

# Литературное образование: мнения участников образовательных отношений

**Е. А. Асонова, Л. Ф. Борусьяк, Е. С. Романичева**

---

## **Асонова Екатерина Андреевна**

кандидат педагогических наук, заведующая Лаборатория социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: asonovaea@mgpu.ru

## **Борусьяк Любовь Фридриховна**

кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: borusyaklf@mgpu.ru

## **Романичева Елена Станиславовна**

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: romanichevae@mgpu.ru

Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4.

**Аннотация.** С целью определить структуру литературного образования, т. е. потребности участников образо-

вательных отношений в сфере чтения художественной литературы, а также институции и ресурсы, используемые для их удовлетворения, авторы анализируют термин «литературное образование», раскрывающий исторически сложившийся подход к трактовке данного понятия, а также используют результаты качественных социологических исследований: фокус-групп и глубинных интервью с учителями, библиотекарями, родителями, студентами и старшеклассниками. При всех различиях в трактовке литературного образования между участниками образовательных отношений общим для них является крайне низкая оценка роли школьных уроков литературы и библиотеки, поиск путей удовлетворения потребностей в других формах получения знаний о литературе и читательского опыта.

**Ключевые слова:** участники образовательных отношений, литературное образование, качественные социологические исследования, школа, библиотека, семья, учителя, родители, подростки, рефлексия, потребности.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2019 г.

---

Литературное образование (ЛО) сегодня — это сложный, многокомпонентный процесс, в котором принимают участие самые разные социальные институты. В современных условиях подходы к ЛО, его организация и эффективность все больше проблематизируются участниками образовательных отношений, его исследователями. Зачем оно нужно и является ли обязательным?

Почему школе не удастся сформировать квалифицированного читателя, а зачастую и читателя вообще? Какие институты помимо школы участвуют и должны участвовать в этом процессе?

Целью представляемого здесь исследования лаборатории социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета была оценка деятельности институтов ЛО в Москве на основе изучения мнения о них основных участников образовательных отношений, способных к рефлексии. Основой для анализа являлись проведенные в рамках проекта качественные социологические исследования: фокус-группы и экспертные интервью.

**Определение термина «литературное образование»**

Отправной точкой исследования стал анализ определений термина «литературное образование». Обратившись к истории его возникновения и бытования, мы пунктирно обозначили, как его трактовка определяла обучение литературе, какие изменения характерны для современной педагогической практики.

Историк методики преподавания литературы В. Ф. Чертов в монографии «Русская словесность в дореволюционной школе» фиксирует появление термина, приводя цитату из мемуаров поэта М. А. Дмитриева: «Тогда во времена Жуковского и в мое<sup>1</sup> в университетском благородном пансионе обращалось преимущественное внимание на образование литературное. Науки шли своим чередом, но начальник пансиона незабвенный Антон Антонович Прокопович-Антонский находил, кажется, что образование общее полезнее для воспитанников, чем специальные занятия: по той причине, что первое многостороннее и удовлетворяет большему числу потребностей, встречающихся и в жизни, и в службе» [Чертов, 2013. С. 38]. Обратим внимание на неожиданное объяснение: «образование литературное» было направлено на удовлетворение потребностей пансионеров, а также предположим, что «образование литературное» в этом учебном заведении не ограничивалось только обязательными курсами риторики и пиитики, но и включало участие воспитанников в заседаниях литературного собрания, на которых критически разбирались их собственные сочинения и переводы, читались и обсуждались произведения современной литературы.

Активно использоваться термин «литературное образование» стал благодаря трудам В. П. Острогорского, который трактовал его как этико-эстетическое воспитание учащихся средствами литературы, сочетающее в себе разбор произведения с его эмоциональным восприятием и нравственной оценкой. По существу, он поставил знак равенства между ЛО и гимнази-

<sup>1</sup> Жуковский был пансионером в 1797–1801 гг. — *Примеч. авт.*

ческим курсом словесности, хотя и отметил: «Словесность, как учебный предмет, понимаем мы не только в одном узком смысле теории прозы и поэзии (риторики и пиитики) с историей литературы. Словесность — это все, так называемое, литературное образование, приобретенное юношей за его пребывание в гимназии, начиная с самых младших классов и кончая седьмым или восьмым» [Острогорский, 1941. С. 157]. В дальнейшем в трудах В. П. Острогорского и его современника В. Я. Стоюнина были определены подходы к содержанию и структуре гимназического курса литературы XIX — начала XX в., которые сохранились при построении курса литературы в советской и современной российской школе. Методическая наука, а вслед за ней и массовая педагогическая практика оказались сконцентрированы на изучении школьного предмета «литература».

В качестве подтверждения высказанной мысли сошлемся на словарную статью современного петербургского методиста Л. И. Целиковой. Она начинается с определения термина: «Литературное образование в школе — процесс и результат усвоения систематизированных литературных знаний, умений и навыков, приобретенных школьниками за период их обучения в школе и необходимых для полноценного восприятия словесного искусства, развития культуры речи, творческих способностей. В соответствии с этим основными сферами литературного образования являются чтение, анализ и интерпретация литературного произведения, теория и история литературы, собственное литературное творчество учащихся» [Целикова, 2015. С. 184]. А дальше в соответствии со сложившейся традицией в статье идет речь о целях и этапах ЛО, в том числе со ссылками на ФГОС в части предметных результатов предмета «Литература». Фактически в «Глоссарии» зафиксировано берущее начало от В. П. Острогорского положение вещей: ЛО замыкается рамками курса литературы, причем замыкается как во времени (период школьного обучения), так и в пространстве (урок, существенно реже — школьное внеклассное занятие).

В периодически возникающих сегодня дискуссиях о содержании ЛО внимание участников прежде всего сосредоточено на обязательном списке произведений, изучаемых на уроках. Но не анализируется структура ЛО: сочетание формальных и неформальных практик. Неформальные, ориентированные на интересы и потребности читателя практики ЛО существуют, что позволяет сегодня определять ЛО иначе — как «процесс овладения системой литературных знаний и умений, способных обеспечить восприятие художественной литературы как искусства слова, формирование их на основе личностных читательских интересов учащихся, их мировосприятия и мировоззрения, сознания, поведенческих моделей и устойчивой потребности в самостоятельной целенаправленной деятельности, обеспе-

