

ТЕОРИЯ РОМАНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Томский государственный педагогический университет

В данной статье нам важно:

- представить жанровое содержание романа в связи с возможностями его нравственно-психологического воздействия на старшеклассников;
- охарактеризовать ориентацию учащихся на жанровое содержание романа как один из путей, стимулирующих понимание произведения;
- определить пути формирования подобной ориентации.

Возраст, о котором идет речь в исследовании, по мнению психологов, характеризуется стремлением к самоопределению, возникающим на основе способностей старшеклассников к абстрактному мышлению. Самоопределение как ведущий тип деятельности, как указывает Н.С. Кон, находит свое выражение в формировании мировоззрения. В этот период интенсивно формируется самосознание – психическое образование, с которым Л.С. Выготский [1] связывает рождение личности. В результате личностного становления у школьников складывается стремление сконструировать образ своего «Я», представляющий «социальную установку, отношение личности к самой себе» [2, с. 61].

Одним из психологических механизмов, на базе которых формируется мировоззрение, личностное начало ребенка, является идентификация, способность к взаимному уподоблению людей друг другу. На основе этого механизма протекают самосознание и самооценка.

Среди литературных жанров, изучаемых в средней школе, в наибольшей степени отвечает потребностям самоопределения, предоставляя школьникам возможность для нравственной идентификации, роман, жанр, в котором, по словам Л.Н. Толстого, «есть место и свобода для выражения всего, что только переживает внутри и вовне человек» [3, с. 359]. Для того чтобы доказать справедливость утверждения о такой функциональной роли романа, нам необходимо уточнить, в чем заключается жанровое содержание этой эпической формы, благодаря которому она имеет такие широкие познавательные и воспитательные возможности. И в этой связи представляется необходимым обратиться к идеям осмысления жанровой природы романа, которые представлены в трудах Гегеля, В.Г. Белинского, А.Н. Веселовского.

Большой заслугой Гегеля как мыслителя и эстетика было то, что он первым высказал мысль о соци-

ально-историческом происхождении романа, тем самым показав, что само эстетическое явление жанра содержательно, так как несет в себе определенную концепцию действительности и человека. Жанр в концепции Гегеля выступает как выражение эстетических возможностей познания человеком мира и себя и закрепление этого познания литературной практикой.

Возникновение романа философ связывает с появлением нового исторического состояния общества, с развитием государственности, в результате чего возникает разлад между субъектными стремлениями индивида и обществом (по Гегелю, «разлад между прозой жизни и прозой сердца»). Таким образом, в концепции немецкого философа рождение романа связывается с формированием личностного начала, которое проявляется в усложнении, многообразии внешних и внутренних проявлений человеческого «Я», не позволяющих индивиду безлико выступать от имени всех. Гегель впервые высказал мысль о том, что характер конфликта в романе определяется концепцией личности, свойственной времени, преломлением ее в творчестве, мировоззрении писателя.

Развитие социально-исторической концепции Гегеля мы находим в дальнейшем в работах В.Г. Белинского («Разделение поэзии на роды и виды», «О русской повести в повестях Гоголя», «Взгляд на русскую литературу 1847 года»), который стоял у истоков русского романа, стал свидетелем формирования жанра, выступил как его теоретик и историк. Многие тонкие наблюдения критика над природой жанра сохранили свое значение и для современного литературоведения. К числу таких наблюдений можно отнести определение Белинским эстетической сущности романа. «Эпопея нашего времени есть роман. В романе – все родовые и существенные признаки эпоса, с той разницей, что в романе господствуют иные элементы и иной колорит» [4, с. 39]. Рассматривая роман в исторической связи с эпопеей, критик утверждал, что содержательная емкость жанра такова, что он способен охватить жизненное пространство, осваиваемое эпопеей («сущность жизни, субстанциональные силы, состояние и быт народа»), используя особую познавательно-эстетическую коллизию – взаимоотношения человека и общества. «Для романа жизнь является в человеке и мистика человеческой души, участь человека, все его отно-

шение к народной жизни – богатый предмет» [5, с. 265]. В концепции Белинского роман выступает не просто как новый жанр, а как новый тип эстетического мышления, сущность которого заключается в возможности осваивать целостность жизни через описание широкой сферы контактов человека с обществом. На основании подробных историко-литературных разборов критик определяет и характер подобных контактов: это взаимодействия, в которых индивид проявляется как член общества, представляющие глубину его социализации или отсутствие ее. В работах критика идея личности не фигурирует прямо, но сама логика рассуждений, понимание задач жанра как исследование жизни человека в обществе позволяют говорить, что она выступает в его концепции романа как определяющая.

