

Вот почему князь Андрей вспоминает свое детство, милую, чудесную, непосредственную Наташу. Лучшие минуты откровения с собой. Как хотелось продлить их. К сожалению, это недостижимо» (Ксения П.).

Работы второго плана («мысль народная» в романе) также позволили констатировать, что учащиеся понимают активную роль жанровой доминанты в осмыслении предложенных им тем. Они подчеркивали, что в изображении массовых сцен произведения Л. Толстому было важно выделить народную линию: «Содержание эпопеи не сводится целиком к военно-исторической теме. Жизненность романа, его величие – в разностороннем охвате проблем исторической действительности. Глубоко и правильно Толстой решил вопрос о главном герое событий 1812 года, увидев его в лице русского народа, поднявшего “дубину” народной войны. Необыкновенный героизм проявляют защитники Родины на поле сражения. Бородинское сражение можно считать главным кульминационным моментом эпопеи» (Максим З.).

Даже в сочинении, тема которого, казалось бы, не связана с жанровой природой текста («Музыка в романе Л.Н. Толстого “Война и мир”»), ученица, основываясь на своих представлениях об эпопее на уровне поэтики, соединила такие понятия, как «народность», «единение», «нравственность», доказав, что музыка может быть формой их проявления в тексте. Музыкальность героев романа Толстого она представила в своей работе не только как их индивидуальную особенность, но и как способность быть вместе с другими, как умение сопереживать, сочувствовать,

понимать: «Перед боем несли икону и пели. Стоит ли говорить о глубине воздействия на человека церковных песнопений...»

Остался мой любимый герой в романе – Кутузов. Какая музыка связана с ним? Я говорила уже в начале о музыке природы, России. Непонятным образом, по крайней мере для меня, возникает ассоциация Кутузова с музыкой. Он так зримо представляется мне. И его фраза: “Будут они лошадиное мясо есть...” – всегда в моем воображении сопровождается музыкой.

Музыка в романе – это своего рода индикатор духовности, индикатор простых и открытых душ. Музыка, этот наиболее глубокий вид искусства, присутствует в романе, является его неотъемлемой частью, как луч театрального фонаря высвечивает героев: вот истинное и великолепное достижение» (Анна П.).

Проекты уроков, посвященных изучению романа Л.Н. Толстого в жанровой специфике, позволили учащимся углубить понимание конкретных произведений писателей XIX в., дали основание говорить об эффективности, успешности разработанной методики.

Роман изучается в курсе литературы общеобразовательной школы и в 11-м классе. Думается, что работа над такими произведениями XX в., как романы «Мать» М. Горького, «Разгром» А. Фадеева, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Поднятая целина», «Тихий Дон» М. Шолохова, может дать возможность старшеклассникам обогатить свои представления о развитии этого жанра в русской литературе.

Литература

1. Ковалевская Е.Н. Теория романа на уроках литературы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2003. Вып. 1 (33); Ковалевская Е.Н., Середенко И.И. Методика изучения романов «Отцы и дети» И.С. Тургенева и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского в жанровом аспекте // Там же; Ковалевская Е.Н. Организация диалога на уроке литературы (на материале изучения романа И.А. Гончарова «Обломов» в 10-м классе) // Там же. 2001. Вып. 1 (26).
2. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. (юбилейной издание). Т. 1–90. М.; Л., 1928–1959.
3. Белинский В.Г. Разделение поэзии на роды и виды // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1948.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

А.В. Петров

РУССКАЯ КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Томский государственный университет

Попадание в разрывы. Так можно представить положение классической литературы в современном образовании.

За источник постановки проблемы мы взяли изменения, произошедшие в российском гоголеведении начиная с середины 80-х гг. XX в. Суть этих перемен – в расширении образа гениальности Гоголя. В последние десятилетия в гоголеведении развиваются разные концептуальные подходы, которые в науке

осознаются как взаимодополняющие. Новая структура знания рассматривается и как новый показатель ценности («классичности») художественного наследия того или иного писателя. Наличие нескольких концепций кладется в основание верификации смысловой «глубины» творчества, его многогранности и многоаспектности.

Изменение оснований верификации «гениальности» и «классичности» текста в науке, а также ско-

рость накопления нового научного знания мы спроецировали на ситуацию в школьном образовании. В результате выявляется одна из базовых проблем: в школьном предмете «литература» становление образа классики выражается одновременно в двух моделях – это модель накопления и расширения круга ценностей, но также и модель изменения и преобразования опыта ученика, в разном возрасте встречающего Гоголя в облики разных произведений.

