

Е. С. Романичева

**«Сад расходящихся тропок»:
о разных способах освоения канона
в школьных образовательных практиках**

В статье представлено описание инновационных педагогических практик, которые предлагаются учителями-словесниками. В процессе анализа выявлен общий принцип этих практик: они выстроены от ученика как субъекта образовательного процесса и направлены на развитие его субъектности. В рассмотренных практиках внимание учителя акцентируется на процессе чтения текста учеником, разных способах фиксации его впечатления о прочитанном, а также на возможных путях вхождения современного школьника в текст классического произведения.

Ключевые слова: школьный канон; новые/инновационные педагогические практики; принципы построения практики; процесс чтения; субъектность ученика; текст новой природы.

Канон у нас есть оттого, что мы смертны и за временем нам не угнаться. Время идет и кончается, а чтения сейчас больше, чем когда-либо прежде.

Г. Блум

Словами известного исследователя, вынесенными в качестве эпиграфа [2, с. 43], трудно не согласиться — выдвинутый тезис далеко не нов и очень популярен в профессиональном сообществе. Именно тем, что его разделяют многие, причастные к образованию, можно объяснить тот факт, что бесконечно появляются и множатся списки обязательных для прочтения книг, адресованные в первую очередь тем, кто учится, и состоящие в основном из классических произведений. Почему из классических, а не из современных? Ответ на этот вопрос еще в 1844 г. в книге «О преподавании отечественного языка» дал основатель российской методики преподавания словесности Ф. И. Буслаев: «Да и некогда гимназистам следить

за современную литературу: им надобно еще познакомиться с писателями прежними. Если они не прочтут Ломоносова или Державина в школе, то, вероятно, и никогда в жизнь свою не прочтут их. А современное всегда будут читать от нечего делать!» [3, с. 55].

Святу уверенность предшественника, что классику после окончания школы выпускники читать не будут (да и вообще читать не будут: сегодня, в отличие от середины позапрошлого века, есть много других способов проведения досуга), и поэтому должен быть обязательный для прочтения список, пресловутый школьный канон, разделяли и разделяют многие отечественные исследователи. «Сейчас, когда выход согласованной примерной программы по литературе несколько успокоил страсти, полезно оглянуться назад и оценить роль В. Я. Стоюнина в развитии национальных представлений об обязательности для школьников знакомства с различными литературными произведениями», — пишет филолог и методист Б. А. Ланин, отмечая при этом, что после принятия ФГОС «в попытке сохранить содержательное ядро литературного образования сразу несколько групп методистов претендовали на свое видение “канона”» [8, с. 527].

Не ставя задачей статьи проанализировать разные точки зрения исследователей-методистов на принципы составления школьного канона, отметим: дискуссия при обсуждении примерной программы по литературе несколько лет назад в основном шла вокруг авторов и произведений, а также обязательности/вариативности изучения того или иного текста. И эти споры вспыхнули с новой силой, когда Министерство просвещения РФ поставило задачу «опредмечивания» ФГОС 2011 года. В части учебного предмета «Литература» это было не только создание обязательного списка, но и жесткое распределение произведений по классам. Рабочей группой список бесконечно обсуждался и согласовывался, но консенсус так и не был достигнут — дискуссию приостановили волевым решением. Почему так произошло? Потому что профессиональное сообщество не только не ответило, но даже не поставило перед собой цели хотя бы в первом приближении дать четкие и убедительные для многочисленных участников образовательных отношений ответы на самые важные методические вопросы: зачем читать/изучать/обсуждать тот или иной художественный текст и нужен ли обязательный список в целом именно в таком составе авторов и произведений и именно на этом году обучения? Какие учебные задачи можно решить при обращении к тому или иному произведению или творчеству автора в целом?

Однако если внятного, приемлемого для большинства ответа нет ни в научно-методических исследованиях и методической литературе, ни в многочисленных то вспыхивающих, то угасающих профессиональных дискуссиях, это не значит, что его нет вообще.