чивающей полноценное удовлетворение личностных читательских интересов. Процесс литературного образования является одной из составляющих социализации личности, которую должна обеспечить общеобразовательная школа. Специфика литературного образования определяется спецификой литературы как учебного предмета и искусства слова, комплексным воздействием читательской и личностно-познавательной деятельности на формирование духовного мира учащихся, их моральных ценностей, художественного вкуса и эстетических потребностей. Следствием получения учащимися литературного образования становится оценочное восприятие личностью литературных произведений, которое соотносится с оперативными и терминальными ценностями данной личности, отражает ее индивидуальность. Структура и содержание литературного образования, его специфика в каждом классе определяется рядом нормативных документов, среди которых ведущее место занимает школьная программа по литературе» [Ситченко, Гладышев, 2014. С. 83]. В этом определении важно, что термин «литературное образование» не сводится к изучению литературы в школе, а тем более к школьному уроку литературы. И хотя в заключительном абзаце ЛО определяется как образование формальное, ограниченное рамками исключительно школьной программы, в этом определении намечен новый подход к ЛО, ориентированный на формирование и удовлетворение потребностей ученика и освоение моделей читательского поведения. Основываясь на тех же позициях, мы исследовали инфраструктуру чтения (проект 2017/2018 учебного года), рассматривая «ведущие элементы деятельности читающего человека, представленные в виде описания обобщенных задач или ситуаций, а лишь затем — институты, участвующие в формировании или удовлетворении читательской потребности» [Асонова и др., 2018. С. 29].

В исследовании этого года предметом нашего внимания стали мнения участников образовательных отношений об институтах ЛО. Мы предположили, что в современных условиях ЛО не понимается его субъектами только как преподавание литературы в школе, поскольку этим оно не ограничивается. Мы трактуем этот термин в широком смысле: в ЛО участвуют не только формальные институты (школы, публичные и школьные библиотеки), но и неформальные (литературные клубы и проч.). Литературным образованием занимаются и другие институты: театры; музеи, причем не только литературные; кинематограф и проч. Основные цели этих институтов не связаны непосредственно с задачами ЛО, но фактически они им занимаются, особенно если к ним обращаются учителя, интегрируя их в образовательный процесс. Наконец, очевидным институтом ЛО является семья, поскольку чаще всего именно в ней начинает

ся формирование читателя. Именно поэтому предметом анализа в данной статье стали проблемы названных выше институтов ЛО: школы, семьи, библиотек.

Социологическое исследование, на основе которого написана статья, носило преимущественно качественный характер. Проведены пять фокус-групп с субъектами ЛО, способными к рефлексии по предложенным вопросам: московскими учителями литературы и школьными библиотекарями; родителями и бабушками детей и подростков, стремящимися приобщить детей к чтению; подростками 17–18 лет — первокурсниками московских вузов. Последние лишь недавно закончили изучать литературу в школе, а потому проблемы, при этом возникшие, еще не утратили своей актуальности, свежи их воспоминания, но все-таки это уже взгляд со стороны, а потому более обобщенный и рефлексивный. К тому же у них нет страха, что высказанное мнение может повлиять на школьные успехи.

## **Описание исследования**

На данном этапе исследования мы не приглашали для участия в фокус-группах школьников, полагая, что анализ институтов ЛО для них затруднителен, хотя планируем это сделать в дальнейшем.

В ходе фокус-групп выяснялось, какие институты ЛО и поддержки чтения считают важнейшими участники образовательного процесса, какие проблемы и пути их решения они видят.

Кроме того, была проведена серия экспертных интервью с учителями, библиотекарями и другими заинтересованными лицами, в которых они высказывали свое мнение о проблемах ЛО в Москве, делились своим опытом по формированию компетентного читателя, предлагали пути решения существующих проблем.

Прежде чем перейти к рассмотрению главных проблем институтов ЛО, проанализируем, каковы его цели с точки зрения основных субъектов коммуникации, почему они считают, что система должна быть нацелена на то, чтобы дети читали. В том, что это очень желательно, в российском обществе (особенно среди женщин) сомнений нет. Это один из важнейших парадоксов современной социокультурной ситуации, зафиксированный нами. Литературоцентризм постепенно уходит из нашей культуры вместе со снижением авторитета интеллигенции в обществе. Об этом еще в 1993 г. писали социологи [Дубин, Гудков, 2009]. И поэтому «проблема „зачем читать“ в обществе, где нет императива чтения, встает перед учеником с неизбежностью» [Литовская, 2014. С. 156]. Тем не менее ценность литературы и чтения остается все еще очень высокой, особенно среди женщин, более приверженных интеллигентским ценностям и в большей степени конформных [Борусяк, 2016б], а базовые институты,

прежде всего школа, продолжают эту ценность поддерживать с разной степенью успеха.

**Для чего нужно  
литературное  
образование**

Как показывают проведенные нами фокус-группы и экспертные интервью, абсолютное большинство субъектов ЛО считают его очень важным потому, что дети должны вырастать читающими и понимающими литературу.

Наиболее сложным, как это ни парадоксально, вопрос о целях ЛО показался профессионалам — учителям и библиотекарям, т. е. главным субъектам, которые его осуществляют. Во-первых, в отличие от других субъектов образовательных отношений, они эту тему очень серьезно и глубоко проблематизируют, поскольку постоянно с ней сталкиваются профессионально. И оказывается, что цели могут быть разными, а в зависимости от них профессиональная деятельность должна иметь существенную специфику. Пытаясь найти универсальный ответ, они чаще всего говорили о целях литературного образовательного процесса очень общо: «растить читателя<sup>2</sup>», «развивать читательскую культуру», «это искусство жить», не касаясь какой-то конкретики. Во-вторых, часть учителей осознают, что их профессиональные цели нередко расходятся с интересами детей, а потому далеко не всегда их деятельность оказывается успешной. В-третьих, многие учителя уверены, что современная школьная программа во многом не соответствует запросам школьников, а потому цели, которые они перед собой ставят, в принципе не могут быть реализованы в полной мере. В результате возникает сильное чувство личностной и профессиональной неудовлетворенности. Как сказала одна из учительниц, «я все время думаю об этом, и все время хочу из всего этого уйти, убежать: ото всех программ и от ЕГЭ по литературе». В-четвертых, они понимают, что в ситуации острой конкуренции между множеством форм досуговой деятельности невозможно добиться того, чтобы все дети любили читать.

В ходе исследования некоторые учителя выражали сомнения в том, что целесообразно делать уроки литературы обязательными, — именно ввиду неочевидности целей ЛО: «Мне кажется, это зависит от целей. Если литература как вход в культуру, они обязательны. И мы ребенка вталкиваем в культуру. Другое дело, что в какой-то момент он может решить, что он туда больше не хочет, но все-таки культурные коды в него вбили. Если речь идет о том, чтобы ребенок, например, получал удовольствие от чтения, это другая история, и не факт, что они нужны».

<sup>2</sup> Курсивом здесь и далее в тексте статьи выделены высказывания респондентов.