Сколько-нибудь последовательный мониторинг возрастного изменения ценностного образа классики в отношении к научному знанию нам неизвестен. Однако споры, инициированные несовпадением научного образа знания и образовательного «взросления» школьника, ведутся повсеместно. С одной стороны, целый ряд «смысловых глубин» классики общество готово признать за пределами опыта старшеклассников (укажем на большое количество мнений, утверждающих идею: Толстой писал «Войну и мир» не для подростков), с другой стороны, возможный перевод плюралистических научных концепций в парадигму школьного образования широко не обсуждается по простой причине – на их адекватное освоение не хватает времени.

Добавим к проблемным фактам и то, что зона контакта вуза со школой, помимо разных форм непосредственной работы ученых в школе или на подготовительных курсах, всегда была узко оценочной – мы имеем в виду вступительное сочинение, которое в своей форме призвано отражать помимо умений учащегося и современность его знаний.

Анализ вступительных сочинений абитуриентов – здесь мы ссылаемся на коллективный опыт преподавателей филологического факультета Томского государственного университета – показывает, что классика *трактуются* (описывается) как относительно **банальное** явление, хотя риторически непременно утверждается «гениальность» того или иного писателя. Таким образом, разрыв между передачей идей и способностью выразить эти же идеи в рассуждении следует признать адекватным следствием проблемы непереводимости или непереуловленности тех смыслов, которые порождаются сосуществованием разных концепций в современной науке.

Что позволяет установить анкетирование учащихся и учителей в подтверждение данного факта? Мы выбрали ряд фраз из классических произведений, которые узнаются как неполные цитаты, существующие в форме поговорок, и попросили назвать возможные ситуации их употребления. Результаты свидетельствуют о том, что ученики среднего звена склонны трактовать значение поговорок **буквально**, рассматривая не собственно тексты, способные внести в ситуации какой-либо дополнительный смысл, а знакомую им реальность.

Например, мы предлагали текст (который дополнялся учащимися, чьи ответы даны после многоточия): ««Покой нам только снится» – когда сильно (много) работаешь»; другой вариант – «когда нужно что-то сделать, а времени нет».

««А воз и ныне там» – когда дело не движется и нет движения вперед».

««На свете счастья нет» – когда человек потерял цель в жизни».

««Мечты, мечты, где ваша сладость» – когда все плохо или депрессия (когда все плохо, грустно)».

««Счастливые часов не наблюдают» – когда тебе что-то интересно (например урок), время быстро пролетает»¹.

Процент буквализации (анализ 200 анкет): «Покой нам только снится» – 75.8 %; «А воз и ныне там» – 46.7 %; «На свете счастья нет» – 59.6 %; «Мечты, мечты, где ваша сладость» – 32.5 %; «Счастливые часов не наблюдают» – 62.9 %.

Еще один вопрос был нацелен на выявление ассоциаций, которые возникают при имени классика (Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого). Результаты ответов показывают, что круг «ассоциаций» (приходится заключать это понятие в кавычки) сводится к упоминанию портрета (детали портрета) и названия изучаемого произведения:

Автор	Портрет	Худ. произв.
Н.В. Гоголь	66.2 %	48 %
Ф.М. Достоевский	33.7 %	66 %
Л.Н. Толстой	63.8 %	68.6 %

Как видим, процент сведения классики к уровню фактического буквализма очень высок; в классике не усматривается какого-либо избыточного содержания, например такого, которое дает возможность выразить свое отношение к миру.

Если до недавнего времени преподаватель высшей школы мог время от времени «знакомиться» с характером толкования классики, работая в приемной комиссии, то в настоящее время зона контакта двух сфер образования опять изменяется. С введением ЕГЭ наблюдение за восприятием классики смещается на способности учащихся к **правильной** (правило предзадано самой структурой выбора) идентификации и интерпретации художественного произведения. Добавим к этому факту перемены, происходящие в структуре отношений вуз – старшая школа. В ТГУ, например, взамен подготовительных курсов, которые организовывались при приемной комиссии, создан факультет довузовской подготовки.