Ответ можно найти в новых педагогических практиках учителей-словесников, определивших для себя одну из задач изучения предмета как формирование эстетического вкуса школьников, на основе которого — и здесь

они разделяют точку зрения известного филолога М. Л. Гаспарова — и создается межпоколенческая общность: «Человечеству сейчас всего нужней наука взаимопонимания; а из истории мы знаем, что единство вкусов не раз спланивало общество не меньше, чем, например, единство веры» [5, с. 27]. Эти учителя открыты новому, готовы презентовать свой опыт широкому кругу коллег и обсуждать его как в социальных сетях (в Facebook ими создана группа «Методическая копилка словесников» (www.facebook.com/groups/820290371326963/), которая постоянно пополняется учебными материалами с занятий, выездных экспедиций и образовательных лагерей и экскурсий), так и на Свободных встречах (www.slovesnik.org/proekty/svobodnye-vstrechi.html), что проходят с февраля 2015 г. – 7 марта 2020 г., состоялась уже десятая такая встреча. Там учителя могут задавать друг другу вопросы и искать возможные ответы, рефлексировать свой опыт, обозначать профессиональную позицию и последовательно отстаивать ее в дискуссиях. Эти учителя-предметники составляют ими же созданную «Гильдию словесников» (www.slovesnik.org), их ученики достигают высоких образовательных результатов, поступают в топовые вузы, но отнюдь не всегда связывают дальнейшую жизнь с филологией и даже гуманитаристикой в целом, однако на всю жизнь остаются читающими людьми.

Что же делает педагогические практики словесников новыми? Безусловно, их выстроенность от ученика как субъекта образовательного процесса, а не от художественного текста как предмета изучения. Это также отношение к чтению как к культурной практике, которую только осваивает школьник, а не просто научение давать правильные ответы на вопросы по тексту или использование чтения исключительно для подготовки к контрольным и аттестационным работам всех возможных типов. Именно поэтому словесников в первую очередь интересует: как именно ученик читает текст? Как собственно у него происходит этот процесс? Что в тексте он выделяет, а что пропускает? Как он его воспринимает? И, вообще, какой это текст: классический, современный или произведение массовой культуры?

Возможно поэтому в практике многих учителей работа с текстом начинается с перевода произведения словесного искусства на язык текста новой природы, то есть поликодового: живущему в мире визуальности подростку зачастую легче нарисовать картинку, чем выразить свое впечатление словесно. Однако это вовсе не означает, что созданием рисунка ограничивается фиксация читательского восприятия текста — это лишь возможное начало работы. Здесь важно отметить, что, разделяя позицию петербургского исследователя Е. И. Казаковой, текстом новой природы будем «называть мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы). Во многом текст новой природы является семиотическим, поскольку для семиотической традиции он представляет собой

наполненную смыслом структуру, состоящую из знаков. Но если для семиотики текст — это и живописное, и музыкальное, и театральное произведение, то текст новой природы <...> отталкивается от вербальной конструкции, и, видимо, в обязательном плане содержит таковую в себе» [7, с. 104–105]. Текст новой природы, созданный учеником, много говорит о его восприятии: что школьник посчитал главным, на какие детали обратил внимание и как зафиксировал свои впечатления и ассоциации, увидел ли связи между частями произведения и другими известными ему текстами, как создавал свое высказывание, словесно и графически оформляя его. Все это становится той базой, на которой учитель выстраивает дальнейший разговор о художественном произведении, проводя его анализ и давая ему интерпретацию.

Принимая во внимание теорию множественного интеллекта Г. Гарднера [4], некоторые московские словесники (например, М. Павлова, Р. Храмцова (школа № 1514), Ю. Петрухина (лицей «Вторая школа»)) предоставляют возможность ученикам сделать что-то своими руками: вылепить, сделать коллаж, куклу, инсталляцию, etc. — по ходу чтения или по первым впечатлениям от прочитанного, и лишь потом предлагают выразить их в слове. Коллажи, рисунки, записи на партах, обернутых крафтовой бумагой, помогают ученикам фиксировать не результат, а процесс своего чтения, погружения в текст, процесс рождения ассоциаций, собственные эмоции, а учителям — с опорой на них — выстраивать дальнейшую работу над художественным текстом. Важно, что визуализировать текст ученику предлагается не ради самой визуализации, не ради использования якобы инновационного приема «порисовать на уроке». Визуализация предлагается тогда, когда учитель понимает: так школьнику легче войти в текст, зафиксировать свои впечатления по ходу чтения, определить «точки предпонимания» (С. Лавлинский), подумать над вопросами к тексту.