Непосредственное увязывание жанровых целей романа с идеей формирования личности мы встречаем в работах А. Н. Веселовского. Вклад Веселовского, явившегося прямым продолжателем идей Гегеля и Белинского, в историко-генетическую концепцию жанра выразился в том, что он конкретизировал содержание основной романной коллизии. Ученый показал, что содержание основной жанровой коллизии определило особенности повествования в романе, в частности – большую значимость характера в нем, которая проявляется в том, что в произведении интерес сосредотачивается не «на событии, а на участии, которое принимает в нем то или иное лицо, на их мотивах и побуждениях, на всем том мире личности, который раскрыт был новым прогрессом истории» [6, с. 9]. Концепция А. Н. Веселовского, идея личностного начала, его определение понятия «личность» («Личность предполагает прежде всего самосознание, сознание своей особенности» [6, с. 14] позволяют понять и конкретизировать высказанное еще Гегелем положение о новом характере единства героя и общества в романе. Процесс личностного развития, с одной стороны, предполагает автономизацию личности, с другой – включает в себя и стремление личности приобщиться к миру, найти способ слиться с ним. Единство мира, следовательно, и процесса бытия представляются уже не реальностью, а только целью. И потеря первоначального единства древнего эпоса означает, что каждый роман должен завоевывать и представлять его через противопоставленность человека и мира.

Историко-генетическая идея личностного начала, сложившаяся в эстетике Гегеля, Белинского, Веселовского, в дальнейшем получила свою концептуальную оформленность в работах крупного теоретика и историка литературы Д. С. Лихачёва [7].

Ориентация на эту идею как ведущую и определяющую в жанровой модели объясняется тем, что представляет собой психологическое явление личности. Обратимся к суждению психолога. «Личность, – пишет С. Л. Рубинштейн, – есть общественная, а не

психологическая категория. Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, поскольку у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, равнодушия, максимум партийности по отношению ко всему общественнозначимому» [8, с. 245]. Как мы видим, даже это нестрогое описательное определение дает возможность говорить о характере связи человека с окружающей его действительностью, позволяет понять суть романной коллизии «личность-общество». Речь идет о широкой сфере контактов, в которых проявляются степень социализации индивида и глубина осознанности им этого процесса. В переводе на законы построения художественного произведения это означает использование особых, дающих ощущение панорамности жизни и души человека, способов построения сюжета и характера. Происходит процесс жанровой интеграции, в ходе которого личностная доминанта стягивает все субъектные, пространственно-временные, ассоциативные, речевые планы художественного мира романа вокруг главного героя, увязывая их с духовным развитием персонажа. Содержательной основой такой художественной интеграции является стремление писателя выразить в романе представление о сущности человека, его назначении в обществе – воплотить свою концепцию личности.

Объемность и широта романа дают возможность для последовательного, детального раскрытия характера в его обусловленности обстоятельствами внешнего и внутреннего плана. «Раскрыться в виде полноты в разнообразнейших положениях и ситуациях – это главная задача в изображении эпических характеров», – указывал Гегель [9, с. 250]. Человеческая личность с ее живыми потребностями, стремлениями к истине, счастью, постоянно меняющаяся и развивающаяся, проявляет себя во множестве контактов, связей. А это означает что в построении художественного мира романа «многолинейность сюжета, охватывающего судьбы ряда действующих лиц, многоголосье» [10, с. 328], эпичность характера выступают типологическими признаками жанра. Многоплановость сюжетного построения нашла свое блестящее выражение в поэтике русского романа, в коллизиях поиска смысла жизни, самопознания, самоактуализации героев произведений И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого.

Выделение типологии жанра на основе существующих в литературоведении тенденций ее изучения убеждают нас в том, что эта типология существует, и сущность ее может быть определена следующим образом: «роман – эпическое произведение большой формы, в котором повествование сосредоточено на судьбах отдельной личности в ее отношении к окружающему миру, на становлении и развитии ее характера и самосознания» [10, с. 131]. В качестве типо-

логических признаков, представляющих жанровое содержание романа, реализующих стержневую для него идею личности, выступают:

- «изображение человеческого характера, в сложных формах жизненного процесса» [11, с. 328];
- «многолинейность сюжета» [11, с. 328];
- «широта, панорамность в воспроизведении действительности» [11, с. 328].