Но все же абсолютное большинство наших респондентов — учителей и библиотекарей полагают, что ЛО в школе необходимо: *«Нужно, потому что чтение — это универсальная техника общения человека с миром и с другим человеком. Мы читаем взгляд другого, текст другого, текст в широком смысле. Мы читаем текст мира, и мы в него сами вписываемся. В идеале становясь его какой-то частью»*. Для большинства участников исследования знание детьми текстов не является основной целью ЛО, более важной им кажется возможность с помощью этих текстов понять мир и самих себя. Отчасти именно поэтому не все они убеждены в обязательности уроков литературы: ведь не только литература позволяет это сделать.

Подход многих мам и бабушек можно назвать прагматическим: они полагают, что книги могут помочь детям решить какие-то проблемы, а их цель — правильно книги выбрать и вовремя предоставить. Некоторые из них видят у детей какие-то внутренние дефициты, которые могут восполнить книги, другие боятся, что подростки могут тяжело пережить пубертат, им нужна помощь, а ее могут оказать и книги, в частности они помогают предотвращать суициды. Третьи надеются с помощью книг отвлечь подростков от чрезмерного увлечения компьютером, что кажется им вредным для здоровья и интеллектуального развития. Личный опыт респондентов показывает, что читать полезно, человек учится на чужих ошибках: *«Это какой-то такой жизненный очень хороший опыт. Не все ситуации мы проживаем лично. Часть ситуаций — я реально вспоминаю, что это было в какой-то книге, и я это использую»*. Фактически мамы говорили о том, что ЛО должно быть нацелено на воспитание в детях правильной системы ценностей, восполнение внутренних дефицитов и помощь в решении жизненных проблем, в отдельных случаях упоминалась и передача с помощью литературы культурных кодов. О понимании литературных текстов, их языка, художественных особенностей при этом речь не шла. Литература сама по себе как художественная ценность для массового сознания, по-видимому, не так важна, как возможности книги в качестве учебника жизни, помощника в ней.

Что касается отцов, в нашей фокус-группе приняли участие те из них, кто глубоко включен в воспитание детей. Большинство считают важным, чтобы дети читали, стремятся этому способствовать. Но немалая часть респондентов исходила из другой посылки: замечательно, если дети читают, но, поскольку в ситуации богатого досугового выбора это не всегда возможно, нет никакой катастрофы, если они читателями не станут: *«Никто не должен обязательно читать, потому что мир меняется, количество информации увеличивается радикально»*. Нашлись и те, кого не беспокоит отсутствие у ребенка интереса к чтению: *«Люди, прошедшие через советскую школу, все это прочитав-*

шие, — большинство из них стали не самыми лучшими людьми». Очевидно, мужчины уходят от традиционного для русской культуры представления, что книги формируют у читателей высокие ценности и человек, восприняв эти ценности, становится лучше.

Тем не менее большинство отцов очень хотят, чтобы дети читали, делают для этого все возможное, практикуют совместное чтение. Но цель у отцов иная, чем у мам и бабушек, — преимущественно коммуникационная: *«Я с ними всем этим занимаюсь только ради того, чтобы они чувствовали меня, а я чувствовал их»*, совместное чтение — *«это такая приятная и уютная форма общения прежде всего»*. Женщины, как правило, проводят с детьми гораздо больше времени, чем мужчины. Поэтому для части отцов возможность почитать ребенку книгу перед сном — это один из немногих доступных и приятных способов интимного общения с ним. При этом некоторые отцы говорили о великой ценности книги и чтения для формирования культуры, личности детей, к выбору книг для чтения они относятся с большой ответственностью.

Что касается подростков, их мнения разделились: часть из них видят в ЛО цели прагматические, часть — ценностные. Наиболее прагматичными оказались юноши, которые полагают, что читать и изучать литературу полезно для экзаменов. Есть и такие, кто говорил, что книги помогли им в реальной жизни или теоретически могли бы помочь. Прочитав книгу и осознав те ошибки, которые совершили герои, можно не допустить своих, на примере литературных героев можно многому научиться — эту идею активно транслирует школа. При этом подростки, как показало наше исследование, иногда очень прагматично переосмысливают ее, а иногда понимают очень буквально — как руководство к действию. Такого рода высказываний в ходе фокус-групп было много: *«Я прочитала книгу Джоджо Мойес „Танцующая с лошадьми“ . Я тогда усиленно готовилась к ЕГЭ, и меня очень сильно смотивировало, что всегда надо добиваться своей цели, идти до конца. Я прочитала и подумала: „Надо мне тоже очень стараться“. И я начала вести ежедневник, я начала очень много заниматься. Мне это очень помогло»*.

**Главные институты литературного образования: мнения субъектов образовательного процесса**

Вопрос о том, какие институты принимают участие в ЛО, анализировался в ходе фокус-групп. Сначала их участникам предлагалось назвать главные институты ЛО, и их названия фиксировались на карточках. Потом респонденты должны были разложить эти карточки каким-либо образом. В основном они их ранжировали по важности, выстраивали какую-то линейную или более сложную иерархическую структуру.

На третьем этапе участникам фокус-групп по кругу раздавалось по 7–8 заранее подготовленных карточек, набор которых



представлял собой пары прилагательных-антонимов (теплый — холодный и т. п.), на каждой было написано одно прилагательное. Респондентам требовалось разложить доставшиеся им карточки рядом с названиями институтов ЛО. Затем подсчитывалось количество карточек у каждого института (оно характеризует его важность) и зачитывались прилагательные, на них написанные. Если преобладали слова, имеющие положительные коннотации — значит, отношение к деятельности института положительное, и наоборот. Важен также порядок упоминания институтов: вспоминали ли спонтанно или требовалось напоминание модератора.

На всех фокус-группах сразу назвали школу, которая и теперь воспринимается всеми субъектами в качестве важнейшего (или одного из важнейших — для подростков) института. К карточке «школа» респонденты отнесли и наибольшее количество карточек с прилагательными. При этом доля карточек, отданных школе, максимальной была на фокус-группе с мамами и бабушками — 41%. У учителей школа получила 29% карточек, у подростков — только 19%. В последней группе по числу упоминаний школу немного опередили в сумме СМИ и интернет. Во взрослых фокус-группах отрыв школы от остальных институтов был значительным, но характерно, что у учителей — не таким большим, как у родителей. По-видимому, сказалась неуверенность учителей в том, что современная школа способна сформировать из всех детей компетентных читателей, а взрослые женщины — мамы и бабушки полагают, что в идеальной ситуации это возможно.