Принимая во внимание субъектность ученика, словесники придумывают и разрабатывают разные пути вхождения в художественное произведение. С одной стороны, ученикам предлагается целый спектр возможностей погружения в текст, с другой — по мере освоения то одной, то другой возможности школьник выбирает ту, которая ему адекватнее. Сам факт выбора — это создание условий для методически грамотного сопровождения процесса чтения и изучения произведения. Так, учитель «Новой школы» Ю. Петрачкова при изучении «Бежина луга» И. С. Тургенева, предлагая подросткам зафиксировать собственные впечатления от «ночи в лесу», идет по пути «от маленького писателя к большому читателю», предложенному М. А. Рыбниковой: «К живописи ближе подойдет тот человек, который хоть сколько-нибудь рисовал, к музыке — тот, кто хоть как-нибудь играл, к литературе — тот, кто хоть немножко писал <...>. Заставляя учащихся писать, мы вводим их в понимание значения и радости творческого труда, мы приобщаем их к замыслу, к плану литературного произведения, мы даем им литературное образование» [9, с. 290].

Современных подростков можно, конечно, заставить писать, но результатом такого письма будут мертвые, шаблонные тексты. Таково, например, подавляющее большинство итоговых сочинений, а также сочинений, которые выпускники создают в процессе ОГЭ, ЕГЭ и ВПР. Однако многие учителя-практики понимают: подросток будет создавать свой текст, в том числе поликодовый, если ему самому это интересно, если он уверен: то, о чем он пишет, будет по-настоящему значимо для других, потому что им интересны его чувства, впечатления, мысли, воспоминания, etc., — если ему предлагают писать не в искусственном формате школьного сочинения, экзаменационного эссе, а в актуальном для него жанре заметки для себя, страницы дневника, записи в блоге, СМС в групповом чате и т. д. В процессе создания живого текста ученик осваивает (при поддержке учителя) язык описания своего внутреннего мира, в рамках которого и рождается первоначальный отклик на прочитанное. И от собственного, весьма несовершенного текста по «своим впечатлениям от...» он совершает шаг к классическому произведению и узнает, например, что его сверстники (правда, из XIX в.) тоже любили рассказывать друг другу страшные истории, что у этих историй есть свой жанр (былички) и многое-многое другое; иными словами, он в первую очередь узнает про себя, про свои отношения с самим собой и миром, а лишь потом про изучаемый текст. И узнает это через один из текстов школьного канона. Узнает при условии, что атмосфера живой заинтересованности друг в друге, созданная на уроке/учебном занятии, в общении с другими читателями и текстом, стимулирует его собственные вопросы к прочитанному, которые он готов задать. Это отнюдь не означает, что на уроке нет учительских вопросов и заданий; безусловно, они есть, но предъявлены ученикам не напрямую, а поданы хитро, например через картинки, слова, сочетания слов, чужое высказывание, необычно сформулированный вопрос, etc. Зачем? Затем, чтобы ученик не искал единственно правильного ответа, а думал над текстом, погружаясь в него, видел множественность ответов. «Вот так привыкаешь, — пишет московский словесник Р. Храмцова, на своей страничке в Facebook, — задавать вопросы векторные (то есть при ответе на них понятно, куда думать, хотя остается свобода думать, как ты хочешь), что теряешься, когда получаешь совсем не те ответы, что ожидаешь» (URL: <https://www.facebook.com/rimma.khramtsova>). Надо ли говорить, что в этих и им подобных практиках исключены такие методически неграмотные вопросы, как «Что хотел сказать автор?» и «Чему учит/научила тебя эта книга/произведение?».

Важной чертой описываемых практик становится то, что в ходе изучения любого произведения ученик может заявить о своем незнании реалий, мира в целом, описанных на его страницах, и, как следствие, о непонимании смысла прочитанного. И для тех учителей, чьи учебные занятия мы посетили, такая позиция маленького читателя абсолютно нормальна. Ведь школьник приходит в школу, чтобы узнавать новое, понимать непонятное, а не отчитываться

в своем знании и/или понимании перед учителем, и не только перед ним. Более того, педагогами всячески поощряется то, что ученик отслеживает свое непонимание, фиксирует его и готов с помощью учителя разобраться в читаемом. Так, словесник Р. Зандман (школа № 1512) широко использует на уроке прием комментария, ведь «для того, чтобы сохранить памятники прошлой словесности, нужны две вещи, давно известные традиционалистским культурам: канон и комментарий» [5, с. 30], однако в увиденной нами практике это не учительский комментарий к тексту, а ученический: *«выбираю то, что не понятно мне, и комментирую так, как удобно мне»* — так определяют свою работу на уроке подростки. А учитель лишь рассказывает о видах и возможностях комментария (что, как и зачем может быть прокомментировано), показывает возможные и доступные здесь и сейчас (и самое главное, в дальнейшей самостоятельной работе, например дома, в библиотеке) его источники, в том числе виртуальные, и учит грамотно с ними работать. И это тоже путь освоения школьного канона.