Проанализированный теоретический материал о романе убеждает нас в системном характере жанровой типологии романа, в которой функцию интегративного качества выполняет идея личности, выступающая, по образному выражению Мандельштама, «манометром романа». Благодаря своему личностному пафосу, исследовательскому интересу к человеку во всех его проявлениях, роман приближает читателя юношеского возраста к тому, что В.Г. Белинский называл «актом самосознания». Богатейший материал для понимания себя, смысла жизни, своего места в ней предлагает девятикласснику романная проза 60-х гг. XIX в. с «критическими исследованиями действительности для извлечения идеала из нее самой» [12, с. 7], «глубиной объяснения исторического, социального и нравственного» [12, с. 15].

Как показывают исследования методистов, в частности наблюдения Н.Д. Молдавской [13], О.Ю. Богдановой [14], у школьников старшего возраста есть объективные возможности постичь богатство художественного мира романа. В юношестве, как указывает Н.Д. Молдавская, меняется сам характер художественного мышления: появляются элементы эстетической рефлексии, выражающейся в способности старшеклассников к осознанию и осмыслению собственного познавательного акта. За счет этого возникает возможность понимания роли автора, художественной формы, творческого вымысла, т.е. формируется потенциальная способность смотреть на произведение как на изображение действительности. Такой уровень эстетического развития приближает читателей к автору, делает жизненную позицию писателя доступной для их постижения.

Но природные познавательно-эстетические возможности старшеклассников не всегда в достаточной мере реализуются при изучении эпических произведений, представляющих собой объективную трудность для понимания. При их чтении учащиеся не улавливают «особого значения авторского мировоззрения, взаимоотношения отдельных частей и образов произведения и характера... Основным недостатком восприятия эпического произведения является отсутствие целостности...» [14, с. 14]. Поэтому методистами исследуются различные пути анализа эпоса, обусловленные его эстетической природой, приближающие школьников к ощущению эпической целостности (композиционный – Н.А. Соснина, Ю.И. Лысый), выявление авторской позиции (Н.А. Мещрякова). Думается, что когда речь идет о таком эпическом произве-

дении, как роман, целостность содержания которого во многом обусловлена его жанровой типологией, попытка сформировать концептуальное понимание через жанровый подход будет правомерной.

По мнению М.М. Бахтина [15], художественное общение автора и читателя требует своих знаков, своего языка. Один из таких знаков – жанр, выступающий единицей коммуникации, значение которой известно общающимся сторонам. Для того чтобы подчеркнуть ориентационную и в то же время ценностно-содержательную природу жанра, ученый сравнивает его с типичными формами высказывания в повседневной речи: приветствиями, прощаниями, поздравлениями. Представляя содержание той или иной формы высказывания, общающиеся (в данном случае автор и читатель) могут лучше понимать друг друга. Знание о жанре выступает в качестве установки на верную эстетическую реакцию как «жанровые ожидания», т.е. склонность оценивать произведение по законам жанра, помогает читателю углубить первично-смысловое отношение к художественному произведению. Исходя из сказанного, можно предположить, что одним из путей, ведущих к глубокому пониманию идейно-эстетического содержания конкретного романа, выступает ориентация школьников на его жанровую природу, трактуемая как готовность и способность понимать содержание конкретного романа на основе знаний о жанре и умений применять их в процессе анализа.

В применении к роману ориентация на жанр представляет собой способность читателя на основе знаний о нем видеть общие (жанровые) аспекты содержания произведения, уметь находить их в тексте. Поэтому сформированность ориентации включает в себя: а) знание о жанре, б) знания о приемах и способах их применения при анализе произведения. Представляя собой познавательно-деятельностный комплекс, ориентация на жанр выступает для школьника моделью, использование которой активизирует проникновение в художественный мир произведения.

