведений и классики XVIII – XIX веков предложил В.Г.Маранцман.

Далее в работе подчеркивается мысль о необходимости поиска «точек соприкосновения» двух парадигм: объяснительно-иллюстративной (монологической) и коммуникативно-деятельностной (диалогической) – и рассматриваются достоинства каждой. Обосновывается и иллюстрируется стратегия работы учителя по *диалогизации* предметного содержания учебного материала. Диалогические ситуации должны возникать *систематически* в русле *совместной научно-исследовательской деятельности учителя и учащихся* по изучению современного литературного процесса. При этом мы в своем диссертационном исследовании говорим не о дополнительном учебном времени, а лишь о наблюдении над *межтекстовым взаимодействием* в рамках уроков по традиционно изучаемым темам курса. Для интертекстуального включения в процесс изучения русской классики современных прозаических произведений необходимо: а) отобрать произведения (допустимо – фрагменты) из новейшей литературы, имеющие различные виды интертекстуальной связи с произведением русской классики; б) найти «точки соприкосновения» текстов различных эпох (через архетипы, общность тем, проблем, сюжетных элементов, жанровую память, стилевые черты и т.д.); в) создать на уроке «лакуны» для самостоятельных детских высказываний о литературных новинках – условия для диалога; г) зафиксировать речевые акты в «дневниках современного читателя».

В данном параграфе дополнительно дается обоснование введения в речевую практику учащихся термина «интертекстуальность», которое опирается на мнения М.К.Мамардашвили, В.А.Кутырева, О.И.Федотова. В заключение указываются пути преодоления трудностей (в отборе произведений и обнаружении «точек соприкосновения» текстов), выдвигаются критерии отбора (не только эстетические, но и нравственные):

1. В произведении, избираемом для заключительной обзорной темы, традиционно должен быть достаточно высокий уровень философского обобщения.

2. Умение размышлять над проблемами долга, духовного одиночества, причинами возникновения «лишних» людей, внимание к самому слабому и социально незащищенному «маленькому» человеку – то, что должна наследовать литература, считающая себя преемницей русской

классики.

3. В произведениях должны проявляться ценности, традиционно значимые для русской литературы: мирный уклад жизни, семейный лад, свобода личности, ответственность перед людьми за дело, которому служишь.

4. Писатель должен определенным образом учитывать существующую социокультурную ситуацию, пытаться осмыслить и отразить происходящее сегодня, сейчас в жизни современника, быть актуальным.

Глава третья – «Методическая модель изучения новейшей литературы в 9 – 11 классах средней школы. Описание работы в условиях формирующего эксперимента» – состоит из четырех параграфов.

Первый параграф – «Технология создания диалогической ситуации с использованием интертекстуальных связей новейшей и русской классической литературы». В нем описан порядок использования основных средств, необходимых для достижения педагогических целей. В форме таблицы представлены отличия разработанной нами технологии от системы В.А. Доманского. Последовательность работы учителя и учащихся такова:

1. Поиск личностных смыслов, установление субъект-субъектных отношений в рамках проводимого научного эксперимента по изучению текущего литературного процесса.

2. Обзорное знакомство с текстом прозаического произведения новейшей литературы (чтение текста малого объема, пересказ сюжета с чтением фрагментов, подборка цитат).

3. Формулировка трех вопросов и запись их на карточках (себе как участнику диалога, учителю, одноклассникам).

4. Атрибутирование, определение функций интертекстуальных связей.

5. Актуализация проблем, поставленных в классическом произведении, изучаемом по программе в данный период.

6. Попытка осознать себя в пространстве диалога проводником диалогических смыслов.

7. Оформление речевых высказываний, обмен ими, поиск причины обращения современного автора к классическому пратексту.

8. Организация системы диалогов, вопросы для родителей или сверстников из класса контрольной группы (расширение границ коммуникационного пространства).

9. Фиксирование интегрированных диалогических смыслов в «дневнике современного читателя».

10. Открытия по мере продвижения понимания. Чтение по желанию дневниковых записей.

11. Подведение итогов. Перевод диалога во внутренний план, в индивидуальное сознание.

Далее рассмотрена на конкретных примерах вся технологическая цепочка. Представлены таблицы «**Интертекстуальные связи новейшей литературы и русской классики**» (№№ 1 – 3), отражающие систему работы в 9 – 11 кл.