«...Канон должен быть открыт в современность...» [5, с. 230] — эту позицию М. Л. Гаспарова разделяют словесники, в чьих практиках рождается новая методика обучения предмету. Они разделяют позицию исследователя детской литературы и детского чтения Е. А. Асоновой: «Включение их [произведений современной литературы] в круг школьного чтения, в том числе и наряду с классическими произведениями, помогает вписать последние в современный контекст и актуализировать их роль в жизни подростка. Использование приемов компаративистики в организации учебного чтения позволяет показать этапы литературного процесса и особенности литературной традиции, обратить внимание обучающихся на различия художественных методов авторов, указать на влияние исторического и социального контекста. В конце концов, такое совмещение собственно детского или подросткового литературного материала с далеким и, зачастую, непонятным создает эффект зоны ближайшего развития читательской компетенции» [1, с. 308]. Именно поэтому на урок или другие учебные занятия (спецкурс, электив, межпредметный факультатив) активно привлекаются современные (или недавно бывшие современными) тексты, например тексты «возвращенной» в 1980-е гг. в читательское поле литературы), а также не входящие в школьную программу тексты XX в., к которым обращаются учитель и ученики в процессе изучения произведений русской литературы XIX в. Пример тому — привлечение стихотворения «Гроза» П. Когана «Я с детства не любил овал, я с детства угол рисовал...» при разговоре об Обломове и Штольце, о котором рассказал на своей странице в Facebook московский учитель С. Волков (www.facebook.com/sergej.lupus).

Учителя-словесники, понимая, что без привлечения на учебное занятие текстов текущей литературы (от современности к классике тоже путь к канону) невозможно вовлечь ученика в живой литературный процесс как читателя и даже как автора, начинают с того, что составляют рекомендательные (ключевое слово) списки современной литературы, ориентируясь, например,

на публикации в толстых журналах [6], кратко аннотируя эти произведения и одновременно обучая школьников работать с «Журнальным залом» (magazines.gorky.media), сайтами толстых журналов и литературных премий, последовательно обучая их оценивать ресурсы, доверять одним и игнорировать другие.

Сразу отметим: современная литература разрывает жесткие рамки обязательного программного чтения не только через рекомендацию учителя или одноклассников (подростки с удовольствием рекомендуют друг другу прочитанное) и совместное обсуждение на учебном занятии — она осваивается через формы и форматы открытого образования: встречи и дискуссии с писателями и критиками на книжных выставках и фестивалях, традиционные встречи с авторами в библиотечных и музейных пространствах, создание собственных выставок по мотивам прочитанного, посещения открытых лекций, как реальных, так и виртуальных. Эта опрокинутость школьного канона в современность позволяет школьнику почувствовать себя участником живого литературного процесса, осознать, что литература создается и обсуждается на его глазах и он вправе принять в этом живое и деятельное участие. Это — подчеркнем еще раз — одновременно обучение школьников поиску информации и нужных источников, формирование у них умения грамотно оценить ресурс и, соблюдая авторские права, работать с ним. По существу, такая работа с электронными ресурсами — своеобразный ответ тех, кто создает новые педагогические практики, коллегам, ратующим за запрещение гаджетов в школах.

Словесники, отдающие себе отчет в том, что современный ребенок не будет читать, следуя сухому обязательному списку, считают: рекомендовать книги можно и нужно так, чтобы рекомендация зацепила, в том числе использовать слова из лексикона учащихся, спойлерить (то есть говорить о сути художественного произведения, раскрывая и одновременно сохраняя интригу — так трактует это слово «Словарь молодежного сленга» ([URL: https://teenslang.su/content/спойлерить](https://teenslang.su/content/спойлерить))). Предвосхищая возражения против этого приема, сошлемся на авторитет известного лингвиста О. Северской, чья статья «Легко ли говорить с молодыми?» получила премию журнала «Знамя» за 2019 г.: «Молодежный сленг обычно воспринимается “старшими” как надругательство над языком, ведущим историю от Пушкина; кроме того, он вызывает раздражение своей непонятностью. А почему бы не попытаться выучить этот язык? Ведь язык — это не повод к раздорам, а база для диалога» [10]. Разделяя позицию другого лингвиста — И. Левонтиной, на которую также ссылается О. Северская, учителя-практики убеждены, что овладение сленгом — естественный для растущего человека этап присвоения родного языка, когда «хочется уже по-настоящему его освоить, почувствовать, что это родной язык, что он им именно владеет, а для этого ему нужно как-то язык помнить, порастягивать, посмотреть, где его границы растяжимости» [11],

что нужно с этим не бороться, не ждать, когда подростки это перерастут, а просто сделать шаг им навстречу, обогатив свой методический инструментарий новым приемом.