С целью проверить существование в реальной читательской практике ориентации на жанровое содержание произведения нами был проведен эксперимент. Опрашиваемым (а ими стали 187 учеников школ г. Томска) было предложено ответить на вопрос, каким они представляют содержание произведения, если известно, что оно – сказка, басня (ученикам 4–6-го классов), комедия, роман (ученикам 9–10-го классов). Результаты анализа срезовых работ показали, что такое эстетическое явление, как жанровая ориентация, в принципе существует. 84 % учащихся средних классов достаточно ясно описали содержание таких жанров, как сказка и басня. В то же время результат опроса показал, что по отношению к таким часто встречающимся в школьной программе жанрам, как роман, рассказ, «условный эстетический рефлекс» читателей-школьников практически не вы-

работан (около 70 % опрошенных невразумительно описали художественную атмосферу романа).

Поэтому задача учителей и методистов – восполнить этот пробел в литературном развитии школьников, воспитать в них чувство жанра.

Будучи по сути выражением эстетической направленности деятельности читателя, подобная ориентация должна формироваться на основе психологического механизма развития мотива. Оно происходит, согласно концепции деятельности А.Н. Леонтьева, на основе включения предметного содержания деятельности в сферу активного сознания учащегося. А это означает, что на первом этапе мотив формируется через осознание цели, своеобразное совмещение деятельности с ней [16]. В нашем случае следует вести речь о том, что до изучения романа школьник должен быть настроен на понимание его содержания. Иначе говоря, он должен иметь возможность получить первичное, индивидуальное представление о содержании конкретного романа. На втором этапе формирования мотивации мы должны исходить из того, что «актуально осознается только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществления ее действия» [16, с. 13]. Реально речь идет о формировании понятия романа и умений применять знания об этом понятии на практике.

Содержание деятельности на 1-м этапе формирования жанровой ориентации может быть определено как возникновение познавательной готовности к пониманию тех нравственных, идеологических проблем, которые станут в дальнейшем предметом раздумий учащихся на этапе анализа романа. Готовясь читать роман, старшеклассник может не испытывать внутренней потребности в глубоком нравственном общении с его автором, ограничиваясь поверхностным интересом к содержанию произведения. Учителю необходимо актуализировать смыслы учеников, создать условия для того, чтобы они появились. Такая актуализация происходит за счет обращения к потенциальным возможностям школьников: их эмоциям, знаниям, умениям. Психологическим механизмом, на основе которого происходит появление первично-смыслового понимания художественного произведения, выступают ассоциативные связи, помогающие вспомнить старое, осознать, включить в систему своих знаний и представлений новое.

На втором этапе формирования осознанной жанровой ориентации задача исследователя, учителя – включить жанровое содержание романа в состав предметной деятельности по его усвоению. Вывод, к которому мы пришли в результате анализа жанровой типологии романа, ориентирует на то, что формирование осознанной ориентации на этой стадии может протекать как познавательная деятельность старшеклассника по формированию понятия романа. Соответственно характер методической деятельности (ее содержание, состав) на этом этапе обус-

ловливаются психолого-дидактической логикой этого процесса.

В психологии известны два пути образования понятий: от частного и единичного к абстрактному и наоборот – от общего, абстрактного к единичному, конкретному. Для того чтобы определить, каким должен быть путь формирования понятия, важно представлять, с каким понятием мы имеем дело: эмпирическим или теоретическим. В нашем конкретном случае, для того чтобы составить подобное представление, обратимся к суждениям литературоведов, помогающим понять сущность понятия романа с точки зрения приведенной нами выше градации.

Известно утверждение (оно представляется вполне правомерным), согласно которому возможно трактовать понятие «жанр» в двух аспектах. Первый аспект: жанр как вид художественного произведения в единстве специфических свойств его формы и содержания. Под жанром во втором значении понимается абстрактная конструкция (Н.С. Лейдерман, чтобы подчеркнуть ее умозрительный характер, предлагает термин – «метажанр» [17, с. 138]), воплощающая в себе основную идею целой группы конкретных жанров, т.е. некий тип, инвариант жанрового содержания, не существующий в чистом виде. Совершенно очевидно, что понятие «роман» в том контексте, в котором мы вели речь (характеристика типологических особенностей, выявление компонентов, системно представляющих модель жанра), может быть отнесено к числу понятий метажанрового характера. Оно воспроизводит концепцию жизни, принцип взаимодействия человека с окружающей его действительностью, представляет собой модель жанра, зная и используя которую, возможно понимать и анализировать конкретные жанровые разновидности.

Теоретическое понятие, согласно концепции В.В. Давыдова, «возникает как целое, которое затем формирует свои части, разворачиваясь в систему» [18, с. 126]. Для нас это должно означать, что усвоение знаний общего и конкретного характера о романе должно предшествовать знакомству с более частными и конкретными знаниями, так как последние выводятся из первых как из своей единой основы.