Интертекстуальные связи новейшей литературы и русской классики.

Таблица №1

Автор. Произведение, изучаемое в 9 кл.	Автор. Произведение новейшей литературы	Интертекстуальная связь - «точка пересечения»
«Слово о полку Игореве...»	В.Пьецух, «Центрально-Ермолаевская война»	Заемствованне мотива (солнечное затмение)
Н.М.Карамзин, «Бедная Лиза»	А.Дмитриев, «Воскобоев и Елизавета» (фрагмент о повести Н.М.Карамзина)	Интертекстуальная реконструкция пратекста через интерпретацию
А.Н.Радищев, «Путешествие из Петербурга в Москву.	Вен.Ерофеев. «Москва – Петушки» (фрагменты).	Архитекстуальная (жанровая) связь, общность композиционного приема
А.С.Грибоедов, «Горе от ума»	А.Дмитриев, «Закрытая книга» (фрагмент о расщедрожениях)	Архетип Чацкого (о человеке, мыслящем критически)
А.С.Пушкин, изучение биографии писателя	Фрагменты из ряда произведений: «Пушкинский дом» А.Битова, «Заповедник» С.Довлатова.	Интертекстуальность как часть современной культуры
А.С.Пушкин, «Памятник»	Т.Толстая, «Кысь» (фрагмент об установке памятника Пушкину), М.Веллер, «Памятник Дантесу» (фрагмент)	Референтивная функция интертекстуальности
М.Ю.Лермонтов, «Герой нашего времени» («Княжна Мери»)	А.Уткин, «Хоровод» (фрагмент о Кавказе)	Заемствованне романного стиля начала XIX века
Н.В.Гоголь, «Шинель»	М.Шншкин, «Уроки каллиграфии» (фрагмент о русских буквах)	Архетип «маленького человека»
Н.В.Гоголь, «Мертвые души»	А.Королев, «Голова Гоголя» (люди с гоголевскими фамилиями)	Цитатные персонажи
И.С.Тургенев, стихотворение «Русский язык»	С.Соколов, «Тревожная куколка»	Синтаксическая, ритмическая аллюзия
Л.Н.Толстой, Автобиографическая трилогия («Детство»)	А.Битов, «Пушкинский дом» (эпизод с мухой, мешавшей Левушке)	Аллюзия. Поэтическая (игровая) функция интертекстуальности
А.П.Чехов, «Маленькая трилогия»	В.Пьецух, «Крыжовнику» (фрагмент из текста)	Символика заглавия

Таблица №2

Автор. Произведение, изучаемое в 10 кл.	Автор. Произведение новейшей литературы	Интертекстуальная связь - «точка пересечения»
А.С.Пушкин, вводные уроки	А.Бигов, «Фотография Пушкина», А.Дмитриев, «Дорога обратно», Т.Толстая, «Эпизод» (фрагменты)	Пушкинский миф
Н.В.Гоголь, «Петербургские повести» («Портрет»)	М.Кураев, «Зеркало Монтаччи» (фрагмент о пропаже изображения в зеркале)	Заимствование стиливых приемов. Смешение сатирического и мистического в тексте
Н.В.Гоголь, «Мертвые души»	В.Тучков, «Смерть приходит по Интернету» (фрагменты)	Современная галерея «мертвых душ»
Н.В.Гоголь, натуральная школа	С.Каледин, «Стройбат» (фрагменты повести)	Натурализм в современной прозе
А.Н.Островский, «Гроза»	Л.Юзефович, «Гроза»	Символика названия
Н.А.Некрасов, «Кому на Руси жить хорошо» («Последыш»)	О.Славникова, «Бессмертный, или повесть о настоящем человеке»	Сюжетная аллюзия
М.Е.Салтыков-Щедрин, «История одного города»	В.Пьецух, «История города Глупова в новые и новейшие времена»	Подражание
Ф.М.Достоевский «Бедные люди»	С.Яковлев, «Письмо из Солигалича в Оксфорд» (фрагменты)	Архетип «маленького человека»
Ф.М.Достоевский «Преступление и наказание»	А.Уткин, «Попутчики инжира»	Аллюзия. Мотив жертвы Сони Мармеладовой
Л.Н.Толстой, Духовные искания писателя	А.Варламов, «Рождение»	«Диалектика души» как принцип художественного изображения героя
Л.Н.Толстой, «Война и мир»	Т.Толстая, «Соня», «Петерс»	Образы Наташи Ростовой, Сони, Пьера Безухова.
А.П.Чехов, «Ионыч»	А.Уткин, «Ничего»	Мотив постепенной гибели человеческой души

