

Научная статья

УДК 372.882

DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.21

Целостный анализ текста как основа системного обучения литературе в школе

Юлия Александровна Ястремская

Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия, ja22-4@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6299-9281>

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость применения целостного анализа в обучении литературе в старшей школе как способа реализации системного подхода в литературном образовании. На примере рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» показаны типичные ошибки в интерпретации рассказа при использовании эпизодического анализа художественного произведения. Самым распространенным методическим недочетом становится фокусирование учителя на образе только одного конкретного персонажа, который трактуется с позиций примера или антипримера. Такой подход противоречит эстетике реализма, поскольку это литературное направление не предполагает деление персонажей на положительных и отрицательных и при анализе системы персонажей нуждается в ином подходе. Продемонстрировано, что желательным условием формирования системных представлений о литературе в образовательных организациях является актуализация метода целостного анализа текста как способа становления квалифицированного читателя.

Ключевые слова: литературное образование, целостный анализ, интерпретация художественного произведения, старшая школа, И. А. Бунин.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение прикладной НИР по теме «Система целостности литературного образования в образовательных организациях общего и среднего (полного) образования» № 073-00022-23-03 от 07 ноября 2023 г.

Для цитирования: Ястремская Ю. А. Целостный анализ текста как основа системного обучения литературе в школе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2024. № 4 (52). С. 346—359. URL: http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/21_52_2024.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2024.52.21.

Original article

Holistic text analysis as the basis of systematic literature teaching at school

Julia A. Yastremskaya

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, ja22-4@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6299-9281>

Abstract. The article discusses the need to apply holistic analysis in teaching literature at high school as a way to implement a systematic approach in literary education. Using the example of a short story by I. A. Bunin “Clean Monday”, typical errors in the interpretation of the story when using an episodic analysis of a work of art are revealed. The most common methodological flaw is the teacher’s focus on the image of only one particular character. This character is interpreted from the standpoint of an example or an anti-example. Such an approach contradicts the aesthetics of realism. Realism is a literary trend that does not involve dividing characters into positive and negative ones. It is demonstrated that a desirable condition for the formation of systemic ideas about literature in educational organizations is the actualization of the method of holistic text analysis as a way of becoming a qualified reader.

© Ястремская Ю. А., 2024

Keywords: literary education, holistic analysis, interpretation of a work of art, high school, I. A. Bunin.

Acknowledgments. The article was prepared as part of the implementation of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation for the implementation of applied research on the topic “The system of integrity of literary education in educational institutions of general and secondary (complete) education” No. 073-00022-23-03 dated November 07, 2023.

For citation: Yastremskaya Ju. A. Holistic text analysis as the basis of systematic literature teaching at school. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2024, no. 4 (52), pp. 346—359. DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2024.52.21>.

Введение

Литературное образование на современном этапе испытывает большое давление в плане поиска путей выхода из давно намеченных проблем утраты мотивации к чтению, падения читательской культуры, утраты навыка целостного анализа текста. Появление «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» [7], Федеральных образовательных программ основного и среднего образования свидетельствует о внимании к литературе как учебному предмету, формирующему художественный вкус и эстетическое отношение к окружающему миру, квалифицированного читателя [24], у которого после окончания старшей школы будет сформировано «целостное восприятие и понимание художественного произведения, умение его анализировать и интерпретировать в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, их литературным развитием, жизненным и читательским опытом» [24, с. 3].

Интерес к целостному анализу как методу постижения произведения в школьной практике формировался и развивался поступательно. Разговор о целостном изучении произведений литературы возникал и в XIX, и в XX в., и это «лишний раз подтверждает жизненность идей» [3, с. 16].

В 1940-е годы Г. А. Гуковский говорит об анализе текста как «живой ткани художественного произведения, как эстетической структуры, как единства формы и содержания» [5, с. 59]. Ученый утверждает, что анализ текста и любого из его компонентов должен осуществляться с целью «вскрыть идейное содержание произведения» [5, с. 75], что возможно при изучении всех компонентов в единстве. При таком подходе автор сводит школьный анализ произведения к главной задаче — «научить... видеть, обучить... настоящему, полноценному, глубокому чтению» [5, с. 78].

В 1960-е годы идея целостного анализа нашла активное воплощение в работах Т. Г. Браже. Термин «целостный анализ» как путь разбора произведения «по ходу развития в нем действия» [3, с. 5] Т. Г. Браже считает не вполне удачным, «так как определение “целостный” противоречит сущности анализа, т.е. расчленения, разделения, разбора. Следовало бы говорить о “целостном изучении”» [3, с. 6].

В. Г. Маранцман, подробно описав разные пути, приемы и подходы к анализу текста в школьном изучении, дал возможность учителям «выстроить целостную концепцию изучения художественного текста» через акцент на интерпретационные методы, такие как «воплощение художественного произведения в других видах искусства, диалог искусств и литературное творчество учащихся по мотивам прочитанного произведения и жизненным впечатлениям... процесс открытия учениками смыслов текста и их культурное и литературное развитие» [10, с. 113], обращение к проблемному анализу. В своих работах В. Г. Маранцман показывает, что научить школьников анализировать тексты с научной точки зрения труднодостижимо, однако такую задачу он ставит перед учителем, который должен представить для произведения такую «его интерпретацию, которая открывает ученику общий контур произведения» [11, с. 137].

Таким образом, каждый из классиков методической науки утверждает, что лишь целостный анализ (целостное изучение) приводит к воспитанию читателя другого уровня, постигающего идейный замысел текста и воспринимающего его из любого компонента произведения. Целостность художественного произведения становится ключевым понятием литературного образования в школе, под которым следует понимать «взаимосоответствие, взаимнеобходимость и взаимозависимость всех художественных элементов... “полноту и неизбыточность” воплощения идеи произведения, пронзенность каждой клеточки художественного организма духом и смыслом целого» [20, с. 4]. Такое восприятие художественного произведения возможно только при грамотном и полноценном анализе и интерпретации как «осмыслении окружающих компонентов мира» [25, с. 119].