На всех фокус-группах назвали также семью как важный институт, хотя отданных ей карточек во всех случаях было немного, а также библиотеки (правда, подростки их упомянули только после напоминания модератора). На взрослых фокус-группах назвали театры и музеи, на большинстве из них — также институты неформального образования: кружки, литературные студии, а также олимпиады по литературе и др. Учителя были единственными, кто назвал в качестве участников литературного образовательного процесса самих детей. Конечно, дети — это не институт, но именно учителям показалось важным показать, что без детей этот процесс не имеет смысла. Кроме того, на некоторых группах упоминались СМИ, интернет (группы учителей и подростков), книжные магазины (группы учителей и подростков), книжные издательства (группы учителей), педагогические вузы и институты повышения квалификации учителей (группы учителей), друзья детей и подростков.

Во всех фокус-группах школу как институт ЛО назвали первой, поскольку как для массового, так и для профессионального сознания ничто не может сравниться с ней по значимости.

**Школа как институт литературного образования: оценки субъектов образовательного процесса и основные проблемы**

Учителя отнеслись к школе наиболее критично: из 22 карточек с прилагательными-антонимами 20 карточек у них были существенно негативными: «*черное*», «*тусклое*», «*ненужное*», «*больное*» и проч. В реакции учителей проявилась очень сильная неудовлетворенность как условиями и правилами, так и результатами своей работы. Один из них заметил: «*Среди этих карточек, я теперь понял, не хватало Министерства просвещения. И тогда весь негатив ушел бы к нему*». И это при том что в исследовании участвовали увлеченные и высокопрофессиональные учителя. В таких результатах проявилось и неполное понимание целей своей профессиональной деятельности.

Какие же проблемы видят учителя в школьном ЛО, что, по их мнению, требует изменений? В ходе данного исследования школьное ЛО рассматривалось как институт в целом, поэтому участники чаще сосредоточивались на проблемах, не позволяющих учителю достичь главной цели — сформировать компетентного читателя. В качестве важной проблемы называли существующую систему оценивания итоговых знаний школьников. Предлагали отменить ОГЭ и ЕГЭ по литературе или изменить форму этих экзаменов, а также требования к итоговому сочинению. В частности, один из учителей предложил «*перевести фокус контролирующих процедур со знаний на навыки. Перейти к анализу и интерпретации незнакомых текстов*».

Еще более важной проблемой современного ЛО в школе, судя по количеству ответов респондентов, является недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки учителей литературы, а потому необходимо существенно улучшить систему повышения квалификации словесников. Сами они не испытывают недостатка в источниках информации, состоят в онлайн- и офлайн-сообществах учителей-словесников, дают и слушают мастер-классы, но отмечают, что в школах немало учителей, которые в течение многих лет пользуются устаревшими методическими разработками.

А лидерами по числу адресованных им высказываний у учителей стали новые методические подходы к ЛО, новые формы организации образовательного процесса, с одной стороны, и изменения в предметных программах — с другой. Что касается новых методических подходов, высказывания можно обобщить так: необходимо сделать уроки литературы живыми, уйти от схоластики, искать и использовать современные методы обучения, в том числе интерактивные. В частности, ряд учителей предлагали интегрировать уроки литературы с другими видами искусства («*включить музыку, живопись, театр*», «*использовать при обучении музеи, театры, музыку*»), что многие из них уже делают. В современных условиях «*целесообразно использовать информационные технологии, ресурсы медиасреды как источники формального и неформального литературного обра-*

зования», но самое важное: нужно *«отказаться от клише, принятых при обсуждении произведений»*, *«вернуть на урок литературы литературу: читать, анализировать, думать, сочинять»*, тогда уроки станут интересными для детей, без чего невозможно читательское развитие.

О школьных программах по литературе дискуссии идут уже не первое десятилетие: способны ли школьники понимать сложнейшие произведения русской классики, может ли обычный школьник читать и воспринимать огромные по объему произведения, насколько соответствует школьная программа детским и подростковым интересам? Социологические исследования нередко дают на эти вопросы отрицательные ответы [Павловец, 2016; 2018; Борусяк, 2016а; 2017; Асонова, 2017]. Почти все учителя — участники исследования говорили о том, что необходима реальная, а не декларируемая вариативность программ, учитель должен иметь возможность выбирать произведения для изучения в зависимости от возможностей и потребностей детей, нужно *«дать учителю — и учащимся — больше свободы: выбор программ, произведений»*, *«дать учителям свободу выбора программ, текстов, методик»* (такого рода ответов было очень много), необходим *«пересмотр обязательного стандарта классики»*, в школе нужны современная литература, зарубежная литература, нужно *«устранить из обязательной программы, особенно „началки“, морализаторские и дидактические тексты»*. Учителя полагают, что без таких преобразований школьная литература не сможет достичь своей главной цели.

Поколение родителей сегодняшних школьников придерживается традиционных представлений о школьном ЛО. Они полагают, что это прежде всего функция школы. И если школа хорошая, проблем у ребенка не будет: *«Нам капитально повезло со школой. Я бы поставила ее вообще на первой строке. Все остальное я бы отодвинула дальше, даже семью»*. Если школа плохая, то именно из-за этого возникает большинство проблем с детским чтением и ЛО.

На фокус-группах с мамами и папами школа маркировалась участниками как *«женская»*, позитивных коннотаций было только две: *«новое»* и *«нужное»*. Все остальные характеристики, как и у учителей, были негативными, причем большинство определений совпали с учительскими. Несмотря на просьбу высказываться о сегодняшних проблемах школьного ЛО, с которыми сталкиваются их дети, мамы и папы не могли отрешиться от собственного опыта изучения литературы. У кого-то он был позитивным, у кого-то негативным, поскольку с учителем не повезло. При этом они отмечали, что теперь мало что изменилось, ситуация осталась прежней.

Абсолютное большинство ответов о проблемах ЛО в школе касалось несовершенства школьной программы. Включенные

в обязательную программу книги детям не по возрасту («Я просто думаю, что не стоит в школьную программу включать произведения, которые взрослые писатели писали для взрослых людей»), они слишком длинные («У меня в шестом классе ребенок, ему тяжело большие произведения читать»), сложные («Он читает, ничего не понимает»), а потому школьная литература не прививает детям любовь к чтению. Многие отмечали, что из-за плохо составленной программы дети не читают произведения, заданные в школе, и они, родители, их понимают: «У меня ребенок не читал школьную литературу совсем. Ее же невозможно читать». Об этом говорили и мамы, и папы, и бабушки.

Поскольку, по мнению родителей, программа не соответствует запросам детей, они считают, что программу нужно изменить. Родители предлагали добавить в программу приключенческую литературу, фэнтези, зарубежную детскую классику, советскую и современную подростковую литературу. А вот готовности что-то убрать из школьной программы мамы и бабушки не проявили. Говорили только о том, что добавить: посягнуть на русскую классику не решались. Если приблизить школьную программу к детскому уровню и детским интересам, ситуация, по мнению родителей, сразу улучшится. А раз ничего в программе трогать нельзя, то у родителей (в отличие от учителей, которые настаивали на необходимости перехода к вариативности школьных программ по литературе) эта тема практически не звучала.