Таблица № 3

Произведение, изучаемое в 11 кл. (или период)	Произведение новейшей литературы (или актуальная тема).	Коммуникативное поле диалогической ситуации
И.А.Бунин, «Легкое дыхание»	В.Пелевин, «Ника»	Стилизация. Ирония. Игра
А.М.Горький, «На дне»	Ю.Буйда, «Казанский вокзал»	Философствующие босяки «на дне» современного общества

Таблица № 3 Продолжение

Произведение, изучаемое в 11 кл. (или период)	Произведение новейшей литературы (или актуальная тема).	Коммуникативное поле диалогической ситуации
Обзор литературы 20-х годов	В.Маканин, «Мы»	О коллективном сознании в обществе
А.Е.Зямытин, «Мы»	Л.Петрушевская, «Новые робинзоны» и др.	Жанр антиутопии, причины его расцвета в 90-х гг. XX в.
Обзор литературы 30 - 40-х годов. Соцреализм	Произведения современных концептуалистов	Гипертекстуальные связи. Пародирование и профанация
М.А.Булгаков, «Мастер и Маргарита»	Современные публицистические произведения (по выбору)	Метатекстуальные связи
М.А.Шолохов, «Поднятая целина»	Б.Екимов, «Пиночет» (эпизод - собрание по «расколлективизации»)	Диалог о современных социальных реформах
Литература о Великой Отечественной войне	Дискуссия современных писателей в журнале «Знамя» (2000г., №5)	Диалог об отношении современников к событиям и фактам Великой Отечественной войны
«Лагерная проза»	В.Маканин, «Нешумные»	Диалог о человеке в условиях политической «несвободы»
А.И.Солженицын, «Один день Ивана Денисовича»	А.Васильева, «Моя Марусечка»	Диалог о людях, которых называют «соль земли»

Второй параграф третьей главы назван «Система уроков внеклассного чтения в 9 – 10 классах. Проблемно-тематическая связь новейших прозаических произведений и русской классики». В нем предлагается ряд уроков внеклассного чтения по изучению наиболее значимых новейших произведений. Система связана с традиционными подходами к этому вопросу в отечественной методике. Они разработаны в трудах Я.А.Ротковича, Н.А.Бодровой, И.С.Збарского, В.П.Полухиной, Л.Т.Пантелеевой и др. В частности, мы опираемся на классификацию уроков внеклассного чтения по целям и задачам, предложенную Н.А.Бодровой (вводные, уроки-рекомендации книги, углубляющие понимание прочитанного, обучения навыкам аннотирования и рецензирования). Предлагаемый ряд уроков внеклассного чтения оформлен в виде таблицы.

(См. таблицу № 4 стр. 22)

Во втором параграфе также подробно описаны модели занятий, обосновано, чем уроки *внеклассного чтения* отличаются от программных с наблюдением за интертекстуальными связями. На программных уроках произведение новейшей литературы открыто выступает как вторичная (вспомогательная) художественная модель. Его анализ носит прикладной характер. В свою очередь, на уроке внеклассного чтения именно произведение новейшей литературы становится главным предметом анализа.

Уроки внеклассного чтения в 9 – 10 классе

Таблица № 4.