Однако «проблема интерпретации текста остается одной из самых актуальных в школьном обучении <...> развитие речевых способностей школьников снижено. Причин у данной проблемы много: нет мотивации к чтению, цифровизация, пагубное влияние Интернета» [25, с. 123].

Возникает один из главных мифов современности — дети перестали читать. С этим утверждением не согласна Г. В. Пранцова: «Нельзя сказать, что учащиеся не читают. Значительная часть все-таки читает, а с введением итогового сочинения, как утверждают 80% опрошенных нами учителей, стали читать больше. Но что и как?» [18, с. 195]. Исследователь сама же отвечает на свой вопрос — «ученики в массе своей читают тексты небольшие по объему». Современный учащийся живет в условиях переизбытка информации, «что полегче, поменьше — запомнит, а что объемно, многосюжетно, требует особых усилий — всплывет перед ним в процессе Web-серфинга» [18, с. 195].

Этот тезис доказывает и обзор выбираемых школьниками произведений для литературной аргументации своих тезисов в итоговом сочинении. Исследователь в области психологии чтения Н. Н. Сметанникова отмечает возникшую в филологическом образовании парадигму: с одной стороны, желание учителей-словесников «заставить» школьников читать классическую литературу, с другой — желание родителей и обучающихся сократить школьный список литературы путем изъятия из него произведений большого объема. На практике это приводит к тому, что «ученики... находят обходные пути, чтобы заменить чтение трудных и объемных произведений чтением их краткого варианта или просмотром экранизации» [23, с. 45].

Как утверждает Е. С. Романичева, «дети читают тогда, когда организацией процесса чтения занимаются взрослые» [22, с. 276]. Поэтому выход из сложившейся ситуации оформился постепенно — практика целостного анализа целого произведения постепенно была заменена практикой эпизодического анализа, чаще всего с чтением фрагмента прямо на уроке перед непосредственным анализом. И если в методике организации работы с эпизодом на уроке оговаривается, что анализ эпизода предполагает хорошее знание текста всего произведения, то на практике учитель вынужден на примере анализа эпизода «дать учащимся руководство к действию, т. е. сделать конкретный литературный анализ обучающим» [9]. В итоге такой тип анализа приводит к суждению по фрагменту текста обо всем произведении, нарушению понимания авторского замысла и переключению «в своем суждении из плана художественно-эмоциональной оценки в план бытовых или социологических оценок. ...Вместо ответа об идейно-художественном единстве произведения он говорит только о важности темы как единственной критерии художественности» [9].

В методической литературе возникает понятие «читательский инфантилизм» [14; 16], под которым понимают наивно-реалистическое восприятие художественного произведения, т.е. неспособность обучающихся считывать смысл текста и грамотно его

анализировать с учетом специфики литературы как искусства слова. Основная проблема современного литературного образования состоит в том, что филологический подход к художественному произведению не может найти адекватных точек соприкосновения со школьной практикой. Поиск путей преодоления проблем интерпретации как основы целостного восприятия произведения при помощи внедрения в практику преподавания литературы в старшей школе целостного (не эпизодического) анализа определяет актуальность настоящей работы.

Цель настоящего исследования — рассмотреть на примере анализа ошибок преподавания рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» возможность актуализации в школе метода целостного анализа как обязательного условия формирования системных представлений о литературе.

Обозначенная цель обусловила постановку следующих задач:

1. Рассмотреть методические основы интерпретации художественного текста в школьной практике.
2. Проанализировать типичные ошибки часто используемого в практике литературного образования эпизодического анализа художественного произведения.
3. На примере рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник», изучаемого в старшей школе, показать недочеты интерпретации произведения и возможности их корректировки.

В данном исследовании были использованы следующие методы: анализ эмпирического материала; обзор научной и методической литературы по теме исследования; метод сплошной выборки итоговых сочинений выпускников 2023 г. школ города Шадринска и Курганской области для составления картотеки тезисов интерпретаций произведений классической литературы, в частности рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник».

Результаты исследования

Использование в методике обучения литературе целостного анализа вызывает серьезные трудности, причинами которых являются «недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки учителей литературы» [1, с. 168], неспособность обучающихся «понимать сложнейшие произведения русской классики», не соответствующие детским и подростковым интересам [1, с. 168], отсутствие возможности проведения целостного анализа без временного разрыва, поскольку в школе одно произведение может изучаться на протяжении нескольких дней, а иногда и недель. Все это приводит к тому, что интерпретация произведений школьной программы зачастую поверхностна и основана исключительно на небольшом опыте ученика-читателя.

Опираясь на примеры анализа произведений, которые представлены в итоговых сочинениях школьников, олимпиадных работах, ответах выпускников школ на вступительных испытаниях, можно отметить, что одними из самых популярных персонажей при ответах становятся Катерина («Гроза» А. Н. Островского), Родион Раскольников («Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского), Г. Желтков («Гранатовый браслет» А. И. Куприна), А. Соколов («Судьба человека» М. Шолохова), Юшка («Юшка» А. П. Платонова) и др. Каждый из этих персонажей трактуется с позиций морально-нравственных ориентиров обучающихся, но не с позиции художественного мира произведения, тематики или культурно-исторических реалий времени написания. Рассмотрим некоторые из них.

Герои романа Ф. М. Достоевского используются при рассмотрении философских и экзистенциальных тем. В этом отношении душевные терзания Родиона Раскольникова видятся наиболее подходящими, однако трактовка образа героя дается однобоко и оторванно, часто вне контекста романа. Эта тема была нами уже рассмотрена в более раннем исследовании, в котором мы пришли к выводу, что «итоговый образ Родиона в выводах

сочинений представляет собой две крайности. Первая строится на оценке героя по содеянному и характеризует его как “жестокоего человека, не справившегося со своими желаниями”, “человека страшного и безжалостного”, “из обычного студента он превратился в сумасшедшего”. Но при этом совершенно не учитывается его отношение к своей сестре и семье Мармеладовых. Другая — позиционирует его сугубо как человека, который “проявил сострадание к другим”, “человека с благородными целями”, “доброго человека, который совершает убийство ради того, чтобы помочь людям”. И выпускает из внимания важнейший аспект романа: Раскольников — убийца. Школьники не видят в этом противоречия, для них очевидно — человек либо хороший, либо плохой» [26, с. 90].