Попутно заметим, что Международную детскую литературную премию имени В. Крапивина в этом году выиграла повесть «Спойлеры» Захара Табашникова (псевдоним писательницы Е. Ожич (Клишиной)), где сюжет выстроен вокруг диалога в социальных сетях учителя и ученика, который осваивает классическую литературу, читая летом по предложенному списку и делаясь впечатлениями с одноклассниками.

И последнее, что хотелось бы отметить. В этой статье мы не раз цитировали М. Л. Гаспарова. Обратимся к работе этого авторитетного филолога еще раз: «...общепризнанный и общеизученный канон классиков — лишь фундамент взаимопонимания, на котором возводится надстройка индивидуальных вкусов. На эклектике общей культуры зиждется плюрализм личных предпочтений. От культурного человека можно требовать, чтобы он знал всю классику, но нельзя — чтобы он всю ее любил» [5, с. 12–13]. Действительно, трудно заставить любить классику не только подростков, но и взрослых читателей, но можно создать условия, когда читать им будет важно и интересно, читать по-разному и разное. Именно поэтому те учителя, о ком шла речь выше, и их коллеги из разных городов России не говорят о преподавании предмета в терминах «любви», они используют другие слова: «интерес», «отношение», «понимание/непонимание», «оригинальное/самостоятельное высказывание», «разные точки зрения на...», etc. Они занимаются не столько приобщением к чтению (в рамках обозначенного процесса «ученик – субъект»), сколько продвижением чтения как культурной практики во всех его вариантах и модификациях. Они занимаются не привитием любви, а обучением чтению, интерпретации, оценке художественного произведения, понимая, что школьные годы — это период очень мощного погружения в мир литературы, период, когда ученику важно увидеть разные пути вхождения в текст и дальнейшей жизни с ним. Они стремятся всех своих учеников сделать не профессиональными филологами, а читателями.

Длительные наблюдения над реальными педагогическими практиками, знакомство с инновационным опытом, который представлен в профессиональных группах в социальных сетях, позволяют сделать как минимум два вывода.

Вывод первый. Мы находимся в ситуации зарождения новой методики, которая выстраивается от ученика как (не)читателя, а не от школьного канона, который ему нужно освоить и усвоить при изучении программы. Эта методика рождается в новых практиках, ориентированных на разных учеников. И уже первое аналитическое осмысление этих практик позволяет говорить о том, что единого, пусть даже нового пути для всех нет, как нет единого подхода и универсального методического инструментария: единство

может быть выстроено только на общих, разделяемых участниками образовательного процесса принципах, первый из которых — субъектность ученика. Именно поэтому представляется, что поле новой методики может быть определено/охарактеризовано через борхесовскую метафору сада расходящихся тропок.

Современная методика обучения предмету не может ориентироваться исключительно на базовую науку (в нашем случае — литературоведение), она должна быть погружена в поле современной культуры в целом. Именно поэтому условие успешности формального литературного образования — его открытость (как и открытость методики), его обязательный выход в неформальные практики. А это значит, что местом получения литературного образования может быть не только школа, но и библиотека, музей, выставка, городское (и не только) пространство в целом, etc.

Вывод второй. Найти, аналитически описать, проанализировать и предъявить профессиональному сообществу современные педагогические практики, определив их эффективность для разных классов и школ, — задача современной методической науки. Это первый — описательный — шаг к созданию новой методики.

Задача педагогического образования — пересмотреть содержание базовых методических курсов, сориентированных в основном на академическую методическую науку, ознакомить (в идеале включить) студентов уже на этапе обучения с инновационными практиками, научить их осмысливать и анализировать ситуацию, примеряя ее на себя, стимулировать их методическое творчество: нельзя готовить к будущей работе, опираясь на методику, которая уже прошла свой путь и эффективно не работает в постоянно меняющихся социокультурных условиях. По «саду расходящихся тропок» молодому педагогу нужно научиться ходить еще в студенческом возрасте, чтобы в дальнейшем он прокладывал в нем собственные дорожки, расширяя границы «сада».