В нашем конкретном случае это будет означать, что понятие романа (согласно действующей программе в 10-м классе) вводится до того, как старшеклассники знакомятся с вариантами жанра (философско-публицистическим романом Н.Г. Чернышевского, романом-эпопеей Л.Н. Толстого, романом-трагедией Ф.М. Достоевского).

Теоретический характер понятия указывает на то, какой должна быть последовательность использования когнитивных механизмов, лежащих в основе его формирования. Это обобщение (на 1-м этапе) и конкретизация (на 2-м), но имеющие несколько иное содержание, нежели при формировании эмпирических понятий. Обобщение, выступающее на первом

этапе основным средством мыслительной деятельности, будет отличаться направленностью на выделение абстрактных признаков, дающих возможность сущностно охарактеризовать содержание понятия. Конкретизация в логике концепции В.В. Давыдова рассматривается как «восхождение от абстрактной сущности и нерасчлененного всеобщего отношения к единству многообразных сторон развивающегося целого к конкретному» [18, с. 126]. Итогом усвоения понятия в этой логике следует считать его применение, формирование соответствующих умений, позволяющих анализировать конкретный роман в процессе обучения. Среди теорий о формировании умений нас в логике наших рассуждений о появлении осознанной ориентации будут интересовать только те, в которых сформированность умений ставится в прямую зависимость от осознания способов деятельности, на основе которых данные умения возникают.

В психологии процесс формирования умений рассматривается как обучение учащихся способам переноса приемов учебной работы, обобщенных приемов умственной деятельности [18]. Важнейшим условием на этом пути является ознакомление учащихся с последовательностью действий, соблюдение которой необходимо для того, чтобы умение было сформировано. Выбор психолого-дидактической формы предъявления учащимися знаний о способах деятельности обуславливается рядом причин.

Во-первых, характером умения, которое, как известно, может быть простым, состоящим из одного-двух действий, и сложным, многосоставным, включающим в себя множество действий. Очевидно, что простое умение, будучи содержательно и операционально обозримо, может формироваться на основе обычного типа руководства (схема, указание и т.д.). В случае же со сложным, многоэлементным умением речь, видимо, должна идти об общей стратегии действия, которая конструируется на основе выделения опорных этапов, необходимых для формирования умения.

Во-вторых, предметным содержанием деятельности, в которую включено умение. Формирование умения при изучении математики, физики допускает большую жесткость, логичность в предъявлении знаний о способах деятельности, что невозможно по отношению к литературе и художественному произведению. Поясним свою мысль, обратившись к нашей ситуации. Как уже говорилось, понятие романа может быть сформировано через функциональную значимость конструктивного системообразующего признака (идея личности). Умение, формируемое на основе этого признака, может быть определено как сложное, вбирающее в себя множество других умений, предметное содержание которых обуславливается понятием личность.

Проанализировав содержание школьной программы (разделы умений), мы пришли к выводу, что в

качестве необходимых, составляющих базу для конструирования основного интегративного умения, выступают следующие умения:

- выявление роли героя в раскрытии идейного содержания произведения;
- определение функций элементов сюжета и композиции в произведении;
- сопоставление героев изучаемого произведения на основании авторского отношения к ним;
- характеристика героя изучаемого произведения на основании его поступков, поведения.

Каждое из этих больших (по терминологии психологов – сложных) умений может быть представлено как сумма, определенная последовательность простых. Так, умение выявлять роль героя в раскрытии идейного содержания произведения может быть представлено следующим образом. Процесс подобного дробления может быть довольно долгим, а число умений, требующих впоследствии конструирования, интегрирования, неопределенно большим.

Думается, что в анализируемой ситуации жанрового подхода речь должна идти о связи между умениями, восстанавливая которую ученик научается видеть зависимость между компонентами художественной структуры романа; это способствует формированию у него начальных ощущений целостности художественного произведения. Поясним нашу мысль на примере. В качестве необходимых умений, с помощью которых может быть проанализирована сюжетная ситуация, могут выступать, например, такие:

- умение выделить героя;
- эпизод в сюжете;
- деталь сюжета (портрет, пейзаж и т.д.).