Андрей Соколов из «Судьбы человека» М. А. Шолохова, самый распространенный и часто упоминаемый персонаж в анализах на темы патриотического содержания, трактуется как собирательный образ русского солдата. Но из всех эпизодов его героического поведения упоминается только эпизод с Мюллером, выпитыми тремя стаканами водки и разделенным между пленными салом. Этот эпизод трактуется как поведение настоящего русского/советского солдата.

Еще одна проблема непонимания пафоса военной литературы стала очевидной при выразительном чтении лирических и лиро-эпических военных произведений. Отсутствие понимания реального подвига, о котором пишет автор, приводит к единственному приему в выразительном чтении — крику, экзальтации, повышению интонации, которые никак не связаны с передачей настроения или попытками подвести к авторскому замыслу.

Основой для появления проблемы интерпретации произведений в современном мире становится культура отмены некоторых авторов, поскольку определенные факты из их биографии кажутся не соответствующими современной повестке, новой этике или феминизации культуры. Обсуждая обновленную программу по литературе, журналист АфишаDaily видит, например, одну из главных проблем в отсутствии произведений, написанных женщинами: «сексистская культура порождает сексистскую школьную программу, а та неизбежно закрепляет сексистские стереотипы в головах выпускников и выпускниц» [12]. Звучат призывы убрать произведения А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, И. А. Бунина (ввиду их отношения к женщинам или конкретно к своим женам). Осуждаются мотивы поведения или поступки некоторых персонажей с полным непониманием культурно-исторических особенностей времени написания. Чаще всего это персонажи произведений XIX и XX веков, которые не проработаны методической наукой.

Как правило, к произведениям XIX — начала XX века применяется устоявшееся советское толкование с позиций осуждения дворянско-буржуазного мира, жестокого к простому человеку. Произведения же XX века, вошедшие в школьную программу в поздний советский или постсоветский период, не имеют грамотно выстроенного целостного анализа, который строился бы на гуманистическом основании литературы, а не на политическом противостоянии СССР. Авторский замысел в таких анализах художественных произведений оказывается всегда вторичен по отношению к воспитательной составляющей, которая, в свою очередь, отделена от мира современного подростка историко-культурным контекстом времени создания. Отсюда стремление обучающихся характеризовать текст исключительно через призму современной повестки. Например, Сонечка Мармеладова («Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского) должна была сразу пойти работать на швейную фабрику, а не «по желтому билету»; Вера Шеина («Гранатовый браслет» А. И. Куприна) должна была бросить мужа и уйти к Желткову; Григорий Мелихов («Тихий Дон» М. Шолохова) не имеет права на жизнь, потому что из-за недостойного мужчины

умерли сильные женщины. И это приводит не просто к неверному истолкованию идейно-тематического содержания произведений, но и к грубому искажению их художественного мира.

На наш взгляд, вышеописанное является отражением не только проблемы учеников, которых не научили анализировать, не сформировали читательскую культуру, но и учителей, которые часто выдают за аксиому устойчивые положения, не имеющие аналитической или филологической основы. Причиной возникшей ситуации видится выведение на первый план воспитательной функции литературы, часто заимствованной и бездумно перенесенной на современность из советской методики. В период существования СССР конфликт буржуазии, дворянства с пролетариатом был исторически и идеологически обоснован в ущерб гуманистической мысли русской классической литературы. Отсюда берет свои истоки устойчивое толкование конфликта между Катериной и Кабанихой в драме А. Н. Островского «Гроза» как социального конфликта, конфликта между простым человеком Катериной и мещанкой Кабанихой. Но в тексте произведения Катерина и Кабаниха — это представители одного мира, а в Катерине, которую методика позиционирует как жертву, присутствуют черты Кабанихи. Уход в воспитательность и дидактизм в ущерб пониманию литературы как искусства слова приводит к схоластическому делению героев любого произведения по типу примера или антипримера для подражания. В итоге в основе аналитической работы обучающихся над произведением лежит поиск положительных и отрицательных персонажей, осуждение тех, кто не попадает в представления обучающихся о мире или не соответствует тому, как герой должен был поступить согласно жизненным ориентирам читателя.

Таким образом, нам видится необходимость использования в современной методике примеров целостного анализа школьных произведений, которые могут стать базой для разработки урока и выстраивания воспитательности с учетом художественного мира произведения, а также разработки концептуальных уроков по литературе в старшей школе.

К числу сложных для интерпретации в 11 классе относятся произведения реалиста рубежа XIX—XX вв. И. А. Бунина. Вошедшие в школьную программу в поздний советский период, они так и не получили глубинного анализа вне идеологического плана в рамках литературного образования. В качестве исключения стоит отметить рассказ «Господин из Сан-Франциско», который отлично проработан, поскольку его антикапиталистическая и антибуржуазная направленность гармонично легла на противостояние социализма и капитализма. Этот рассказ детально рассмотрен через образы-символы, деление мира на верхний и нижний, раскрыт философский посыл произведения о смысле жизни. Хуже обстоит дело с любовными произведениями И. А. Бунина, поскольку их воспитательная основа не может быть сформулирована с опорой на четкое деление персонажей по типу «хороший-плохой». Кроме того, авторская позиция в рассказах школьной программы «Чистый понедельник», «Легкое дыхание» и «Солнечный удар» явно не выражена. Читатель не может с легкостью определить, кого из героев поддерживает или осуждает автор. Сами образы не являются однолинейными, а недосказанность как излюбленный прием И. А. Бунина только усугубляет варианты толкований текстов.