Таким образом, количество наблюдаемых нами разрывов увеличилось. Мы начали свое исследование с проблемы затруднения в передаче ценностно-концептуального поля знания («множественного пространства науки») из сферы высшего образования

¹ Пример профанации: ««Покой нам только снится» – когда я дома дрыхну, вокруг все шумят и орут, спать мне не дают».

в школьный предмет, но обнаружили и другие аспекты выражения проблемы. Один из таких аспектов – склонность передавать самое важное и значимое в виде стереотипов («Достоевский – гений»), которые ученику практически не удается мотивировать собственными рассуждениями о текстах того же писателя. То, как учащийся пытается выразить гениальность писателя, скорее делает того же Достоевского примитивным изобразителем очевидных всем недостатков общества.

Как мы уже упоминали, подобные разрывы не имеют последовательной логической зависимости: они располагаются в разных «плоскостях» и опосредованы различными социокультурными факторами. Именно социокультурные факторы образуют контур ситуации, наполненной реалиями, которые не всегда осознаются участниками образовательного процесса с точки зрения их функциональной значимости. Иногда дискуссия, которая развивается без учета социальной конфигурации, порождает парадокс в интерпретации проблемы: в филологии интенсивно нарабатывается ресурс обновления литературы как школьного предмета, но учитель (ученик) или «система образования» не в состоянии им воспользоваться. Поэтому острота проблемы может переноситься на вопрос: а существует ли вообще какая-то необходимость в научном образе новизны классических произведений?

Исходя из специфики нашей точки зрения исследование разделялось на несколько этапов:

- по возможности полное описание существующих разрывов в системе образования и образовательной практике в отношении к классической литературе;
- выделение функционального значения классики, которое сформировано различными установками;
- помещение классики в структуру факторов, посредующих «точки» разрывов и напряжений в образовании.

Если укрупнить видение проблемы, инициированное исследованиями в гоголеведении, то ее можно представить как два полюса: скорость накопления научного знания отражается в медленном обновлении содержания литературы как предмета школьного образования, а параллельно происходит снижение интереса к классической литературе среди школьников, все меньше и меньше читающих классику. Именно между этими полюсами и возникает то, что мы называем контуром социокультурной ситуации. Государство, например, поддерживает интенсивность изменений в разных областях общественной жизни, формируя новые условия жизнедеятельности. К факторам интенсификации следует отнести и телевидение, нацеленное на постоянное обновление информации. Различные формы ускорения жизни, преломившись в опыте современного молодого человека, могут изменять его отношение к устойчивости образовательного цикла, который поддерживал ценностное восприятие классической литературы.

К значимым изменениям мы относим:

1. *Изменение структуры и динамики образовательного пространства.*

Если содержание научного знания становится все более дробным, то в изменении стратегии образования обнаруживается приоритетное изменение статусов и форм: как на уровне социальных институтов (новые виды учебных заведений – школы, гимназии, лицеи, возникновение внутри технических вузов гуманитарных отделений и факультетов), так и в учебном плане – в виде профилирования обучения, создания вариативного блока элективов, возможности выбирать разные учебные программы. Это множественное пространство моделирует новый социальный опыт. Образ мозаичного и динамичного знания поддерживается структурой расписания: в большинстве школ расписание отражает постоянные смены предметов, ускоренный переход учащихся от одной области знания к другой. Специализация (профиль) в ряде случаев выравнивает образовательное поле и снижает агрессию ритма, но может, с другой стороны, сокращать «культурный багаж».

Какой разрыв, актуальный для образа классики, образуется в данном пространстве?

Для множественного и «разорванного» опыта малоактуальной становится практика **литературной социализации**, однако среди учителей сохраняется уверенность в том, что литература дает необходимый социальный опыт и что художественные тексты нужно использовать в педагогике именно с данной целью.

Наиболее прямые формы социализации – это использование литературных произведений для патриотического воспитания. Как показывает наше исследование, сегодня наиболее распространены формы косвенной социализации, когда *воспитательная* функция литературы воплощается в нацеленности на духовность, нравственность, «доброту, человечность» учащихся. Вот как об этом говорит О.В. Галажинская: «В своей учительской деятельности я всегда отталкивалась от понимания духовных потребностей окружающих меня людей, учеников и постепенно пришла к убеждению, что духовная сущность человека есть объективная реальность, которая оказывает колоссальное влияние на образ его жизни. Логично было бы предположить, что воздействие на духовную сущность человека возможно и допустимо, что духовность можно взрастить, воспитать, и это способны осуществить великие произведения литературы» [1, с. 5].