В целом все эти умения есть способ деятельности, помогающий проанализировать такую литературную единицу романа, как сюжетная ситуация. Однако и способов деятельности недостаточно для характеристики типологии романа, потому что жанровая законченность предполагает целостность реконструктивной деятельности, в которой уже сами способы деятельности связаны определенной логикой. Например, последовательность анализа сюжетных ситуаций predetermined логикой их отбора, который, в свою очередь, диктуется содержанием понятия «личность».

Способы деятельности связаны определенной логикой, которая predetermined жанровой типологией романа, а точнее – доминирующей в этой типологии идеей личности. Психологическая природа формирования реконструктивной деятельности может быть раскрыта через процесс осознания школьником ее последовательности этапов. Это явление в психологии и теории обучения может быть определено как процесс алгоритмизации деятельности.

Говоря о формировании алгоритмической деятельности, возможно использовать психологический механизм интериоризации, открытый С.Л. Рубинштей-

ном, а затем конкретизированный в теориях поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [19]), идее формирования внутреннего плана действий (Б.Ф. Ломов [20]). Следуя логике интериоризации, можно выделить определенные этапы формирования реконструктивной деятельности учащихся по изучению романа в жанровой специфике. Эти этапы в общем виде могут быть представлены как репродуктивный, предполагающий воспроизведение реконструктивной деятельности по образцу, и продуктивный, в рамках которого деятельность субъекта, осуществляясь в незнакомой ситуации, рассматривается как частично-поисковая.

Сформированность умения определяется шириной его переноса в новую ситуацию. Психология различает два вида переноса: специфический и неспецифический. Первый, так называемый репродуктивный тип переноса, характерен для решения задач аналогичного типа. Второй – перенос общих принципов, отношений – применяем, когда речь идет о предметах, сходных, скорее, не в видовом, а в родовом плане. Если говорить о литературе, области, где нет единообразных явлений и каждое произведение является неповторимым, мы, как правило, имеем дело с переносом второго вида, требующим не буквального соблюдения последовательности анализа, а следования принципам подхода к произведению определенной художественной типологии. Соответственно при этом несколько обедняется, ужимается содержание первого, репродуктивного этапа реконструктивной деятельности, и он превращается в воспроизведение алгоритма.

Проблема формирования понятия предполагает решение вопроса о критериях его сформированности, выступающих показателями продуктивности де-

ятельности понимания школьников и эффективности методической работы учителя. Поскольку понятие представляет собой знание, то в отношении него правомерно применение такого показателя, как качество знаний. Причем положения о формировании понятия убеждают в том, что построение критериальной диагностики сформированности понятия должно быть подчинено принципу системности, при котором каждое качество знания существует не само по себе, а лишь во взаимосвязи с другими качествами.

Выводы

Рассматривая возможность романа оказывать нравственно-психологическое воздействие на старшеклассников, следует отметить:

- подобные возможности существуют и определяются типологией жанра, громадной социальной и мыслительной емкостью романа, изображением человека в процессе личностного развития на широком историческом фоне;

- одним из путей, ведущих к глубокому пониманию идейно-эстетического содержания романа, выступает ориентация школьников на его жанровую природу, трактуемая как готовность и способность понимать содержание романа на основе знаний о жанре и умений их применять в процессе анализа;

- становление названной ориентации, определяясь психологическим механизмом развития мотива, протекает в два этапа. На первом этапе возникает первично-смысловая ориентация на темы, проблемы, представляющие художественный мир романа. На втором этапе на основе познавательной деятельности учащихся в процессе анализа крупного эпического произведения осуществляется формирование осознанной ориентации на жанр романа.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. М., 1956.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
3. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 30. М., 1951.
4. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 1. М., 1953.
5. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 5. М., 1954.
6. Веселовский А.Н. История или теория романа // Избранные статьи. Л., 1939.
7. Лихачёв Д.С. Человек в литературе Древней Руси. 2-е изд. М., 1970.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
9. Гегель. Лекции по эстетике // Соч. Т. 14. М., 1958.
10. Советский энциклопедический словарь. М., 1985.
11. Словарь литературоведческих терминов / Под ред. Л.И. Тимофеева, С.В. Тураева. М., 1974.
12. Жук А.А. Русская проза второй половины XIX века: Пос. для учителей. М., 1981.
13. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.
14. Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пос. по спецкурсу. М., 1979.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
17. Лейдерман Н.Е. Движение времени и законы жанра. Свердловск, 1982.
18. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
19. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
20. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.