Учителя находят самый простой способ интерпретации произведений И. А. Бунина о любви — анализ образов-символов, работа со смыслом названия произведения, лингвистическим и культурным комментарием, а также раскрытие только одного образа по выбору, который укладывается в воспитательную концепцию «хорошего». Например, фронтальная работа по рассказу «Чистый понедельник» строится на подробном разборе образа героини: «Что представляет собой главная героиня? Какими художественными средствами автор создает этот образ? Соответствует ли внутренняя жизнь героини пере-

живаниям современников, в частности молодого человека? Как автор утверждает свою позицию через образ главной героини? Закономерен ли уход героини в монастырь?» [13], «Как сделать выбор между искушением и праведностью?» [15], «Можно ли представить героиню в ситуации “земного счастья”?» [6]. В то же время применительно к герою вопросы звучат по принципу краткого описания с целью определить, почему не состоялась любовь героя. Герой выступает в роли явного антагониста высокодуховной героини. Результатом такой интерпретации становятся типичные рассуждения обучающихся в итоговых сочинениях, например:

- «она любила развиваться духовно, он всего этого не понимал, иногда даже говорил, что она странная... но, как разгульная Масленица сменяется “великим постом”, так и разгульная жизнь героини сменяется чистым понедельником»;

- «она поняла, что он ее не достоин, и выбрала другие ценности, а он так и не понял ее глубину души»;

- «мужчина не был достоин своей девушки... он любил посещение разных ресторанов, театров, а девушка же хотела посещать монастырь и кладбище»;

- «она любила спокойствие и умиротворение. Возлюбленный же любил общество. <...> Ее решение было уйти в монастырь. На мой взгляд, она сделала правильный выбор»;

- «он не понимал ее чувств, поэтому был недостоин ее».

Однако произведения И. А. Бунина не настолько однобоки и однозначны в описании и оценке мира и героев произведения: «рассказ “Чистый понедельник” выходит за рамки жанра рассказа, поскольку даже в этом кратком повествовании, заключенном всего на нескольких страницах, читатель наблюдает духовное изменение, перерождение протагонистов» [21, с. 70]. Кроме того, учителя не учитывают того факта, что настолько яркий акцент на героине возникает ввиду простого композиционного приема — повествование от имени героя-рассказчика. Возвышенными характеристиками героиню наделяет не сам автор, а главный герой. «Рассказчик, кажется, действительно повествует именно о героине, но при этом (со всей несомненностью) прежде всего — о себе, о своей любви, о несостоявшихся надеждах, о глубоких душевных переживаниях, им пережитых» [2, с. 80].

При достаточно простой линейной композиции рассказа автор виртуозно погружает читателя в историю взаимоотношений двух героев, которые остаются для нас, с одной стороны, неизвестными (мы даже не знаем их имен), но, с другой стороны, знакомыми (историю их отношений мы проживаем вместе с героями).

С первых строк рассказа автор погружает читателя в атмосферу вечера, сумрака и исхода «серого зимнего дня», газ в фонарях зажигался «холодно», но «тепло освещались витрины магазинов», «разгоралась вечерняя... московская жизнь» [4, с. 189]. В этом описании можно увидеть контраст холода и тепла, но он скрадывается образом вечера, который соединяет в себе обе противоположности: дня и ночи. Это очень важно для дальнейшего раскрытия персонажей, поскольку именно на них выстраивается контраст, но не по принципу черного и белого, хорошего и плохого, а по принципу разных взглядов на жизнь, которые на время объединились в единую картину мира, чтобы однажды снова разойтись, как день и ночь, встречающиеся только в сумерках. Не случайно вплоть до финала рассказа действие будет развиваться в вечернее время суток.

Сумрачность, загадочность и недосказанность свойственны отношениям персонажей: «Чем все это должно кончиться, я не знал и старался не думать, не додумывать: было бесполезно... она раз и навсегда отвела разговоры о нашем будущем... совсем близки мы все же не были; и все это держало меня в неразрушающемся напряжении, в мучи-

тельном ожидании» [4, с. 189]. Сутки точно соотнесены с героями: днем управляет она, вечер — его время (когда он «таскает» ее по ресторанам). Описание героини в экспозиции достаточно объемно, но если учесть, что это повествование от лица любившего и брошенного мужчины, то в нем нет ни одного слова, которое бы делало виноватой только героиню или вообще было бы свидетельством отражения обиды, злости и разочарования. Такая авторская позиция исключает деление героев на правых и виноватых. При этом уже в начале произведения очень четко проговаривается, что единственное, в чем похожи герои, это: «Мы оба были богаты, здоровы, молоды и настолько хороши собой, что в ресторанах, на концертах нас провожали взглядами» [4, с. 190]. Во всем остальном они противопоставлены друг другу. Но этот контраст нужен автору вовсе не для категоричной оценки мотивов и поступков героев. Он «сицилианец какой-то», «южный, живой, постоянно готовый к счастливой улыбке, к доброй шутке» [4, с. 190]. Она, обладающая красотой «индийской, персидской» [4, с. 190], «чаще всего молчалива» [4, с. 191] и вызывала ощущение, «что ей ничего не было нужно» [4, с. 191]. Днем она скромная курсистка, а вечерами облачалась (чаще всего) в гранатовое бархатное платье и пленила героя.

Поскольку повествование ведется от лица мужчины, в тексте рассказа большое внимание уделяется портрету героини. Ключевым моментом в понимании образа героя является тот факт, что он помнит ее образы в деталях, даже спустя годы после странного и необъяснимого для него до конца расставания. Для героя это то, что современная бытовая психология называет незакрытым гештальтом. И вот здесь учителям стоит обратить внимание, что в современном мире это психическое состояние толкуется с позиций сочувствия к тому, кто должен закрыть гештальт, а не к тому, кто стал причиной его появления. Но и в контексте рассказа автор нигде не оценивает героя как того, кто совершил непоправимую ошибку и оказался достоин того, чтобы быть оставленным после ночи, даровавшей ему надежду на светлое совместное будущее. Опирается только на то, что героиня выбрала монастырь, а герой — любитель вечерней жизни, — значит разрушить само представление о том, что эта жизнь из себя представляет. Ведь осуждающие героя учителя и ученики в реальности крайне далеки от выбора монастырской жизни в ущерб светскому посещению кафе, театров, магазинов, встреч с друзьями и т.д.