Некоторые папы предлагали решить проблему школьного ЛО кардинально: отменив обязательные уроки литературы («Почему в обязательный школьный курс попала литература? Почему бы не сделать кружок чтения, который дети могли бы выбирать или не выбирать?»). В этом они солидарны с некоторыми учителями. От мам и бабушек таких предложений не поступало: русская классика для них является высочайшей базовой ценностью, и они не видят других институтов, кроме школы, которые могли бы познакомить с ней детей и подростков. В целом родители видят в школьном ЛО две основные проблемы: в процессе обучения детям предлагают не подходящие им по многим критериям литературные произведения, а в результате они мало читают. Сама литература, да и формирование школой компетентного, увлеченного читателя оказалась за пределами родительских интересов.

Учителя на фокус-группе назвали важным фактором повышения качества ЛО педагогические институты и систему повышения квалификации учителей. При этом карточки, которые они положили рядом с названием этого института, имели исключительно негативные определения: «ложное», «чужое», «грязное», «холодное», «далекое», «худшее». Участники групповой дискус-

сии, а также эксперты, давшие интервью, утверждали, что без существенных изменений в подготовке и переподготовке педагогических кадров никаких позитивных изменений в преподавании литературы в школе произойти не может. Участники фокус-групп считают, что современные педагогические институты, как и система повышения квалификации, архаичны, методики устарели, очень многие учителя не имеют достаточной подготовки, чтобы эффективно работать в современных условиях.

Родители и бабушки, как и подростки, профессиональную подготовку и переподготовку учителей в качестве института ЛО не называли, поскольку это специальная тема, более релевантная профессиональному дискурсу. Тем не менее косвенно они коснулись этой темы, обсуждая фигуру учителя, которая кажется им важнейшей с точки зрения качества ЛО. Самое главное, чего они хотят, — чтобы ребенку попался хороший учитель, что случается нечасто: *«Должно очень повезти, чтобы попался хороший учитель литературы»*. Пожалуй, это мнение можно трактовать как косвенную претензию к уровню подготовки учителя.

Чтобы хороших учителей стало больше, родители считают нужным, во-первых, повысить качество преподавания в вузах, установить высокие конкурсы при поступлении, высокую оплату труда, повысить престиж труда педагога. Когда в педагогические вузы придут лучшие выпускники школ и их будут хорошо учить, ситуация изменится к лучшему: *«Отбор должен быть серьезный»*, *«Мне кажется, она должна быть престижная, эта профессия, определенный должен быть статус»*. Во-вторых, в педагогические вузы нужно принимать мотивированных людей, которые любят детей и любят литературу: *«Наверное, тупой ответ будет: чтобы он любил сам литературу и любил детей»*. Очень многие полагают, что учитель литературы должен быть особым человеком, поскольку он ведет не обычный школьный предмет, а уроки, на которых постоянно идет речь о высоких человеческих ценностях: *«Нет учителей от Бога, а должны быть эти учителя, которые от Бога»*, *«Человек должен быть свободен: я хочу, поэтому я преподаю, мне это настолько нравится, что я это делаю и бесплатно, но мне еще и хорошо»*.

С одной стороны, родители хотели бы, чтобы в школу приходили хорошо подготовленные учителя, т. е. успешно работали соответствующие институты. С другой — многим этого недостаточно, они хотят, чтобы массовость профессии сочеталась с исключительными человеческими качествами у каждого учителя. Учителя к этой проблеме подходят гораздо более трезво, они полагают, что главное — это именно работа институтов подготовки и переподготовки кадров, потому что ждать массового прихода в школу «учителей от Бога» — утопия.

Для подростков, в отличие от взрослых, школа является очень важным, но не уникальным институтом ЛО. СМИ и интер-

нет в сумме получили больше карточек, чем школа, хотя по отдельности — несколько меньше. При этом коннотации к понятию «школа» у подростков оказались более позитивными, чем у учителей и родителей: число положительных характеристик школы совпало с числом отрицательных. На момент участия в фокус-группе с окончания школы у подростков прошло около полугода, воспоминания об уроках литературы у них были вполне свежими. В зависимости от того, какими им запомнились эти уроки, они и давали характеристики, которые оказались очень противоречивыми: «*доброе*» и «*злое*», «*старое*» и «*новое*», «*устаревшее*» и «*модное*». Скорее всего, если бы они приняли участие в исследовании, когда еще были школьниками, этот институт был бы для них важнейшим, а отношение к его деятельности — более строгим. Но когда они покинули школу, этот формальный институт ЛО отошел для них на второй план, а роль неформальных институтов стала более значимой.

**Школьные библиотеки как институт литературного образования**

Библиотеки в числе прочих институтов ЛО самостоятельно называли на фокус-группах учителя и библиотекари, а также мамы, в то время как папам и подросткам пришлось о них напомнить, т.е. они не воспринимают библиотеки как актуальный институт.

На фокус-группе с учителями и библиотекарями этот институт был удостоен в основном позитивных коннотаций, но особого рода: «*сельское*», «*дневное*», «*доброе*», «*свое*», «*тихое*», «*женское*». Когда определения были зачитаны вслух, один из участников групповой дискуссии произнес: «*Монастырь!*» — что вызвало общий смех. Имидж библиотеки получился архаичным, слабым, несовременным. Когда обсуждение сосредоточилось на школьных библиотеках, учителя и библиотекари, как и все остальные субъекты коммуникации, утверждали, что сегодня школьная библиотека переживает глубокий кризис, поскольку в большинстве школ их деятельность ограничивается выдачей учебников, и очень важно, чтобы деятельность школьной библиотеки была более разнообразной.

В некоторых школах есть опыт интеграции школьной библиотеки в процесс ЛО, но никто из участников дискуссии или интервьюируемых не сказал, что эта работа действительно успешна. Многие респонденты утверждали, что школьная библиотека должна дополнять уроки, на которых выбор книг для чтения у школьников минимален. Между библиотекарем и школьником могли бы возникать и иногда возникают менее формальные, субъект-субъектные отношения, которые предполагают возможность свободного читательского выбора, чего так не хватает в школе.

Учителя и библиотекари упоминали на фокус-группах разнообразные формы работы школьной библиотеки: книжные вы-

ставки, встречи с писателями, олимпиады и конкурсы. Все эти формы работы предполагают интеграцию деятельности учителя и библиотекаря. На практике, как говорили и учителя, и библиотекари, такая интеграция усилий случается очень редко, если школьная библиотека вообще заинтересована в какой-то дополнительной деятельности, а не занимается только обеспечением детей учебной литературой, как это чаще всего и бывает.

