

УДК 373.5.016:82

DOI 10.25688/2076-9121.2020.51.1.08

**Е. А. Асонова,  
Е. С. Романичева**

## **Практики формального и неформального литературного образования: от описания к новому пониманию содержания**

В статье на основе экспертной оценки читательских практик формального и неформального школьного литературного образования, проведенной с использованием метода включенного наблюдения, и анализа установок субъектов (учителя/библиотекаря/ученика) сделан вывод о том, что образовательные результаты, определяющие содержание литературного образования, могут быть сформулированы не через обязательный для освоения список, а через виды читательской деятельности обучающихся.

*Ключевые слова:* читательская практика; формальное и неформальное литературное образование; установка субъектов образовательного процесса.

**И**звестный отечественный методист Е. И. Пассов, говоря о методологии методики как науки, отметил, что в своем развитии любая методическая наука проходит несколько этапов. Все начинается с уровня стихийно-эмпирического, где находятся те учителя, в работе которых рождается новая практика. Это первый, донаучный, уровень развития науки. «Второй уровень <...> научный. В нем два подуровня: эмпирический и теоретический.

Эмпирический — это: наблюдение, эксперимент, описание, систематизация, обобщение опыта, классификация, анализ. Второй: идеализация, моделирование, построение теорий, выдвижение идей и гипотез, формулирование законов.

Оба уровня взаимосвязаны и важны. В них — взаимосвязь практики с теорией. В них залог развития науки» [5, с. 45].

Нам представляется, что состояние современного школьного образования можно в полной мере охарактеризовать как первый этап формирования новой методики, отвечающей требованиям новой грамотности. В первую очередь об этом свидетельствует актуальная медийная повестка, в которой все чаще возникают обвинения учителей в их неспособности готовить детей к будущему. В качестве примера приведем вызвавшее широкий общественный резонанс мнение проректора РАНХиГС Ивана Федотова, высказанное им в рамках

Петербуржского международного экономического форума, о том, насколько «отвратительны» современные учителя [8], а также мысль другого медийного лица — психолога Людмилы Петрановской, которая отметила высокую степень выгорания современных учителей, обусловленную кризисом образования [6].

Цель представляемого в данной статье исследования — именно описание существующих образовательных практик в области литературы и чтения. Прежде всего, нашей задачей мы видим поиск тех практик, в которых рождается новый подход к преподаванию литературы в школе, а также их экспертное описание. Это значит, что сначала нам предстоит определить критерии выбора практик и точку зрения, с которой может быть дана их экспертная оценка.

Мы обратились к опыту учителей-новаторов, предположив, что они не только осознают кризис литературного образования, но и, ориентируясь на потребности читающего человека XXI века, формируют образ новой методики преподавания литературы. Одним из важных критериев выбора практик стала ориентация на активную позицию педагогов в сфере организации их собственной профессиональной жизни. Было определено, что современный педагог-новатор самостоятельно активно использует неинституциональные и неформальные формы и практики повышения квалификации [1, с. 54–60], активно участвует в жизни разделяющего его убеждения профессионального сообщества, делаясь своим опытом и предлагая его к обсуждению. Важно отметить, что такие учителя занимают активную позицию в культурной жизни города, являясь участниками, а иногда и инициаторами событий. Это именно их практика работы позволила в свое время появиться Федеральному государственному образовательному стандарту 2011 года, который «гонит учителей в библиотеки, музеи, картинные галереи, отрывает их от бытовой обыденщины, от вечного бессмысленного круговращения мелких житейских дряг и проблем. И, тем самым, он будет возвращать им душевное здоровье и молодость, защищая от беды профессионального выгорания» [7, с. 316].