Так, завязка показывает, что не в разности героев заключен главный конфликт рассказа. Он находится в несколько иной плоскости — в их отношениях, которые определяются героем как «странная любовь» [4, с. 192]. Он заговаривает о браке, она отвечает: «в жены я не гожусь» [4, с. 192]. Герой смотрит в будущее, он все равно надеется, что «там видно будет» [4, с. 192]. Но, по его словам, «и завтра и послезавтра будет все то же, думал я, — все та же мука и все то же счастье... Ну что ж — все-таки счастье, великое счастье!» [4, с. 193]. Героиня же до конца произведения, зная о намерениях героя, так и не развенчивает его иллюзии. Судя по описанию их встреч, оба не собираются прерывать свою связь. «Вы у меня первый и последний» [4, с. 191], — поясняет героиня, всячески избегая разговоров о браке. В этих отношениях оба героя выглядят эгоистичными (поскольку каждый изначально преследует свою конкретную цель: он — жениться, она — окончательно принять решение о монашеской жизни), но они точно не хотят такими быть, поэтому и идут постоянно на компромиссы, пытаются понять увлечения друг друга и достаточно спокойно переживают прогулки и в храмы, и в кабаки. Для их поведения характерна противоречивость. Так, героиня, собирающаяся посвятить свою жизнь служению Богу, «тоже куря и хмелея, вела» героя «в отдельный кабинет, просила позвать цыган» [4, с. 193], герой «поминутно искал ее жаркие губы — она давала их, дыша уже прерывисто» [4, с. 192]. Героя, которого позиционируют как любителя свет-

ской разгульной жизни, автор ни разу не представляет как человека, преступившего черту в отношении к ней, даже в проведенной совместной ночи инициатором выступает она.

Одним из значимых эпизодов в понимании характеров героев становится разговор накануне чистого понедельника, когда она приглашает его поехать в Новодевичий монастырь. Становится понятно, что героиню храмы, соборы и монастыри манят не только как произведения искусства. Допетровская Русь, разговоры про пятнадцатый век, летописания, сказания часто встречаются в рассуждениях героини. С какой силой он устремлен в будущее, с такой же силой она смотрит в прошлое. Он динамичен, она статична и неподвижна. Но это — дуалистичность взглядов, жизненных принципов, а не самой жизни. Нет одной правильной точки зрения, одного истинного пути. Эти эпизоды нужны автору, чтобы объяснить и обосновать, почему пути героев разошлись, почему они не смогли расстаться красиво с позиции читателя. Это отнюдь не подтверждение отсутствия духовного единства, на котором настаивают учителя: он духовно не менее прекрасен, чем она, она не менее греховна, чем он.

Кульминационным моментом становится вечер похода на «капустник» Художественного театра. Вечер начинается с «Лунной сонаты», которая раздается в квартире героини, «звуча чем дальше, тем все томительнее, призывнее, в сомнамбулически-блаженной грусти». Герой задается вопросом «что это с ней?» [4, с. 197]. Она волновала его, «сверкая сережками, своей чернотой и обнаженными плечами» [4, с. 198]. Она такая обычная, но в поведении чувствуется что-то необычное. В этот вечер их окружает пошлое и искусственное, то, что она так не любила в подобных вечерах. Но героиня впервые тут по своей воле, танцует «полечку». В тот вечер она называет его «Змей в естестве человеческого, зело прекрасном» [4, с. 198], напоминая сказание, которое рассказывала накануне (в котором «диавол летучего змея на блуд» [4, с. 196] вселил жене, «так испытывал ее Бог» [4, с. 196]). Он впервые остается у нее ночью. Она, такая недоступная для него физически, в эту ночь отдается. Она всегда его манила, но держала на расстоянии. Все поведение героини в этот вечер выглядит как надрыв, надлом, преодоление.

Под утро герой покидает ее «робко» и «осторожно» [4, с. 199]. Возможно, даже понимает, что это и была точка в их отношениях. Экзальтация. Именно так можно объяснить сцену у Иверской иконы, где даже старушонка смотрела с жалостью: «не убивайся, не убивайся» [4, с. 199].

Сцена с письмом и «ласковой, но твердой просьбой» [4, с. 199] становится закономерным развитием сюжета. Она ушла на послушание с намерением решиться на постриг. Становится понятно, что она давно планировала это, поэтому на «капустнике» она словно готовилась к чистому понедельнику и новому повороту своей жизни. Ее решение для героя было неожиданностью и тяжелым испытанием: «долго пропадал по самым разным кабакам, спивался всячески, опускаясь все больше и больше. Потом стал понемногу оправляться — равнодушно, безнадежно. Прошло почти два года с того чистого понедельника» [4, с. 200]. Спустя несколько лет эти события все так же его беспокоят. Он все еще привязан к ней. Но и для героини их отношения не прошли даром, читатель понимает, что и для нее сделанный однажды выбор не ощущается как единственно верный. Автор позволяет героям встретиться еще раз, чтобы дать возможность именно читателю, а не героям, выяснить «кто кого любил больше». Когда герой оказался у Марфо-Мариинской обители, в веренице сопровождающих великую княгиню читатель вместе с ним встречает ее, крытую «белым платом» [4, с. 200]. Автор не конкретизирует, что это была именно наша героиня, это становится понятно контекстуально. Она устремила взгляд «темных глаз в темноту, будто как раз на меня...» [4, с. 200].

Сцена в значительной мере напоминает финальную сцену из романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо»: случайная встреча показывает, как герои по-прежнему любят друг друга. Схожесть этих эпизодов отмечают и исследователи, однако «Тургенев создавал образ Лизы как высокого героя, которому достаёт сил духа, чтобы остаться верным своему идеалу, не растерять, не запятнать его и своей чистоты. Ведущая тема бунинской героини другая — стремление вернуться к основам, к тем духовным и нравственным константам, которые уже, к сожалению, обрели статус относительных, стремление вернуть заново уже утраченное» [19, с. 78]. Поэтому герой И. А. Бунина настойчиво «*повернулся и тихо вышел из ворот*» [4, с. 200]. Его поступок — проявление силы духа героя, который, страдая от любви, повернулся и ушел, исполняя ее давнюю просьбу. Если у И. С. Тургенева силу проявляет Лиза (для нее это был выход из сложной ситуации, поэтому и мотив ухода в монастырь другой), то И. А. Бунин сильным делает своего безымянного героя.