Школьная библиотека получила достаточно позитивные, «мягкие» коннотации, однако участники всех фокус-групп и интервью сообщали, что образ школьного библиотекаря в обществе негативен. Так, одна из библиотекарей сказала: *«Когда я говорю, что работаю библиотекарем в школе, разговор прекращается. Потому что у 90% людей встреча с библиотекарем — это такая травма. Поэтому, если захочешь с кем-то закончить разговор, говори ему, что ты библиотекарь»*. Фокус-группа с подростками показала, что в этом высказывании есть немалая доля истины: *«Я очень не любила туда ходить, мне там не нравилось. Там была такая атмосфера какая-то противная», «Библиотекари всегда злые, потому что им нравится сидеть и ничего не делать, а тут приходят, отвлекают»*. Приводились единичные примеры, когда общение было более позитивным, но общий настрой подростков был сугубо отрицательным. Если о публичных детских библиотеках (за исключением РГДБ) подростки, принявшие участие в дискуссии, имели очень слабое представление, то со школьными библиотеками опыт общения имели все. Все понимали, что школьные библиотеки нужны: там выдают учебники, но коммуникация с библиотекарями часто бывала конфликтной, а чем еще занимается эта институция, подростки не знали.

Мамы и папы на фокус-группах продемонстрировали слабое представление об этом институте и низкую актуальность для них работы детских библиотек.

Семью как важный институт ЛО назвали все участники исследования, она на всех фокус-группах вызвала преимущественно позитивные коннотации — отчасти это была реакция собственно на понятие «семья» без привязки к образовательному процессу, отчасти положительные отзывы объясняются тем, что в семье нет тех недостатков ЛО, которые респонденты видят в школе. Если школьное ЛО получало во время всех фокус-групп карточки со словами *«злое»* и *«чужое»*, то семья — *«доброе»* и *«родное»*.

В отличие от школы, о роли семьи в литературном образовании детей учителя говорили весьма кратко. По-видимому, для родителей то, как растит читателя школа, намного важнее,

**Семья  
как институт  
литературного  
образования.  
Коммуникация  
семьи и школы**

чем для школы — то, как это происходит в семье. В ходе интервью с учителями тема семьи, как правило, возникала только после нашего вопроса-напоминания. Одна из учительниц как положительный опыт отметила лекции для родителей, которые организует одна из частных школ. При этом в сильной, субъектной позиции выступали учителя, а в слабой позиции объекта воспитания — родители. Учителям это казалось нормальным, поскольку себя они справедливо считают профессионалами, а потому имеют право обучать не только детей, но и их родителей.

А вот субъект-субъектные отношения между родителями и учителями, когда родители пытались воздействовать на литературный образовательный процесс и контролировать его, в основном носили конфликтный характер. Некоторые учителя указывали, что их собственные попытки или попытки их знакомых учителей изучать произведения, не входящие в программный канон, вызывали недовольство и даже жалобы отдельных консервативных родителей: *«Сейчас увеличился процент родителей, которые только требуют у школы, которые бесконечно жалуются, чаще всего не понимая, что нужно»*. Очевидно, ориентация лучших учителей на вариативность учебной программы, на более свободные рамки профессиональной деятельности не встречает понимания у родителей школьников, которые предпочли бы жесткие, но немного улучшенные программы. Создается впечатление, требующее дальнейшей проверки, что у учителей и родителей сегодня сложились разные подходы к ЛО, и учителя хотели бы большей автономности, в том числе от родителей. Родители же во многих случаях считают, что предложенные учителем для изучения произведения противоречат тем ценностям, которые они воспитывают у детей в семье, а потому они хотели бы, чтобы учитель согласовывал с ними свою программу.

В то же время от учителей нередко звучали и высказывания противоположного толка: школа и семья должны совместно заниматься литературным образованием детей, а родители, как только ребенок идет в школу, перестают уделять этому внимание, стремятся полностью возложить ответственность на школу, и это неправильно: *«Большинство родителей все-таки в основном все сваливают на нас. Их дело — зарабатывать деньги, и так было всегда»*.

Учителя считают семью базовым институтом формирования читателя, но в основном в дошкольном возрасте, а в школе коммуникация между учителями и родителями по поводу ЛО фактически очень слабая.

Мамы, папы, бабушки, напротив, очень много и подробно говорили о своих усилиях по приобщению детей к чтению, иногда приносящих свои плоды, но нередко безуспешных. Они расска-



зывали, как много для этого делали, какими приемами пользовались. Мамы иногда прибегали даже к принуждению: *«Я детей заставляла читать, пока они были маленькие»*. Одни пытались создать дома особую читательскую атмосферу, когда родители сами много читают, формируют обширные домашние библиотеки. Другие использовали разные способы, чтобы увлечь детей чтением: *«Сначала мы читали вместе: я читаю абзац, она читает одно слово, потом читает строчку»*. Но чаще всего родители и бабушки вспоминали о традиции обязательного чтения ребенку на ночь: как правило, дошкольнику, не умеющему читать. Когда ребенок поступает в школу, большинство родителей делегируют ей продолжение ЛО детей, хотя иногда практики совместного чтения в семье, помощь в выборе книг продолжают. О коммуникации со школой родители практически ничего не говорили, как и учителя не говорили о связи с семьями в процессе ЛО. Родители должны обеспечивать детей текстами для школьных уроков, по возможности добиваться, чтобы дети их читали, — на этом связь семьи и школы в вопросе ЛО заканчивается.

Подростки во время фокус-группы с удовольствием и большой теплотой рассказывали о том, как родители читали им в дошкольном детстве книги на ночь. Те, у кого такого домашнего чтения не было, говорили об этом с заметной обидой, как о чем-то важном, чего они были лишены в детстве. Но почти у всех с приходом в школу такое домашнее чтение прекращалось. Лишь одна респондентка с гордостью рассказала, что семейное чтение продолжается до сих пор, назвав эту традицию «странной», поскольку знает, что у других она не практикуется. Многие участники фокус-группы отмечали, что гораздо больше с точки зрения чтения делали не мамы и папы, а бабушки, у которых больше свободного времени для общения с внуками, чем у вечно занятых родителей. Большинство подростков считают это теплое и уютное домашнее чтение важным, утверждают, что именно тогда они полюбили книги, и предпочли бы, чтобы им читали дольше, чем это обычно происходит. Потом началась школа, и неформальное домашнее чтение сменилось формальным, которое очень многие маркируют как насильственное: часто приходилось читать те книги, которые им не нравились, и читать их не хотелось. Когда школьник начинал бегло читать самостоятельно, родители настаивали на регулярном чтении, зачастую выбирая ему книги без учета его вкусов, с этого момента семейное ЛО становилось квазиформальным, напоминающим школьное. А подросткам хотелось, чтобы формальные и неформальные практики чтения продолжались параллельно, чтобы институт семьи в этом смысле не терял своей значимости и в школьные годы.