Соответственно чтение и знание классической литературы влечет за собой образование культурного опыта, который позволяет субъекту не только вписываться в общество, но и формировать социальный климат.

Преобладают ли идеи социализации среди наших респондентов? Как показывает анкетирование, 36 % учителей отказываются или затрудняются сегодня оп-

ределить точно практическую социальную значимость классики. Сегодня кажется более естественным, что литературная классика дает опыт **познания**: она «помогает» лучше понимать жизнь современную и жизнь прошлых эпох. Не случайно многие респонденты как синоним в отношении к духовности, человечности употребляют понятие **образованность**. Образованность как результат освоения литературной классики видится одинаково ясной и ценной как для учителя, так и для ученика (хотя для учащихся и не является приоритетной). На первое место ученики 6–11-х классов выносят прагматическую потребность (знание классики необходимо для того, чтобы успешно сдать экзамены – 70,9 %), но на втором месте оказывается «звание **образованного** человека».

2. *Изменения в объеме литературы как школьного предмета и в формах итоговой аттестации.*

Эти изменения сразу же позволяют оценить как существенно конфликтные («разрывные») тенденции те, что выше определены нами как «внешние» для ценностного образа классической литературы. Например, признание ценности литературы не мешает сокращать учебную нагрузку по предмету (до 2 ч в неделю в 6–9-х классах). С другой стороны, совершенно очевидно, что ЕГЭ не учитывает большинства смыслов, ассоциированных с классикой, в своих тестовых заданиях. Отмена сочинения как формы вступительных экзаменов на большинстве факультетов высших учебных заведений дополняет картину **формализации** предъявления образовательных результатов.

Формализация отношений между процессом образования и аттестацией воспринимается негативно прежде всего по причине **личностного принятия** ценностей классики. Этот фактор однозначно проявляется в ответах учителей.

Во-вторых, исследование видов формального приписывания значимости компонентам школьного образования показывает, что не все из них адекватно дифференцируются учителями. Внутри школьного предмета учитель иногда не может самоустраниться из образования жестких и безличных моделей передачи знания. Речь идет прежде всего о моделях циклического изучения творчества писателя в школе. Среди устойчивых элементов предметного цикла – чтение текста художественного произведения, изучение биографии писателя, историко-культурного контекста произведения, чтение критики, анализ художественного произведения, подготовка к сочинению и его написание.

Как учителя, так и ученики признают анализ основной формой раскрытия идейно-образного содержания художественного произведения, но никем четко не формулируется вопрос: каким образом анализ способствует становлению ценностного восприятия мира, адекватного тому, который выражен классической литературой? Например, в характере иллюстративного материала, который согласен использовать

учитель, можно усмотреть имплицитную форму передачи ценностей. Классические тексты сопровождаются живописными репродукциями, музыкой и, где это возможно, посещением музеев – всем тем материалом, который образует **гомогенное** смысловое поле, некоторую тотальность классического. Эти контексты как пространство «охватывают» человека, мотивируя достаточность пассивного принятия ценностей, о которых можно **говорить** и совсем не обязательно их переживать. Соответственно, классика входит в опыт ученика в разных формах коммуникации. Ее значимость среди учителей неоспорима: большинство респондентов полагает, что становление ценностного видения мира зависит от этапа «обсуждения на уроке вопросов и проблем, поднимаемых классической литературой».

Возвращаясь к проблеме разорванного опыта современного человека, мы можем констатировать ослабление действительности коммуникации: хотя в образовании постоянно востребуется, нарабатывается и расширяется историко-культурный контекст, он не захватывает всего человека, привыкшего к переключениям смыслового пространства с фильма на рекламу и обратно; сама способность переключаться не создает сколько-нибудь действенных проникновений (или возвращений) образов классики в стиль современности.

Социологические исследования, представленные на сайте www.inauka.ru, свидетельствуют о том, что в современном обществе социальный конфликт интерпретации ценностей возникает из-за различия в моделях опыта: «...многие родители и педагоги по-прежнему ориентированы на старую литературную модель, тогда как большинство детей и подростков относятся к книге не как к учебнику жизни, а как к одному из средств информации и массовой коммуникации. Таким образом, между поколениями происходит разрыв в передаче бытовавшей долгое время традиции освоения литературной культуры» [2].