В финале оказывается, что выяснять, взаимной ли была их любовь или кто и кого любил больше, не имеет смысла. Они оба любили настолько сильно, насколько позволяли им их характеры и принципы. Однако их любовь стала благодаря последней сцене символом любви, в которой другой и его внутреннее состояние важнее, чем ты. Уход героини, безусловно, можно рассматривать и через призму эгоизма, если акцентировать внимание только на фактах, а не на деталях: она использует героя, чтобы окончательно убедиться в том, что монашеская жизнь — это ее путь. Последнее письмо, адресованное ему, — это ее стремление избежать искушения. Однако нельзя однозначно трактовать мужской образ с позиций бездуховности и следования законам материального, мещанского мира, так же как и ее поступок не стоит рассматривать как отсутствие заботы о нем. «Можно было бы сказать, что характеры героев динамически изменились под влиянием обстоятельств, но для нас во всей этой истории важна трагедия взаимонепонимания» [17, с. 40]. Ее взгляд на героя в последней встрече — это привязанность к нему как к очень близкому и родному человеку, которому, к сожалению, она не сможет дать того, что он от нее ждет. Уход героини после проведенной ночи по-человечески жесток, но не была бы жестокой для них обоих ее жертва в виде замужества, которое закономерно привело бы обоих к разочарованию.

И. А. Бунин финалом переворачивает героев для читателя. На протяжении всего рассказа героиня казалась читателю сильной и независимой, на ее фоне он воспринимается как змей искуситель. Но истинным змеем искусителем стала она сама: желанная, манящая и навеки недоступная. Однако именно она не может отвести от него взгляд, когда они совершенно случайно пересекаются. В темноте она даже толком не осознает, что это он, но инстинктивно следует за ним взглядом, не в силах до конца его отпустить. Герой выглядит слабее героини, особенно когда она впервые заговаривает о своем уходе в монастырь (серьезно, но словно в шутку), он был готов тоже уйти или зарезать «*кого-нибудь, чтоб меня загнали на Сахалин*» [4, с. 196]. Его слабость в принятии решений и уход в саморазрушение после их расставания преобразуются во внутреннюю силу, когда он просто «*вышел из ворот*» [4, с. 200].

Это не столько рассказ о любви, сколько произведение о выборе жизненного пути. И в этом выборе нет ни правых, ни виноватых, потому что у каждого свой путь, обусловленный не универсальной картиной мира, которую пытаются навязать в школе, а характером и взглядами отдельного человека. Ключевым в этом выборе является принцип гуманизма, который не строится на бессмысленной жертве в пользу другого человека, как и на сугубо эгоистичном отношении к миру. Монастырь здесь это не хорошо и не плохо, точно так же, как и светская жизнь.

Ошибочным будет и утверждение учителей, что миры героев параллельны друг другу. Детали рассказа свидетельствуют об обратном. Как уже было сказано выше, главным символом в произведении являются сумерки, которые объединяют свет дня и темноту ночи. Жизни героев так же переплетены между собой, они вряд ли смогут стать параллельными: «Пусть Бог даст сил не отвечать мне — бесполезно длить и увеличивать нашу муку» [4, с. 199]. Здесь речь не о миге любви, а об отношениях, которые останутся с героями до конца дней. Концепция И. А. Бунина заключается не в описании краткосрочности любовных отношений, а во влиянии мига на дальнейшую жизнь героя. «В рассказах Бунина нет делящейся, соединяющей людей любви. Счастливый финал для него невозможен... Все это нужно писателю для того, чтобы “остановить мгновение” на высшем взлете чувств, избежать прозы, умирания, угасания любви» [8, с. 115]. Особенность этого мгновения в том, что вернуться в привычную жизнь после него практически невозможно. Он становится пограничной ситуацией для героев. В этом и заключается вечность его любовных историй.

Заключение

Таким образом, внимательное вчитывание в текст, попытка осмыслить роль деталей, системы образов, этапы развития сюжета, восприятие текста как сложного смыслового целого, что свойственно целостному анализу художественного произведения, могут помочь учителю избежать ряда серьезных ошибок в интерпретации текстов школьной программы.

Сравнительный анализ типичных аспектов изучения только одного произведения из курса литературы 11 класса — рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» в школьной практике и с позиций целостного анализа показал, насколько серьезно могут расходиться трактовки художественного мира классического текста. Фокусировка только на одном аспекте, в данном случае на героине, упрощает смысл рассказа и делает произведение неполноценным.

Классическая литература чрезмерно принижается и отдалается как искусственная от читателя-подростка. Это, в свою очередь, приводит к грубым нарушениям реализации воспитательной направленности литературного образования.

Целостный анализ художественного текста в практике преподавания литературы в старшей школе становится обязательным условием формирования квалифицированного читателя и реализации системного подхода в литературном образовании.

Список источников

1. Асонова Е. А., Борусяк Л. Ф., Романичева Е. С. Литературное образование: мнения участников образовательных отношений // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 159—181. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181.
2. Богданова О. В. Образ главного героя и любовный «конфликт» в рассказе И. Бунина «Чистый понедельник» // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 80—84.
3. Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1964. 304 с.
4. Бунин И. А. Полное собрание сочинений : в 13 т. Т. 6. Темные аллеи. Книга рассказов (1938—1953); Рассказы последних лет (1931—1952); Окаянные дни (1935). М. : Воскресенье, 2006. 436 с.
5. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. М. : Просвещение, 1966. 267 с.
6. Дорошенко В. Н. Изучение рассказа И. Бунина «Чистый понедельник» (урок-исследование). URL: <https://urok-1sept.ru.turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/624320> (дата обращения: 05.12.2023).
7. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/> (дата обращения: 27.11.2023).