Для разработки критериев описания исследуемых практик был выбран субъектный подход, определяющий оценку происходящего с точки зрения субъектности обучающегося. С этих позиций нами в 2018 году была исследована и описана инфраструктура чтения, которую мы определили как «систему компонентов, взаимодействие и взаимодополнение которых формирует и обеспечивает удовлетворение потребностей и запросов читающего человека» [2, с. 28]. Субъектность читателя определялась следующими критериями: мотивация к чтению, ориентация в читательском пространстве и удовлетворенность читательских потребностей, в том числе и в пространстве и времени для чтения, возможность участвовать в читательской коммуникации. Отметим, что «в качестве компонентов инфраструктуры чтения при таком подходе рассматриваются в первую очередь ведущие элементы деятельности читающего человека, представленные в виде описания обобщенных задач или ситуаций» [2, с. 28], а не институты.

Развивая идеи 2018 года и выстраивая дизайн исследования, мы предположили, что для нас **важна установка субъектов** литературного образования, к числу которых мы отнесли учителей и школьных библиотекарей, на субъектность участников проводимых ими читательских практик. Исходя из собственных ценностных установок, учителя и библиотекари моделируют для обучающихся ситуации «столкновения» с литературой, в которых современному ученику не только необходимо освоить произведения из школьной программы, но и сформироваться как читателю, самостоятельному, умеющему пользоваться возможностями чтения для решения самых разных задач. Выступая в роли модератора и медиатора возможностей других субъектов и институтов, активные учителя и библиотекари тем самым определяют вектор для развития школьного литературного образования в XXI веке, делая его открытым и рассматривая в его структуре уроки по литературе как один из компонентов формирования читательских компетенций.

Таким образом, нашей задачей стало описание установок учителей и библиотекарей, реализующихся в процессе проведения уроков и внеклассных занятий, организации читательских пространств и т. п. Для этого был выбран метод включенного наблюдения, определяемого рамкой следующих параметров:

- на какую мотивацию в чтении художественной литературы ориентируется педагог или библиотекарь (привлекательность текста, удовольствие от чтения или от коммуникации в связи с прочитанным, свобода выбора и т. п.);
- каким образом отбирается учебный материал;
- какая деятельность субъектов образовательного процесса становится ключевой;
- как создается и используется учебное пространство.

Нам было важно понять, что ученик как субъект литературного образования узнает (и о чем или о ком?) в процессе освоения таких практик и какими видами читательской деятельности овладевает, чтобы достичь актуальных для себя образовательных результатов.

В числе школьных практик нами были оценены те, что прочно вошли как в работу учителей, так и в оргкультуру школ: программные уроки и дополнительные занятия, читательские события самого разного характера. Также среди неформальных практик были оценены относительно новые читательские проекты, не связанные со школьным преподаванием, но востребованные у школьников и по-своему раскрывающие им их читательские возможности.

К практикам формального образования прежде всего относят такую форму организации обучения, как урок. Именно поэтому ниже дано краткое аналитическое описание уроков, попавших в поле нашего наблюдения.

1. Урок по программному произведению, в рамках которого ученики не только отработывали навыки аналитической работы с текстом, но и осваивали разные формы фиксации результатов своей работы в тетрадях: писали план, делали таблицы, создавали текст «новой природы», в котором словесная и визуальная составляющие выступали в неразрывном единстве, то есть, по существу, учились выбирать типы записей, адекватные своим возможностям. Помимо этого, в урок в качестве разгрузки были включены элементы драматизации, когда текст нужно было проиграть, не произнося ни звука, а используя только телесные практики и движение. Учитель активно использовал пространство классной комнаты, в которой есть небольшой подиум. Установка педагога в работе с программным материалом была на то, чтобы учащиеся овладевали не только традиционными навыками анализа текста, но и отдельными театральными практиками работы с художественным произведением [4, с. 166–190]. В процессе наблюдения стало очевидно: осваивая новую для себя читательскую практику, ученики получали удовольствие от такого способа работы с текстом.