**Заключение** В ходе исследования выяснилось, что цели ЛО не являются очевидными и согласованными для всех участников образовательных отношений. Абсолютное большинство респондентов полагают, что ЛО необходимо, поскольку очень важно, чтобы дети выросли читающими и понимающими литературу, при этом не все уверены, что уроки литературы должны быть обязательными в школе, поскольку есть и другие институты приобщения к чтению. В частности, о том, что такие уроки могут быть факультативными, говорили некоторые учителя и отцы школьников.

Далеко не все респонденты уверены, что даже при самой успешной работе институтов ЛО в современных условиях, когда с чтением остро конкурируют другие виды досуговой деятельности, можно добиться, чтобы все дети любили читать, стали активными читателями. Эта цель представляется желательной, но не всегда достижимой.

По-разному оценивают цели ЛО учителя (наиболее типичные ответы — для познания мира и самого себя); матери и бабушки (чтение восполняет у детей личностные дефициты, литературные произведения помогают не совершать в жизни ошибок, чтение — наиболее полезная форма проведения свободного времени, позволяет отвлечь детей от чрезмерного увлечения компьютерными играми и «сидения» в социальных сетях); отцы (делают упор на важность коммуникационной функции совместного с детьми чтения) и подростки (полагают, что у героев литературных произведений можно учиться целеустремленности и другим необходимым в жизни качествам).

Оценивая важность различных институтов ЛО, учителя, библиотекари, родители продемонстрировали традиционные представления: важнейшим институтом, с их точки зрения, несомненно является школа. Подростки поставили ее примерно на тот же уровень значимости, что СМИ и интернет. Использование проективной методики позволило выявить негативные коннотации по отношению к школе у учителей и родителей и, напротив, более позитивные оценки подростков. Чем более важным кажется институт, чем больше надежд связывают с его деятельностью, тем более требовательно его оценивают.

Что касается школьных библиотек, этот институт, судя по высказываниям всех участников исследования, откровенно буксует: большинство респондентов полагают, что школьные библиотеки практически не участвуют в литературном образовании. Подростки отмечали, что контакт со школьными библиотекарями носил конфликтный характер, сами библиотекари говорили о негативном имидже библиотекаря в обществе, родители практически полностью отчуждены от деятельности школьных библиотек, а учителя уверены, что в идеале школьная библиотека должна стать органической частью школьного образовательно-

го процесса, но очень редко такой тандем библиотекаря и учителя формируется.

Ни у кого из субъектов ЛО нет сомнений в важности семьи как базового института формирования читателя. При этом подростки сравнивают домашнее и школьное чтение в пользу домашнего как неформального и спланированного детей и взрослых. Они сожалеют, что многие родители прекращают заниматься совместным с детьми чтением в дошкольном возрасте, передавая функцию ЛО школе, как только ребенок в нее поступает. Нежелание многих родителей продолжать участие в ЛО школьника отмечали и учителя, имея в виду, однако, не продолжение практик семейного чтения, а, скорее, участие родителей в принуждении к чтению по программе. При этом отмечалось, что, если родители внимательно следят за тем, какую литературу выбирает учитель, это часто приводит к конфликтам, поскольку родители настаивают на полном соблюдении школьного канона, а те представители учительского сообщества, которые участвовали в нашем исследовании, настаивают на вариативности программы по литературе.

Все субъекты образовательных отношений высказали мнение, что несовершенство школьной программы — одна из важнейших проблем ЛО. Учителей и родителей объединяет еще и то, что они хотят видеть учителей литературы более квалифицированными, для чего нужно повысить качество образования в педагогических вузах. Учителя также считают чрезвычайно важным улучшить систему повышения квалификации учителей литературы, о путях развития этой системы как о важнейшем способе совершенствования институтов ЛО они говорили очень много. Фигуру учителя литературы считают ключевой и родители, но они меньше задумываются о конкретных вопросах подготовки педагогических кадров — они возлагают свои надежды на приход в школу учителя, думающего только о своем предназначении и даже служении. И в этом проявляется традиционный литературоцентризм нашего общества, представление об уроках литературы и о чтении как о занятиях, сильно ценностно нагруженных, которые должны сформировать у ребенка важнейшие морально-этические представления, ценности, объединяющие нацию. С постепенным отходом общества от литературоцентричности эти запросы снижаются, но остаются еще, особенно у женщин, достаточно высокими.

По мнению респондентов, ЛО сегодня состоит из следующих ступеней: период дошкольного детства, когда в практиках семейного чтения формируется представление о художественной литературе как о коммуникативном ресурсе, средстве, обеспечивающем эмоциональный контакт с близкими; период школьного обучения, когда происходит переход к самостоятельному чтению для удовлетворения своих интеллектуаль-

ных, духовных и профессиональных потребностей. В идеале ЛО школьников объединяет усилия различных институтов: школы, библиотеки, медиа и других институций.

Ключевой фигурой ЛО остается учитель, однако его профессиональные компетенции должны принципиально измениться: он должен быть способен сочетать культурно-исторический подход в преподавании с удовлетворением читательских запросов детей и подростков, грамотно использовать самые разные ресурсы — библиотечные, медийные — для формирования читательской самостоятельности школьников, владеть методиками организации диалога со всеми участниками образовательных отношений, в первую очередь с родителями. Таким образом, целью ЛО становится формирование субъектной позиции обучающегося, готового к читательской самостоятельности в использовании всех компонентов читательской инфраструктуры, с одной стороны, а с другой — постоянная работа по созданию и поддержке этой инфраструктуры, включающей самые разные институты, отвечающие разнообразным потребностям читающих людей.