8. Ли Сан Чул. Трагические судьбы героев в «Темных аллеях» // Преподаватель XXI век. 2008. № 4. С. 115—118.
9. Лютова Т. Э. Методические проблемы, связанные с изучением эпизода на уроках литературы в старших классах. URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2016/04/10/metodicheskie-problemy-svyazannye-s-izucheniem-epizoda-na> (дата обращения: 10.09.2024).
10. Маранцман Е. К., Тихонова С. В. Идеи В. Г. Маранцмана и их развитие в методике преподавания литературы // Нижегородское образование. 2022. № 5. С. 113—115.
11. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана : в 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. 288 с.
12. Михайлов Е. Где женщины? Что не так со школьной программой по литературе. URL: <https://daily.afisha.ru/culture/20799-gde-zhenschiny-cto-ne-tak-so-shkolnoy-programme-po-literature/> (дата обращения: 13.12.2023).
13. Мосенкова Е. В. Конспект урока по рассказу И. А. Бунина «Чистый понедельник» (11 класс). URL: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-po-rasskazu-iabunina-chistiy-ponedelnik-klass-1347079.html?ysclid=lp8igvvhw479457185> (дата обращения: 05.12.2023).
14. Мосунова Л. А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 44 с.
15. О произведении. Бунин И. А. «Чистый понедельник». URL: https://foxford.ru/wiki/literatura/bunin-chistyj-ponedelnik?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 27.12.2023).
16. Палачева В. В. Оценка качества современного школьного литературного образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 3. С. 90—97.
17. Постникова Е. Г. «Мужской» и «женский» мифы в произведениях русской классики и архетипы Анимы/Анимуса как инструменты гендерного аспекта литературоведческого анализа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6-1 (84). С. 37—40. DOI: 10.30853/filnauki.2018-6-1.8.
18. Пранцова Г. В. Проблемы подготовки старшеклассников к итоговому сочинению // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 4 (17). С. 195—197. URL: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2016-4.pdf>.
19. Пращерук Н. В. «Только праведные правы»: «Дворянское гнездо» И. С. Тургенева и «Чистый понедельник» И. А. Бунина как ключевые тексты русской культуры // Мир русского слова. 2020. № 2. С. 72—81. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-12072.
20. Ребель Г. М. Анализ художественного текста. На материале произведений XX века : учеб. пособие. Пермь : Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2019. 129 с.
21. Родин А. Л. Рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» в контексте христианской антропологии // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2020. № 4 (39). С. 61—70.
22. Романичева Е. С. Миссии-задачи чтения и их реализация в школьном филологическом образовании // Филология и культура. 2012. № 3 (29). С. 274—277.
23. Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиоковедение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41—48.
24. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Литература (базовый уровень) (для 10—11 классов образовательных организаций)». М., 2023. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП-Литература-10-11-классы.pdf (дата обращения: 27.11.2023).
25. Филина Е. В. Проблемы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку // Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 119—124.
26. Ястремская Ю. А., Семенова Ю. А., Никитина В. А., Немальцева К. В. Интерпретация романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского в итоговых школьных сочинениях // Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей в условиях современного общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. Шадринск : Шадринский гос. пед. ун-т, 2022. С. 80—91.

References

1. Asonova E. A., Borusyak L. F., Romanicheva E. S. Literaturnoe obrazovanie: mneniya uchastnikov obrazovatel'nykh otnoshenii [Literary Education: What Key Stakeholders Think]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, 2020, no. 1, pp. 159—181. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181. (In Russian)
2. Bogdanova O. V. Obraz glavnogo geroya i lyubovnyi “konflikt” v rasskaze I. Bunina “Chistyj ponedel’nik” [The image of the protagonist and the love conflict in the story of I. Bunin “Clean Monday”]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnye i sotsial’nye nauki — Scientific Notes of Orel State University*, 2017, no. 1 (74), pp. 80—84. (In Russian)