2. Урок по детской литературе, который включен в образовательную программу школы, то есть стоит в расписании 5-х классов. Эта практика заслуживает особого внимания, так как занятие ведет учитель, который является активным участником литературного процесса (критик и редактор детской литературы). Урок строится на знакомстве с новым произведением и работе с читательской эмоцией: ее надо зафиксировать на каждом из этапов урока. Установка учителя на знакомство с современной литературой становится базой для формирования читателя, способного использовать литературу как культурного посредника и эмоциональный ресурс: можно выразить свое отношение к произведению, опираясь на образ, вынесенный на обложку, или на понравившиеся фрагменты текста. Особое внимание на уроке уделяется знакомству с разными иллюстрациями к произведению — у детской книги, как правило, два автора: писатель и художник-иллюстратор. Педагог делает акцент на различении собственно текста произведения и книги как артефакта.

3. «Урок с библиотекарем» — урок внеклассного чтения, который инициирует библиотекарь, предлагая для обсуждения произведение современного автора; примечательно, что в этом уроке активное участие принимают родители. Основной целью урока с библиотекарем становится получение общего опыта чтения и обсуждение актуальных для ребенка текстов, создание общего культурного поля. Присутствие родителей оказывает сильное влияние на ход урока: их участие в дискуссии с позиции старшего, а не равного приводит к определенной хаотичности обсуждения, так как дети не всегда чувствуют себя в их присутствии свободно. Суждения родителей передают ситуацию обывательского чтения, однако и учитель, и библиотекарь, организующие урок, отмечают высокую значимость такого общения для просвещения взрослых и нормализации детско-взрослых отношений.

Следующий блок практик работы с текстом литературного произведения — школьные театральные постановки. Были проанализированы театральные постановки, сделанные обучающимися под руководством взрослого (первая была сделана учащимися одного класса, вторая — разновозрастным театральным коллективом). Инсценировка художественного произведения в этом случае рассматривалась учителями как одна из форм постижения текста в процессе его изучения, перевода эпического текста на язык драмы, когда нужно было не только написать сценарий по изученному тексту, но и поставить пьесу-интерпретацию, пройти весь путь от идеи до ее сценического воплощения, предлагая и реализуя свои сценические решения.

Работа над спектаклем начинается с выбора программного текста (если это текст эпический, то по нему создается сценарий), в постановке которого должно быть задействовано максимальное количество участников, которые в процессе подготовки спектакля одновременно осваивают и другие театральные профессии: звукорежиссера, художника по костюмам, гримера, декоратора, театрального художника и т. д., потому что весь спектакль делается только силами школьников, учитель выступает как один из участников театрального коллектива, принимая на себя роль главного режиссера. Отчетливо просматривается установка учителя на организацию совместной деятельности, в рамках которой он сам находится на равных правах с участниками.

В поле наших наблюдений попала также театральная постановка, выполненная обучающимися самостоятельно. Основной мотив этой практики — свободная интерпретация и «присвоение» текста произведения, выстраивание свободного читательского высказывания, оформленного на языке театра, музыки, танца. Важно, что театральная постановка создается разновозрастной группой. Эта деятельность обучающихся инициируется ими самими, однако ее поддержка, сопровождение со стороны взрослых (учителей и родителей) заложены в организационной культуре школы, уделяющей особое внимание работе с разновозрастными группами школьников, объединенных общими интересами, а также обеспечению разнообразия самостоятельной деятельности обучающихся.

Особо нужно отметить практику обсуждения учениками старших классов спектакля Театра.ДОС «Пушкин и деньги», которую также можно рассмотреть как читательскую. В этом случае установка учителя заключается не только в том, чтобы школьники увидели новый театр, активно включились в дискуссию с актерами (сама тема спектакля и работа актеров, которые взаимодействуют со зрителем как в процессе, так и после спектакля, провоцируя обсуждение), но и освоили новую читательскую практику, отнеслись к театру как к культурному посреднику.