Литература

1. Асонова Е. А. Классика в зеркале современной литературы // Детские чтения. 2019. № 1 (15). С. 307–315.
2. Блум Г. Западный канон. Книги и школа всех времен / пер. с англ. Д. Харитонов. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 672 с.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / авт.-сост.: В. Ф. Чертов. М.: Академия, 1999. С. 51–63.
4. Гарднер Г. Теория множественного интеллекта / пер. с англ. М.: «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
5. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность. Статьи, интервью, заметки. М.: Фортуна ЭЛ, 2012. 288 с.

6. Зандман Р., Каплан В. 12 современных рассказов, от которых подростки не заскучают // Православный журнал «Фома». URL: <https://foma.ru/12-sovremennyih-rasskazov-ot-kotoryih-podrostki-ne-zaskuchayut.html> (дата обращения: 31.01.2020).

7. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.

8. Ланин Б. А. Методические подходы В. Я. Стоюнина и становление читательского канона // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 1 (35). С. 26–33.

9. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М.: Учпедгиз, 1963. 313 с.

10. Северская О. Легко ли говорить с молодыми? // Знамя. 2019. № 3. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=7204> (дата обращения: 31.01.2020).

11. «Ща инстик чекну и го»: почему молодежь коверкает язык до неузнаваемости. Интервью К. Кнорре-Дмитриевой с И. Левонтиной // Правмир. URL: <https://www.pravmir.ru/shha-instik-cheknu-i-go-pochemu-molodezh-koverkaet-yazyik-do-neuznavae-mosti/> (дата обращения: 31.01.2020).

Literatura

1. Asonova E. A. Klassika v zerkale sovremennoj literatury` // Detskie chteniya. 2019. № 1 (15). S. 307–315.

2. Blum G. Zapadny`j kanon. Knigi i shkola vsekh vremen / per. s angl. D. Haritonova. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 672 s.

3. Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo yazy`ka // Istoriya literaturnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole: xrestomatiya dlya stud. filol. fak. ped. vuzov / avt.-sost.: V. F. Chertov. M.: Akademiya, 1999. S. 51–63.

4. Gardner G. Teoriya mnozhestvennogo intellekta / per. s angl. M.: «I. D. Vil`yams», 2007. 512 s.

5. Gasparov M. L. Filologiya kak npravstvennost`. Stat`i, interv`yu, zametki. M.: Fortuna E`L, 2012. 288 s.

6. Zandman R., Kaplan V. 12 sovremenny`x rasskazov, ot kotory`x podrostki ne zaskuchayut // Pravoslavny`j zhurnal «Foma». URL: <https://foma.ru/12-sovremennyih-rasskazov-ot-kotoryih-podrostki-ne-zaskuchayut.html> (дата обращения: 31.01.2020).

7. Kazakova E. I. Teksty` novej prirody`: problemy` mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 21. № 4. S. 102–109.

8. Lanin B. A. Metodicheskie podxody` V. Ya. Stoyunina i stanovlenie chitatel`skogo kanona // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1. № 1 (35). S. 26–33.

9. Ry`bnikova M. A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya. 3-e izd. M.: Uchpedgiz, 1963. 313 s.

10. Severskaya O. Legko li govorit` s molody`mi? // Znamya. 2019. № 3. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=7204> (дата обращения: 31.01.2020).

11. «Shha instik cheknu i go»: почему молодые коверкает язык до неузнаваемости. Interv`yu K. Knorre-Dmitrievoy s I. Levontinoj // Pravmir. URL: <https://www.pravmir.ru/shha-instik-cheknu-i-go-pochemu-molodezh-koverkaet-yazyik-do-neuznavae-mosti/> (дата обращения: 31.01.2020).

E. S. Romanicheva

**“A Garden of Forking Paths”:
on Various Ways of “The Canon” Mastery in School Educational Practices**

The article presents a description of innovative educational practices offered by language and literature teachers. In the course of the analysis, a principle common to these practices has been elicited: they are composed starting from a student as a subject of educational process and they are aimed at the development of a student’s agency. In the considered practices the teacher’s attention is focused on the process of students’ reading texts; on various ways of recording their impressions of what they have read, and also on possible ways of how modern students discover classical texts.

Keywords: school canon; new/innovative educational practices; principles of composing a practice; reading process; student’s agency; text of ‘a new origin’.