Таким образом, мы могли бы погружаться в историческую (смысловую) атмосферу, но коммуникация «по поводу» идей классического произведения, скорее, препятствует этому, тем более что на словах нельзя объяснить, зачем переносить некоторые образы классических текстов в наш мир телевидения, компьютеров и сотовых телефонов.

Вполне возможно, что даже традиция погружения (которая очень похожа на патриархальный вид передачи ценностей) в современном образовании мало действительна, она редуцирует реальную зону контакта классики и современности, которую способен осуществить только сам учащийся – индивид, формирующий свои способы отношения между прошлым и настоящим.

Модель контекстуального удерживания и передачи ценностей позволяет интерпретировать разрыв между знанием классики и его использованием. Необходимость знать и понимать классику проблемати-

зируется вопросом: где в жизни, кроме самого образования, мы оперируем полученными знаниями? Среди ответов на вопрос анкеты – где чаще всего используется знание классики? – согласие с тем, что люди обращаются к литературе, разговаривая о жизни, выразили только 16 % респондентов. Таким образом, максимально «практический» план – это общечеловеческие вопросы, это размышление о ситуациях, которые затрагивают бытие человека, но этот план является далеко не основным. Если вспомнить идею «образованного» человека, то следует признать, что классика в процессе обучения **должна** образовывать такие способности (мировоззрение), которые не требуют постоянного припоминания героев, ситуаций и образов конкретных художественных текстов. Стоит только признать, что образование по своему характеру не обусловлено постоянным воспроизводством конкретных знаний, как совсем иначе придется отнестись к социальной инфляции дипломированных специалистов среди тех работодателей, которые формируют запрос на продавцов с высшим образованием.

По-видимому, сегодня вопрос – зачем нужна классика? – следует перевести в вопрос о том, каковой должна быть активность или воля человека использовать классику в своей жизни.

Когда вопрос затрагивает личное волеизъявление, ценностные приоритеты учителей дополняются вполне в духе мозаичного опыта. Лично для себя учитель допускает чтение для отдыха и развлечения. Такое чтение не выглядит чем-то «криминальным» или порочным, напротив, часто обращение к разным видам литературы оценивается как обогащение личного кругозора. По сути, вопрос, неявно возникающий вокруг ценностей, имеет следующую логику развития: любовь к классике и ее знание допускает вхождение в опыт индивида и чего-то иного, но учащемуся, чьи ценности еще не сформировались, желательно было бы избегать слишком агрессивных, захватывающих сознание источников информации: телевидения, компьютеров, «второсортной» литературы. Отсюда «мораль» конфликта: если человек любит классику, он может читать все что угодно; если нет, то, скорее, возникнет опасение в том, примет ли современный подросток классику вообще.

Выделенные нами установки помогают описать еще один разрыв – между образованием, в котором классика способствует самоопределению ученика, и образованием, которое использует литературу в виде **средства воздействия** на человека и видит в этом приоритет по отношению к изменчивому и бессмысленному информационному пространству современной жизни. Пространственные и временные модели существования классики в образовании – тема, которая ждет своего исследователя.

2. Изменение социально-культурного пространства.

Не только мы постоянно утверждаем идею «пост-модернистского» опыта современного человека. В на-

ших анкетах проявилось согласие всех респондентов в том, что опыт современного человека многообразен и динамичен: смена имиджа, ролевого поведения, эклектика в поведении являются вполне естественными как для учителя, так и для ученика. На этом фоне стабильной оказывается оценка положения литературной классики: 97 % респондентов-учителей ответили: «оно ухудшилось». Тенденция ухудшения вписана в социальные перемены, которые также оцениваются как перемены к худшему.

Такая общность мнений заставила нас поинтересоваться уровнем рефлексии учителя, который мог бы оценить и характер своего участия в процессе ухудшения положения классики в образовании. Совершенно очевидно, что учитель расценивает свое положение как **зависимое**: многие из названных факторов, влияющих на ухудшение положения классики, являются внешними (телевидение, политика государства по отношению к учителю и др.).

На этом фоне стремление к консервации ценностей может приводить к созданию своего рода зеркального отражения «внешних» тенденций, усугубляющих образовательную ситуацию. В настоящее время идейное вложение в литературу мы предложили бы оценить как **чрезмерное**. Классическая литература императивно перегружена смыслами, которые из нее нужно извлечь. Нерелективный способ утверждать ценности, нежелание расширять сферу внимания на другие предметы порождают, как это ни парадоксально, ценностную **безличность** литературной классики: образовательный результат, приписываемый только литературе, в действительности легко переносится и на другие предметы гуманитарного цикла, а ряд положений о развитии сознания, способности мышления, в принципе, позволяет безболезненно передать эту роль и математике, и физике, и т.д.