Предметом исследования также стали два занятия элективного курса для желающих (10–11-й классы) по углубленному изучению литературы. На первом предлагался для обсуждения непрограммный текст, работа

с которым шла по технологии, описанной С. П. Лавлинским [3], и начиналась с поиска «точек предпонимания». На втором занятии шла работа с непрограммными и программными текстами, осваивались понятия «концепт» и «семантическое поле» по технологии, самостоятельно разработанной учителем, имеющим опыт работы с одаренными детьми и очень серьезную филологическую подготовку. В обоих случаях акцент делался на освоении сугубо профессиональных филологических приемов анализа текста: ученики работали с эпизодами, осваивая приемы мотивного анализа, ставили свои вопросы к тексту, предлагая их для последующего группового или фронтального обсуждения, давали целостную интерпретацию (на заключительном этапе занятия) текста. Сразу отметим, что на спецкурсы пришли те, кто готовился к участию в предметных олимпиадах и/или к поступлению на гуманитарные, в первую очередь филологические, факультеты, — иными словами, те, для кого литература и филология составляют область дальнейших профессиональных интересов. Надо сказать, что учителя давали возможность каждому из пришедших выбрать меру своего участия в занятии: активно обсуждать, подавать только реплики, быть просто слушателями. Активно поощрялись не только высказывания, но и вопросы, обращенные к другим читателям, участникам обсуждения.

Наблюдения на занятиях межпредметного факультатива по гуманитарным дисциплинам, построенного на работе с историей предмета из культуры повседневности, дали интересные результаты. Так, на занятии «Чашка» ученики узнавали историю появления этого предмета в культуре, знакомились с мануфактурами, выпускающими эти предметы, материалами, из которых они сделаны (в том числе и через лепку чашек из глины, пластилина и других пластических материалов), читали и обсуждали произведения, в которых этот предмет описан (лирические миниатюры, фрагменты из эпических текстов, стихотворения, заранее подобранные учителем и найденные другими учениками), писали короткое эссе о своей любимой чашке. У учителей была установка на формирование умения связывать привычные артефакты, на создание условий, в которых у учащихся была бы реальная возможность попробовать разные виды деятельности при освоении учебного материала (создать не только текст, но и нарисовать картинку, сделать коллаж из подручных средств, артефакт), свободно общаться друг с другом, задавать вопросы, работать с источниками (можно было обращаться к книгам, которые стоят в собранной учителем библиотеке в открытом доступе).

В поле исследования попали две читательские практики, связанные с чтением вслух. Это школьные «лестничные чтения», на которых в произвольном порядке ученики и учителя, а также выпускники и родители (на это читательское событие мог прийти, увидев объявление о нем и зарегистрировавшись, любой горожанин) в произвольном порядке читают стихотворения любимых авторов или свои собственные. Таким образом создается установка на освоение практики свободного чтения/слушания (без обсуждения и обоснования

выбора): к событию можно было присоединиться в любой момент, как и в любой момент уйти с него. Также был отсмотрен конкурс по чтению вслух «Открой рот», на котором участники соревнуются в выразительном чтении с листа. Пространство конкурса задается его ритуальностью (стопки книг, каждая из которых помещена в закрытый конверт, работа жюри, песочные часы в руках ведущего). Роль последнего является ключевой в создании атмосферы практики: сбалансированное сочетание серьезности, игры, веселья и праздника должно помочь игрокам почувствовать себя свободно, уверенно, заинтересованно. За этим, казалось бы, довольно поверхностным действием (нет предварительной подготовки, нет четких критериев оценки и т. п.) стоит идея очень высокой ценности литературы, ее значения в жизни человека. Участники конкурса демонстрируют реальную читательскую компетенцию (грамотность, зоркость, владение культурными языковыми нормами), но немаловажным оказывается и богатый читательский опыт (знание имен писателей, названий произведений, умение быстро ориентироваться в текстах разной жанровой природы).