Изучаемое по программе произведение (9-10 кл.)	Произведение новейшей литературы на уроках вн. чт.	Тип интертекстуальных связей	Тип урока внеклассного чтения
Д.И.Фонвизин, «Недоросль»	С.Залыгин, «Уроки Правнука Вовки»	Проблемно-тематическая связь. Архетип.	Урок обучения рецензированию
Н.В.Гоголь, «Шинель»	М.Кураев, «Капитан Дикштейн», или М.Шишкин, «Уроки каллиграфии»	Интертекстуальная связь. Архетип. Аллюзия на уровне художественной детали	Урок, углубляющий Понимание прочитанного
М.А.Шолохов, «Судьба человека»	О.Ермаков, «Последний Рассказ о войне»	Проблемно-тематическая связь. Сюжетная аллюзия	Урок - рекомендация книги.
М.Ю.Лермонтов, «Герой нашего времени»	А.Уткин, «Самоучки» (2 урока)	Показ различных типов интертекстуальных связей. Архетип «лишнего человека».	Урок, углубляющий понимание прочитанного
И.А.Гончаров, «Обломов»	Т.Толстая, «Сомнамбула в тумане»	Интертекстуальная связь. Архетип. Аллюзия на уровне художественной детали	Урок, углубляющий понимание прочитанного
А.Н.Островский, «Гроза»	В.Астафьев «Людочка»	Проблемно-тематическая связь. Мотив самоубийства.	Урок - рекомендация книги
Н.А.Некрасов, поэмы	Б.Екимов, «Фетисыч»	Проблемно-тематическая связь. Тема народа. Гражданская позиция писателя	Урок обучения навыкам аннотирования
Ф.М.Достоевский, «Преступление и наказание»	В.Пьецух, «Новая московская философия»	Интертекстуальная связь. Римейк.	Урок - рекомендация книги
Л.Н.Толстой, «Война и мир»	Г.Владимов, «Генерал и его армия» (2 урока)	Интертекстуальная связь. Диалог авторов о роли личности в истории	Урок, углубляющий понимание прочитанного
А.П.Чехов, рассказы, «Вишневый сад»	А.Волос, «Недвижимость» (2 урока)	Интертекстуальная связь. Модус художественности	Урок - рекомендация книги

Кроме того, на программных уроках моделируется диалогическая ситуация, реализуется коммуникативно-деятельностный подход. На уроках внеклассного чтения приоритет отдается традиционным объяснительно-иллюстративным методам: время работы, процесс и результат обучения заранее спланированы.

Третий параграф – «Обзорное изучение темы «Русская проза рубежа XX - XXI веков» в 11 классе» – начинается с обоснования требований, предъявляемых отечественной методикой к обзорной теме. Эта проблема освещена в работах Л.С.Айзермана, О.Ю. Богдановой, В.В.Голубкова, И.С.Збарского, Т.С.Зепаловой, Е.В.Квятковского, В.А.Никольского,

З.Я.Рез, Е.С.Романичевой, Н.В.Филиппович и мн. др. Ими обозначены главные противоречия.

Представленная в диссертации лекция «Новейшая русская проза в диалоге с русской классикой» эти противоречия устраняет, а именно: необходимость учащихся «брать на веру» предлагаемую информацию, трудность в отборе сведений, выбор формы изложения, составление продуманного плана, необходимость охватить вниманием множество фактов, идей, событий, отвлеченный характер значительной части материала, высокий уровень требований к подготовленности преподавателя. В условиях применения представленной в нашем исследовании методической модели учащиеся в течение трех лет знакомятся с рядом знаковых явлений текущего литературного процесса. Следовательно, целевые установки лекции кардинально меняются: вместо изучения нового материала предусматривается *обобщение* и *систематизация* полученных ранее сведений. На данном этапе закрепляется в сознании учащихся классификация типов интертекстуальности. Лекционная работа обеспечивает закрепление и прочное усвоение изученного материала. Затем закрепление продолжается в процессе работы над учебным модулем, который вынесен в Приложение к диссертации.

Параграф четвертый – «Итоги опытно-экспериментальной работы».

В формирующем эксперименте, проводимом нами в школе №101 г.Самары, участвовали два класса по 25 человек на протяжении трех лет обучения (9 – 11 классы). В ходе формирующего эксперимента был использован метод продольных срезов (текущих и контрольных). Текущие срезы проводились после уроков, на которых моделировалась диалогическая ситуация на основе интертекстуальных связей и после уроков внеклассного чтения. Контрольные срезы – в конце учебного года.

Для итогового контрольного среза были использованы анкеты №1 (вопросы, посвященные содержательному аспекту) и анкеты №2 (вопросы, для выявления уровня восприятия интертекстуальных связей). В них мы заложили критерии (показатели качества знаний).