Попробуем сформулировать проблему радикально: не происходит ли сегодня вместо декларируемой консервации ценностей классической литературы их перенос на функциональные особенности процесса обучения как такового?

Насколько нам удалось выяснить, подход к ценности классики **для социального опыта** всегда реализуется таким образом, что предполагается только жесткая однонаправленная передача смысла от литературы к человеку. (Заметим в скобках, что смена целей – с литературной социализации на эстетическое развитие – сама собой не гарантирует изменения направленности от книги к человеку, ибо она является формальной, принадлежит педагогической установке).

Если перенос ценностей с художественного произведения на личный опыт не является общеобязательным, то имеет смысл попробовать вместе с учителями осмыслить диалогический подход – соотнести стратегию литературной социализации с вопросом: допускаем ли мы, что ученик волен придавать литературному произведению тот смысл, который возник-

нет у него ситуативно? Допускается ли, что в отношении к литературе будут закрепляться и становиться частью социального опыта разные типы восприятия, иногда плохо предсказуемые из-за усиленной социальной динамики?

Без отработки данного допущения жесткость функциональной направленности от литературы к человеку и потребность сохранять ценности будут сливаться, консервируя и саму идею литературной социализации.

Одним из показателей выделенной нами проблемы ценностей является указание на причины ухудшения положения классики. Учителя полагают, что на изменение статуса классики в современном обществе повлияли:

- положение культурно-образовательной сферы – 64 %,
- политика государства по отношению к учителю – 44.6 %,
- политика государства в отношении национальной идеи – 42.5 %,
- место книги среди других средств массовой информации – 42.5 %.

Концепция причинности в выделенных ответах легко трансформируется в несколько иную точку зрения (особенно в первом и последнем случае). Речь может идти об изменении контекста, в котором средства массовой информации реально влияют не на классику, а на человека. В этом случае сценарий борьбы за ученика может приобретать те идеологические формы жесткой направленности, которые никак не предполагаются ценностным образом классики. В итоге вопрос, с которым сталкивается современная стратегия литературной социализации, – это вопрос о **свободной конвертации** ценностей в обществе.

Можно ли иначе интерпретировать факторы, которые учителя называют в качестве причин негативных

изменений, когда телевидение и реклама (61.7 % опрошенных), компьютеры и компьютерные игры (57.4 %) оказываются основными негативными явлениями современного общества? Представляя эти факторы в виде контуров нового социума, мы получим изменения, которые телевидение и компьютеры вносят в частную жизнь (быт), **занимая** образовавшееся **свободное время**. Андрей Битов в своем выступлении в «АиФ» называет жалобы современного учителя на засилье телевидения тоской по идее [3]; но такую «тоску» можно также трактовать и как ощущение конкуренции, обесмысливающей позицию учителя, который уже не владеет ресурсами привлечения внимания ученика. Таким образом, в виде востребованного продукта телевидение можно представить и в безоценочном формате. Но тогда этот формат позволяет выделить еще одну конфликтную тенденцию в воззрениях учителя – повышенный **оценочный** фон. Характер дискуссии, ведущейся в оценочном ключе, не позволяет установить границы совмещения смыслов классической литературы и социальной динамики и не способствует развитию **социальной рефлексии**, которая бы позволяла обнаружить выход из проблемной ситуации.

Поддержка данного проекта осуществлена АНО ИНО-центр в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках» совместно с Министерством образования Российской Федерации, Институтом перспективных российских исследований им. Кеннана (США) при участии Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фондом Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном документе, может не совпадать с точкой зрения вышеперечисленных благотворительных организаций.

Статья написана по материалам анкетирования учащихся и учителей г. Томска, проведенного в конце 2004 г.

Литература

1. Галажинская О.В. «Дух – воля к совершенствованию...» // Учитель. Газета педагогов Южного округа г. Томска. 2004. № 3 (сентябрь–октябрь).
2. Социологи о том, что читают наши дети // <http://inauka.ru/books/article37613.html>
3. Битов А. Формула трещины // http://www.aif.ru/online/moskva/586/24_01