Чрезвычайно интересной читательской практикой, за которой нам довелось наблюдать в процессе исследования, стала лекция, проведенная в пространстве литературного музея (Переделкино, Дом-музей Б. Пастернака) его директором для одиннадцатиклассников, которым, по словам учителя, стало «тесно в классе». Темой лекции была современная интерпретация «Гамлета» (ученики знали текст, но при желании могли перечитать фрагменты: трагедию распечатали на пленке, которой покрыли все стекла в доме, а заодно подумать, почему именно этот фрагмент нашел свое место именно в этой комнате музея). Потом школьникам было предложено самостоятельно посмотреть выставку к 100-летию Е. Замятина и поделиться впечатлениями о ней в форме небольшого эссе, связав услышанное и увиденное. До этого по дороге от станции к дому-музею у каждого была возможность остановить группу и прочесть любое стихотворение Пастернака наизусть или с листа, а перед входом в музей — остановиться на дачном участке, выбрать себе место, посмотреть вокруг и коротко записать впечатления от увиденного и услышанного по дороге. Это задание позволило учащимся подготовиться к встрече с музеем, отнестись к его посещению как к знаковому читательскому событию, вырывающему человека из привычного хода повседневной жизни. Так была реализована установка учителя на встречу с музеем как с культурным посредником в чтении.

Задача музейного сотрудника была другой: своим рассказом о необычной сценической интерпретации «Гамлета», которую предложил Театр Ермоловой, он создавал установку на дальнейшую работу в музее (самостоятельное прочтение выставки, посвященной Е. Замятину, вычитывание и интерпретация ее концепции в коротком тексте). Основная цель как учителя, так и работника музея состояла в том, чтобы создать условия для восприятия литературного музея не как мемориального пространства, а как пространства живого, в котором

можно читать (текст «Гамлета» Пастернака нанесен на прозрачную пленку и наклеен на оконные стекла), смотреть, слушать, обсуждать, писать, с которым можно и нужно вступать в диалог. Важно, что после выполнения всех заданий несколько человек захотели остаться в музее (где они далеко не в первый раз) и еще раз осмыслить свои впечатления. В этой практике явно просматривается установка на передачу функции культурного посредничества музею (внешнему ресурсу), явная профилизация обучения.

Отдельное место в исследовании заняли наблюдения за работой школьных библиотек, рассматриваемых нами тоже как читательская практика, организуемая при помощи пространственно-дизайнерских решений и свода правил и установок о поведении в данном месте, транслируемых обучающимся. В общей сложности было проанализировано девять библиотек в тех образовательных организациях, где библиотекарь и педагогический коллектив считают это пространство значимым для образовательного процесса. Анализ материалов наблюдений позволил выделить следующие наиболее востребованные установки, реализуемые в библиотечных пространствах:

- стремление создать иные, отличные от условий учебного кабинета пространства для учебных занятий (более неформальные, ориентированные на коммуникацию и групповую работу);
- ориентация на обеспечение приватных мест для уединения (в том числе и для чтения);
- обозначение высокой роли книг в жизни человека за счет подчеркнутой респектабельности библиотечного дизайна;
- использование библиотечных элементов для организации всего школьного пространства как одного из ключевых элементов образовательной среды (библиотека, рассредоточенная по всему зданию школы).

По результатам включенного наблюдения мы выяснили, что традиционные (обсуждение произведения на уроке, создание театральной постановки по классическому тексту, глубокая работа с текстом на элективе или факультативе в классе и т. д.) и новые (спонтанное чтение незнакомого текста, обсуждение произведения совместно с родителями) читательские практики в первую очередь ориентированы на то, чтобы познакомить обучающихся с литературой как с феноменом культуры (авторы, тексты, факты из истории литературы, ее контексты и воплощения в других видах искусств). Вторая общая установка субъектов литературного образования — освоение способов понимания и анализа художественного произведения (возможности филологического инструментария работы с текстом, виды интерпретации текста). Не менее значимым для организаторов читательских практик является то, что школьник узнает о своих читательских предпочтениях и возможностях. Эта установка реализуется и в читательских практиках интерпретационного характера (инсценировка, создание арт-объекта и т. п.), и в ситуациях знакомства с видами и способами чтения в разных культурных и социальных контекстах (библиотека, музей, конкурс).