Для анализа итогов была использована дихотомическая шкала оценивания («справился» / «не справился»). Мы получили следующие результаты:

Таблица №5

Критерий качества знаний	Контр./гр.		Экспер./гр.	
	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.
Знание хронологических рамок текущего литературного процесса	0	6	0	25
Знание его важнейших явлений и фактов	0	10	0	19
Знание проблемно-тематического спектра	9	13	7	25
Знание писателей текущего литературного процесса	8	8	9	25
Умение определять интертекстуальные связи	4	15	7	21
Понимание эмотивной, конативной и фатической функций интертекстуальных связей	0	6	0	17
Понимание поэтической функции интертекстуальных связей	5	7	6	19
Умение различать основные виды интертекстуальных связей (аллюзии, реминисценции, стилизация и т.д.)	0	0	0	15
Умение выразить субъективное мнение о прочитанном современном тексте	0	13	0	20

Анализ ответов показал, что у тех учащихся экспериментальной группы, которые изучали литературный процесс рубежа XX – XXI веков по предложенной нами методике:

- гораздо выше уровень знания ряда актуальных для текущего литературного процесса писательских имен, художественных произведений;
- сформировано *общее представление* о текущем литературном процессе (его важнейших явлениях и фактах, темах и проблемах);
- есть *понимание интертекстуальности как имманентного свойства отечественной литературы* рубежа XX – XXI веков;
- развита в большей степени коммуникативная компетентность: готовность вести смыслообразующий диалог, отстаивать свою точку зрения в пространстве современной культуры.

При помощи учителей-словесников школы №101 (Н.Ю.Быковой, У.В.Козачек) эксперимент проводился дважды. Были получены аналогичные данные.

В заключении диссертации подводятся итоги опытно-экспериментальной работы. Сделан вывод о том, что настоящее исследование продолжает и развивает традиции Самарской методической школы. В частности, учитывает опыт методики организации самостоятельного чтения учащихся. Мы предлагаем учителю использовать связь уроков внеклассного чтения и программных, на которых изучается историко-литературный процесс. При рассмотрении со старшеклассниками современных произведений, надлежит решать единые воспитательно-образовательные задачи, формировать у них конкретные навыки и умение самостоятельно работать с книгой, развивать устную и письменную речь.

Вместе с тем, интертекстуальный анализ – качественно новый способ освоения современной литературы в школе. Он положен в основу предложенной нами методической модели. Такой подход обусловлен спецификой литературного процесса рубежа XX – XXI веков. Изучение произведений новейшей литературы мы предлагаем осуществлять в контексте историко-литературного процесса с помощью различных видов интертекстуальной связи с классическим пратекстом.

Итак, изучение темы «Русская проза рубежа XX – XX веков» должно стать неременной составляющей литературного образования школьников. Оно обеспечивает понимание учащимися историко-литературного процесса как живого и непрерывно развивающегося явления. Повышает качество подготовки выпускников школы.

Дальнейшие перспективы нашей научной работы связаны, в первую очередь, с изучением отечественной поэзии рубежа XX – XXI веков в старших классах. Освоение комплекса новейших поэтических произведений на интертекстуальной основе наряду с прозаическими должно быть представлено как единая методическая модель.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Принцип организации обзора «Современный литературный процесс» // Литературное и художественное образование школьников: Материалы международной научно-практической конференции 25 – 27 сентября 2002 года. – СПб, 2002. – 0,2 п.л.

2. К вопросу изучения литературы последних десятилетий в 11 классе средней школы (использование сравнительной аналогии при изучении обзорной темы «Современный литературный процесс») // Междисциплинарные связи при изучении литературы: Сборник научных трудов / Под ред. проф. А.А.Демченко. – Саратов, 2003. – 0,3 п.л.

3. К вопросу об обзорном изучении темы «Литература последнего десятилетия» в 11 классе средней школы // Современные аспекты изучения литературы в школе и вузе: сборник статей. – Самара, 2003. – 0,5 п.л.

4. Рассказ Антона Уткина «Попутчики инжира» на уроке внеклассного чтения в 10 классе // Русский язык и литература на рубеже XX – XXI веков: Специфика функционирования: Всероссийская научная конференция языковедов и литературоведов. – Самара, 2005. – 0,25 п.л.

5. Интертекстуальные связи классической и новейшей литературы как основа создания диалогической ситуации // Движение художественных форм и художественного сознания XX и XXI веков: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Самара. – 2005. – 0,7 п.л.

6. Урок внеклассного чтения по роману Г.Владимова «Генерал и его армия» в 11 классе // Литература («Первое сентября»). – 2005. – №15. – 1,2 п.л.)