## Литература

1. Асонова Е. А. (2017) Канон детского и семейного чтения как общественный договор // Поволжский педагогический вестник. Т. 5. № 4 (17). С. 33–39.
2. Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева К. С. (2018) Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 26–45. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-26-45.
3. Борусяк Л. Ф. (2016а) Классическая школа, неклассические дети // Е. С. Романичева, Е. А. Асонова (ред.) Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное. М.: Совпадение. С. 51–62.
4. Борусяк Л. Ф. (2017) Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов) // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. Т. 125. № 3–4. С. 187–196.
5. Борусяк Л. Ф. (2016б) Ценить и быть послушными: школьная литература и гендерная социализация // Неприкосновенный запас. № 1 (105). [https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyy\\_zapas/105\\_nz\\_1\\_2016/article/11839/](https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyy_zapas/105_nz_1_2016/article/11839/)
6. Волков С. (2010) Урок литературы — смерть чтению? Заметки учителя-словесника // Литература. № 1. [https://lib.1sep.ru/view\\_article.php?id=201000105](https://lib.1sep.ru/view_article.php?id=201000105)
7. Дубин Б. В., Гудков Л. Д. (2009) Интеллигенция: заметки о литературно-политических иллюзиях. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха.
8. Литовская М. (2014) Школьное преподавание литературы и его роль в судьбе российского литературоцентризма // Н. В. Ковтун (ред.) Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs новые возможности. М.: ФЛИНТА: Наука. С. 138–157.
9. Острогорский В. П. (1941) Беседы о преподавании словесности // А. Д. Гречишникова, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский. Очерки по истории методики преподавания литературы. М.: Государственное

- учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. С. 157–166.
10. Павловец М. Г. (2018) Литература в школе: сочинение предмета // Новый мир. № 11. С. 170–178.
  11. Павловец М. Г. (2016) Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка // Неприкосновенный запас. № 5 (109). С. 125–145.
  12. Ситченко Л. Н., Гладышев В. В. (2014) Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник. М.: ФЛИНТА.
  13. Целикова Л. И. (2015) Литературное образование в школе // Е. Р. Ядровская, А. И. Дунев (ред.) Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература). Опыт построения терминосистемы. СПб.: Свое издательство. С. 184–194.
  14. Чертов В. Ф. (2013) Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Прометей.

## Literary Education: What Key Stakeholders Think

Authors **Ekaterina Asonova**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: asonovaea@mgpu.ru

**Liubov Borusyak**

Candidate of Sciences in Economics, Leading Researcher, Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: borusyaklf@mgpu.ru

**Elena Romanicheva**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: romanichevae@mgpu.ru

Address: 4 Vtoroy Selskohoziaystvenny pr., 129226 Moscow, Russian Federation.

**Abstract** In order to determine the structure of literary education, i. e. the school literature demands of the key stakeholders in education as well as the institutions and resources used to satisfy those demands, we analyze the term “literary education”, describing the long-established approach to interpreting the underlying concept, and use findings of qualitative sociological studies, such as focus groups and in-depth interviews with teachers, librarians, parents, college and high-school students. For all the interpretation differences, what the stakeholders have in common is the extremely low perceived role of school literature courses and libraries, along with searching for ways to satisfy the existing demands in other forms of acquiring literary knowledge and gaining reader experience.

**Keywords** stakeholders in education, literary education, qualitative research in sociology, school, library, family, teachers, parents, teenagers, self-reflection, demands.

- References**
- Asonova E. (2017) Kanon detskogo i semejnogo chteniya kak obshchestvenny dogovor [The Canon of Children’s and Family Reading as a Social Contract]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*, vol. 5, no 4 (17), pp. 33–39.
- Asonova E., Romanicheva E., Senenko O., Kikteva K. (2018) Infrastruktura chteniya: opyt opisaniya s pozitsii subekta [The Infrastructure of Reading: Reader’s Experience Perspective]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 26–45. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-26-45.
- Borusyak L. (2016) Klassicheskaya shkola, neklassicheskie deti [Classical School, Non-Classical Children]. *Chtenie sovremennogo shkolnika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe* [Reading in Modern School: Required, Free, and Problem-Oriented] (eds E. Romanicheva, E. Asonova), Moscow: Sovpadenie, pp. 51–62.
- Borusyak L. (2017) Shkolnaya literatura: pochemu ee ne lyubyat shkolniki (po rezultatam issledovaniya rossijskikh shkolnikov i studentov) [Literature at School: Why Do High-Schoolers Dislike It (Based on a Survey of Russian High School and College Students)]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii/The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, vol. 125, no 3–4, pp. 187–196.
- Borusyak L. (2016) Tsenit i byt poslushnymi: shkolnaya literatura i gendernaya sotsializatsiya [Respect and Comply: School Literature and Gender So-

- cialization]. *Neprikosnovenny zapas*, no 1 (105). Available at: [https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovenny\\_zapas/](https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovenny_zapas/) (accessed 21 January 2020).
- Chertov V. (2013) *Russkaya slovesnost v dorevolutsionnoy shkole* [Literature at School in Pre-Revolutionary Russia]. Moscow: Prometey.
- Dubin B., Gudkov L. (2009) *Intelligentsiya: zametki o literaturno-politicheskikh illyuziyakh* [Intelligentsia: Notes on Literary-Political Illusions]. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House.
- Litovskaya M. (2014) Shkolnoe prepodavanie literatury i ego rol v sudbe rossiyskogo literaturotsentrizma [Literature at School and Its Role in the Russian Literature-Centrism]. *Krizis literaturotsentrizma. Utrata identichnosti vs. novye vozmozhnosti* [The Crisis of Literature-Centrism: Lost Identity vs New Opportunities] (ed. N. Kovtun), Moscow: FLINTA: Nauka, pp. 138–157.
- Ostrogorsky V. (1941) Besedy o prepodavanii slovesnosti [Conversations on Teaching Literature]. *Ocherki po istorii metodiki prepodavaniya literatury* [Essays on History of the Methodology of Teaching Literature] (eds A. Grechishnikova, V. Vodovozov, V. Ostrogorsky), Moscow: State Educational Publishing House of the People's Commissariat for Education of the RFSFR, pp. 157–166.
- Pavlovets M. (2016) Shkolny kanon kak pole bitvy: kupel bez rebenka [The Required High School Reading List as a Battlefield: A Water Font with No Child]. *Neprikosnovenny zapas*, no 5 (109), pp. 125–145.
- Pavlovets M. (2018) Literatura v shkole: sochinenie predmeta [Literature at School: Making Up the Subject]. *Novy mir*, no 11, pp. 170–178.
- Sitchenko L., Gladyshev V. (2014) *Metodika prepodavaniya literatury: terminologicheskii slovar-spravochnik* [The Methodology of Teaching Literature: Glossary and Reference Book]. Moscow: FLINTA.
- Tselikova L. (2015) Literaturnoe obrazovanie v shkole [Literary Education at School]. *Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatiy (russkiy yazyk, literatura)*. *Opyt postroeniya terminosistemy* [A Glossary of Methodological Terms and Concepts (Russian Language, Literature). The Experience of Building a Terminological System] (eds E. Yatrovskaya, A. Dunev), St. Petersburg: Svoe izdatelstvo, pp. 184–194.
- Volkov S. (2010) Urok literatury—smert chteniyu? Zametki uchitelya-slovesnika [Do Literature Classes Kill Reading? Notes of a Literature Teacher]. *Literatura*, no 1. Available at: [https://lib.1sep.ru/view\\_article.php?id=201000105](https://lib.1sep.ru/view_article.php?id=201000105) (accessed 21 January 2020).