Обозначим ту установку, которую, как нам кажется, учителя-новаторы вкладывают в реализуемые ими практики как основной месседж обучающимся, — «ты можешь». Это распознается нами, во-первых, как «тебе разрешено» — разрешено свободно высказать свое мнение, вступать в дискуссию в качестве оппонента другим читателям, интерпретировать текст не только в формате словесного текста о тексте, но и с использованием приемов визуализации, создания арт-объекта (коллаж, инсталляция, вылепленный или склеенный предмет) и элементов драматизации, которые могут быть спланированно или спонтанно включены в урок. А во-вторых, как «ты справишься» — с трудным текстом и заданием к нему, с созданием собственного текста, оригинального или вторичного, с освоением новой для тебя практики, нового пространства, которое при твоём участии может стать читательским, например пространства музея. При этом, осознанно или неосознанно, вдумчивое чтение трудных произведений, кропотливая работа с текстом поданы как образ успешности, причастности к чему-то значимому. Важно, что учителя не выступают с позиции взрослого, который владеет истинным и одновременно сакральным знанием о читаемом и его правильной интерпретации, они скорее создают в разных читательских пространствах (учебная аудитория, библиотека, музей, школьный театральный зал) подобие клуба (особенно отчетливо это видно на факультативных и элективных занятиях), куда собрались заинтересованные в освоении новых текстов люди, где создано пространство для совместной работы, где каждый ученик может быть активным участником обсуждения, или просто подавать короткие реплики, или даже выбрать себе позицию слушателя. Можно зафиксировать это как установку на диалог, на постижение коммуникативной функции художественной литературы. Важно отметить, что все учителя дают ученику право на ошибку и ее исправление, на непонимание прочитанного, на вопрос, обращенный к читателям-собеседникам. Всячески подчеркивается: процесс чтения и постижения текста — чрезвычайно трудный, зачастую не приводящий участников практики к единому пониманию прочитанного, — но интересный и увлекательный.

Отчетливо просматривающейся тенденцией в работе учителей-новаторов можно считать вывод литературного образования в сферу неформального образования. Учителя отмечают, что именно неформальные практики литературного образования, включаемые в урок или учебное занятие, мотивируют учащихся на чтение и изучение школьного предмета «Литература». Именно поэтому работа с художественным текстом в практике этих учителей происходит в условиях постоянной изменчивости среды, в условиях, размыкающих рамки предмета и предметной программы.

Такая установка нашла свое отражение в том, как осмысливается место и роль школьной библиотеки. Ее пространство становится многофункциональным, событийным, ориентированным на выполнение учебных задач и удовлетворение читательских потребностей обучающихся. Библиотека создается с установкой на открытость, мобильность пространства, максимальную

дружественность к посетителям-ученикам. Основными приемами становятся субъектный подход в формировании фонда, его открытость, а также ориентация на приватность и эстетику уважения в оформлении.

Содержание исследуемых практик в большинстве случаев определялось педагогом или библиотекарем, что позволяет нам выдвинуть предположение об их ориентации на читательский канон, то есть на задачу познакомить обучающихся с определенным набором произведений, который продиктован программой или определен только учителем. Исключение составляют «лестничные чтения», в рамках которых выбор текста остается за учеником. Однако это скорее исключение из правил. В поле нашего зрения другие практики, связанные с поиском (не припоминанием, а именно самостоятельным поиском) текстов, книг, читательских ресурсов в целом, больше не попали. Мы объясняем это либо тем, что учитель не считает (не ставит) своей задачей формирование у обучающегося информационной компетенции в области чтения, либо, находясь в жестких условиях обязательного прохождения программы, не имеет на это реального временного ресурса.