3. Brazhe T. G. *Tselostnoe izuchenie epicheskogo proizvedeniya: posobie dlya uchitelei* [A comprehensive study of the epic work. A handbook for teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1964. 304 p. (In Russian)
4. Bunin I. A. *Polnoe sobranie sochinenii: v 13 t. T. 6. Temnye allei. Kniga rasskazov (1938—1953); Rasskazy poslednikh let (1931—1952); Okayannye dni (1935)* [Complete works. In 13 volumes. Vol. 6. Dark Alleys. A Book of Stories (1938—1953); Stories of Recent Years (1931—1952); Cursed Days (1935)]. Moscow, Voskresen'e Publ., 2006. 436 p. (In Russian)
5. Gukovskii G. A. *Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole. Metodologicheskie ocherki o metodike* [Studying literary works in school. Methodological essays on methodology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1966. 267 p. (In Russian)
6. Doroshenko V. N. *Izuchenie rasskaza I. Bunina "Chisty ponedel'nik" (urok-issledovanie)* [Study of the I. Bunin story "Clean Monday" (lesson-research)]. Available at: <https://urok-1sept.ru/turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/624320>. Accessed: 05.12.2023. (In Russian)
7. *Kontseptsiya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossiiskoi Federatsii (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r)* [The concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation (Order of the Government of the Russian Federation of April 9, 2016 No. 637-r)]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/>. Accessed: 27.11.2023. (In Russian)
8. Li San Chul. *Tragicheskie sud'by geroev v "Temnykh alleyakh"* [Tragic fates of the heroes in "Dark Alleys"]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2008, no. 4, pp. 115—118. (In Russian)
9. Lyutova T. E. *Metodicheskie problemy, svyazannye s izucheniem epizoda na urokakh literatury v starshikh klassakh* [Methodological problems associated with the study of the episode in literature lessons in senior grades]. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2016/04/10/metodicheskie-problemy-svyazannye-s-izucheniem-epizoda-na>. Accessed: 10.09.2024. (In Russian)
10. Marantsman E. K., Tikhonova S. V. *Idei V. G. Marantsmana i ikh razvitie v metodike prepodavaniya literatury* [Ideas of V. G. Marantsman and their development in the methodology of teaching literature]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2022, no. 5, pp. 113—115. (In Russian)
11. Bogdanova O. Yu., Marantsman V. G. (eds.) *Metodika prepodavaniya literatury: ucheb. dlya ped. vuzov. Ch. 1* [Methods of teaching literature. Textbook for pedagogical universities. In 2 parts. Part 1]. Moscow, Prosveshchenie Publ., VLADOS Publ., 1994. 288 p. (In Russian)
12. Mikhailov E. *Gde zhenshchiny? Chto ne tak so shkol'noi programmoi po literature* [Where are the women? What's wrong with the school literature curriculum]. Available at: <https://daily.afisha.ru/culture/20799-gde-zhenshchiny-chto-ne-tak-so-shkolnoy-programme-po-literature/>. Accessed: 13.12.2023. (In Russian)
13. Mosenkova E. V. *Konspekt uroka po rasskazu I. A. Bunina "Chisty ponedel'nik" (11 klass)* [Lesson plan for the story by I. A. Bunin "Clean Monday" (11th grade)]. Available at: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-po-rasskazu-iabunina-chistyj-ponedelnik-klass-1347079.html?ysclid=lp8igvvhw479457185>. Accessed: 05.12.2023. (In Russian)
14. Mosunova L. A. *Struktura i psikhologicheskie usloviya razvitiya smyslovogo ponimaniya khudozhestvennykh tekstov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Structure and psychological conditions for the development of semantic understanding of literary texts. Abstr. Dr. Dis.]. Moscow, 2006. 44 p. (In Russian)
15. *O proizvedenii. Bunin I. A. "Chisty ponedel'nik"* [About the work. Bunin I. A. "Clean Monday"]. Available at: https://foxford.ru/wiki/literatura/bunin-chistyj-ponedelnik?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F. Accessed: 27.12.2023. (In Russian)
16. Palacheva B. V. *Otsenka kachestva sovremennogo shkol'nogo literaturnogo obrazovaniya* [Assessment of the quality of modern school literary education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv — Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2008, no. 3, pp. 90—97. (In Russian)
17. Postnikova E. G. *"Muzhskoi" i "zhenskii" mify v proizvedeniyakh russkoi klassiki i arkhetypy Animy/Animusa kak instrumenty gendernogo aspekta literaturovedcheskogo analiza* ["Male" and "Female" myths in Russian classical literature and Anima/Animus archetypes as the tools of gender aspect of literary analysis]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki — Philology. Theory & Practice*, 2018, no. 6-1 (84), pp. 37—40. DOI: 10.30853/filnauki.2018-6-1.8. (In Russian)
18. Prantsova G. V. *Problemy podgotovki starsheklassnikov k itogovomu sochineniyu* [Problems of training high school students to the graduate essay on literature]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 4 (17), pp. 195—197. Available at: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2016-4.pdf>. (In Russian)
19. Prashcheruk N. V. *"Tol'ko pravednye pravyy": "Dvoryanskoe gnezdo" I. S. Turgeneva i "Chisty ponedel'nik" I. A. Bunina kak klyuchevye teksty russkoi kul'tury* ["Only the Righteous Are Right": "A Nest of the Gentry" by I. S. Turgenev and "Clean Monday" by I. A. Bunin as Key Texts of Russian Culture]. *Mir russkogo slova — The World of Russian Word*, 2020, no. 2, pp. 72—81. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-12072. (In Russian)

20. Rebel' G. M. *Analiz khudozhestvennogo teksta. Na materiale proizvedenii XX veka: ucheb. posobie* [Analysis of the literary text. Based on the works of the twentieth century. Textbook]. Perm, Permskii gos. gumanit.-ped. un-t Publ., 2019. 129 p. (In Russian)

21. Rodin A. L. Rasskaz I. A. Bunina "Chisty ponedel'nik" v kontekste khristianskoi antropologii [A short story "Clean Monday" by Ivan Bunin in the light of Christian anthropology]. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informatsionnyi zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv — Culture and Education*, 2020, no. 4 (39), pp. 61—70. (In Russian)

22. Romanicheva E. S. Missii-zadachi chteniya i ikh realizatsiya v shkol'nom filologicheskom obrazovanii [Reading tasks and their implementation in school philological education]. *Filologiya i kul'tura — Philology and Culture*, 2012, no. 3 (29), pp. 274—277. (In Russian)

23. Smetannikova N. N. Chtenie, gramotnost', chitatel'skaya kompetentnost': strategiya razvitiya [Reading, literacy, readers competence: development strategy]. *Bibliotekovedenie — Russian Journal of Library Science*, 2017, vol. 66, no. 1, pp. 41—48. (In Russian)

24. *Federal'naya rabochaya programma srednego obshchego obrazovaniya "Literatura (bazovyi uroven') (dlya 10—11 klassov obrazovatel'nykh organizatsii)"* [Federal work program of secondary general education "Literature (basic level) (for grades 10—11 of educational organizations)"]. Moscow, 2023. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_FRP-Literatura-10-11-klassy.pdf. Accessed: 27.11.2023. (In Russian)

25. Filina E. V. Problemy obucheniya shkol'nikov interpretatsii teksta v protsesse raboty nad sochineniem po russkomu yazyku [Problems of teaching schoolchildren in the interpretation of the text in the process of working on the essay in the Russian language]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie — Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 4, pp. 119—124. (In Russian)

26. Yastremskaya Yu. A., Semenova Yu. A., Nikitina V. A., Nema'tseva K. V. Interpretatsiya romana "Prestuplenie i nakazanie" F. M. Dostoevskogo v itogovykh shkol'nykh sochineniyakh [Interpretation of the novel "Crime and Punishment" by F. M. Dostoevsky in final school essays]. *Voprosy professional'noi podgotovki budushchikh uchitelei v usloviyakh sovremennogo obshchestva: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Issues of professional training of future teachers in the context of modern society. Proceed. of the Internat. sci.-pract. conf.]. Shadrinsk, Shadrinskii gos. ped. un-t Publ., 2022, pp. 80—91. (In Russian)

Информация об авторе

Ю. А. Ястремская — кандидат филологических наук, доцент

Information about the author

Ju. A. Yastremskaya — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Статья поступила в редакцию 29.02.2024; одобрена после рецензирования 21.10.2024;
принята к публикации 20.11.2024

The article was submitted 29.02.2024; approved after reviewing 21.10.2024;
accepted for publication 20.11.2024