В заключение можно отметить: современное школьное литературное образование учителями, составляющими профессиональную элиту словесников, трактуется как освоение учениками многочисленных читательских практик, позволяющих им получить опыт эстетического восприятия литературы и обеспечить развитие читательской компетенции. Дальнейшее глубокое изучение выявленных установок субъектов литературного образования может позволить сформулировать образовательные результаты, которые определяют содержание школьного литературного образования, трактуемого через читательскую деятельность обучающихся.

### *Литература*

1. Асонова Е. А., Романичева Е. С. Новая профессиональная компетенция педагогов: обоснование и содержание // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию. Ч. I. Казань: Отечество, 2019. С. 54–60.

2. Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева К. С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–40.

3. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция; Инфра-М, 2003. 384 с.

4. Никитина А. Б. Развитие чтения методами театральной педагогики // Читатель в поиске / под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2018. С. 166–190.

5. Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008. 60 с.

6. Петрановская Л. Государство спасает честь мундира, делая крайней МарьИванну // Мел. URL: [https://mel.fm/vygoraniye/8516039-lyudmila\\_petranovskaya](https://mel.fm/vygoraniye/8516039-lyudmila_petranovskaya) (дата обращения: 16.11.2019).

7. *Поташник М. М., Левит М. В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС: методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
8. Проректор РАНХиГС назвал школьных учителей «отвратительными неудачниками» // Известия. 8 июня 2019 года. URL: <https://iz.ru/887090/2019-06-08/prorektor-rankhigs-nazval-shkolnykh-uchitelei-otvratitelnymi-neudachnikami> (дата обращения: 16.11.2019).

### *Literatura*

1. *Asonova E. A., Romanicheva E. S.* Novaya professional'naya kompetenciya pedagogov: obosnovanie i sodержanie // *Razvitie professional'nykh kompetencij uchitelya: osnovny'e problemy i cennosti: sb. nauchnykh trudov V Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Ch. I. Kazan': Otechestvo, 2019. S. 54–60.*
2. *Asonova E. A., Romanicheva E. S., Senenko O. V., Kikteva K. S.* Infrastruktura chteniya: opyt opisaniya s pozicii sub`ekta // *Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 26–40.*
3. *Lavlinskij S. P.* *Texnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod: ucheb. posobie dlya studentov-filologov. M.: Progress-Tradicija; Infra-M, 2003. 384 s.*
4. *Nikitina A. B.* *Razvitie chteniya metodami teatral'noj pedagogiki // Chitateľ v poiske / pod red. E. A. Asonovoj, E. S. Romanichevoj. M.: Bibliomir, 2018. S. 166–190.*
5. *Passov E. I.* *Russkoe slovo v metodike kak put' v mir russkogo slova, ili Est' li u metodiki budushhee? SPb.: MIRS, 2008. 60 s.*
6. *Petranovskaya L.* Gosudarstvo spasat chest' mundira, delaya krajnej Mar'IVannu // *Mel. URL: https://mel.fm/vygoraniye/8516039-lyudmila\_petranovskaya* (data obrashheniya: 16.11.2019).
7. *Potashnik M. M., Levit M. V.* *Kak pomoch' uchitelyu v osvoenii FGOS: metodicheskoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2014. 320 s.*
8. Проректор РАНХиГС назвал школьных учителей «отвратительными неудачниками» // *Izvestiya. 8 iyunya 2019 goda. URL: https://iz.ru/887090/2019-06-08/prorektor-rankhigs-nazval-shkolnykh-uchitelei-otvratitelnymi-neudachnikami* (data obrashheniya: 16.11.2019).

*E. A. Asonova,  
E. S. Romanicheva*

### **The Practices of Formal and Informal Literary Education: from Description to a New Understanding of the Content**

Basing on the expert evaluation of readers' practices in formal and informal school literary education conducted with the use of the method of involved observation and also basing on the analysis of parties' (a teacher/a librarian/a pupil) attitudes the article concludes that learning outcomes defining the content of literary education can be represented with types of pupils' reading activities rather than with a list of compulsory learning goals.

*Keywords:* readers' practice; formal and informal literary education; attitude of the parties of educational process.