

УДК 378.147

Методологические основы истории методики преподавания литературы

Лариса Валерьевна Адонина

КАНДИДАТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ГОРОДСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
e-mail: lar_sad@list.ru

В статье рассматриваются теории, концепции и идеи, лежащие в основе методологии истории методики преподавания литературы. Исследование сложного и многофакторного явления, которым является история методики преподавания литературы, требует использования междисциплинарной теоретико-методологической базы, привлечения широкого спектра знаний не только по методике, но и по философии, педагогике, психологии, социологии, науковедению, истории и другим наукам. От методологических основ как системы принципов научного исследования зависит качество результатов изучения развития методики преподавания мировой литературы как науки, включающего анализ её содержания, структуры, главных факторов, движущих сил и результатов развития.

Ключевые слова: методология науки, методика преподавания литературы, историко-генетический анализ, концепции научного знания.

Постановка проблемы. Современная методология методики преподавания литературы является самостоятельной целостной системой научного знания, обладающей дифференцированной структурой и историческими этапами развития. Представляющая собой сложную область научного знания, что обусловлено её междисциплинарным характером, интеграцией в её структуру и содержание философии, педагогики, психологии, социологии, науковедения, истории и других наук, методология играет ведущую роль не только в освещении эволюции науки [6, с. 4], но и в развитии её истории, что нашло отражение в работах В.М. Альбатыровой, Т.Е. Беньковской, А.Д. Гречишниковой,

Н.С. Державина, Г.М. Ионина, А.М. Красноусова, Д.К. Мотольской, И.Е. Целиковой, В.Ф. Чертова, Л.Ф. Мирошниченко, Ю.И. Султанова, Ф.М Штейнбука, Л.А. Базиль и многих других. Обращение к истории науки, к творческим исканиям предшественников приобщает современного исследователя к историческому процессу поиска научной истины, формирует историческую память.

Цель данной статьи — исследование современной междисциплинарной теоретико-методологической базы истории методики преподавания литературы.

Теоретико-методологическим основанием данного исследования является представление о науке как об исторически развивающейся системе. Развитие науки понимается нами как совокупность качественных, необратимых, направленных изменений системы, обусловленных её противоречиями и обеспечивающих переход системы в новое состояние. Историческое выступает как прошлое, совершившееся, генетическое, вытекающее из прошлого — определяет развитие настоящего и будущего. Подобная позиция позволяет интерпретировать развитие методики преподавания мировой литературы как процесс и результат сложного, противоречивого развития системы научно-методического знания и фиксирующих его основных форм познания. Исходное методологическое основание определяет общий подход исследования и может быть раскрыто рядом более частных положений, которые выступают его методологическими ориентирами.

Общей философско-методологической

основой настоящей работы выступает *теория познания* диалектического материализма, являющаяся краеугольным камнем в основании методики преподавания литературы, поскольку сам термин «методика» произошёл от «метод» (греч. *methodos*), что в буквальном переводе означает «путь, способ исследования или познания», а также «теория» или «учение». Ещё А. Эйнштейн утверждал, что «теория познания без соприкосновения с наукой вырождается в пустую схему. Наука без теории познания становится примитивной и путаной» [12, с. 310].

Выработка общего понимания природы человеческого познания, законов и стимулов его развития принадлежит философии, и это философское понимание познания оказывает решающее влияние на формирование представлений о познании в целом. Современная философия располагает сегодня «огромным и всё увеличивающимся объёмом важнейших концептуальных достижений, касающихся целостности познания, его различных системных характеристик» [11, с. 3]. Методику преподавания литературы мы рассматриваем как концентрированное выражение результатов познания образовательных процессов коллективным субъектом в течение длительного времени.

Одним из методов теории познания, важных для исследования методологических основ истории методики преподавания литературы, является *диалектический метод*. Методологическое значение диалектической логики в развитии истории методики преподавания мировой литературы состоит не в том, что она определяет характер и конкретное содержание её методов, а в том, что диалектика служит философской базой, на которой разрабатываются методы методики, создаются теории, обосновывающие эти методы. Применение диалектического метода обусловлено необходимостью проанализировать взаимосвязи, взаимопереходы и взаимообусловленность, генетическую преемственность между различными периодами развития методической науки, исследовать непрерывное динамичное развитие методики преподавания мировой литературы как причинно обусловленное и последовательное во времени изменение её качественно специфических, завершённых и устойчивых этапов.

С диалектическим принципом тесно связана идея *системности*, которая является неотъемлемой частью теории познания и проходит через всю её многовековую историю. Рассматривать методическую науку как систему нам даёт основания то, что ей присущи все признаки системы: а) целостность (принципиальная не-

возможность сведения системы к сумме качеств или простому взаимодействию элементов, составляющих её, и вывод из последних качеств целого, зависимость каждого элемента от его места и функции в системе); б) структурность (возможность описания системы через установление её структуры, т.е. сети связей и отношений; обусловленность состояния системы не столько состоянием её отдельных элементов, сколько свойствами её структуры); в) взаимозависимость системы и внешней среды (система формирует и проявляет свои качества и свою целостность в процессе взаимодействия со средой); г) иерархичность (каждый компонент системы, в свою очередь, может рассматриваться как система); д) многовариантность описания системы (в связи со сложностью системы её адекватное познание требует построения различных моделей, каждая из которых описывает определённый аспект системы) [1].

Использование системного подхода требует от нас рассмотрения методики как определённого множества элементов, взаимосвязь которых обуславливает её целостные качества, раскрытия этой целостности и механизмов, обеспечивающих её, выявления внутренних связей и отношений в методической системе и её взаимосвязи с внешней средой и сведения их в единую теоретическую картину.

Методика преподавания мировой литературы, как все гуманитарные науки, складывалась исторически, эволюционно, поэтому следующим значимым методическим ориентиром в нашей работе является общепризнанный *принцип историзма* как конкретизация принципов теории познания и диалектики применительно к исследованию сложных социальных объектов как систем. В истории методики преподавания мировой литературы опора на принцип историзма позволяет выявить значение каждого элемента и этапа с помощью метода реконструкции, увидеть динамику и наблюдать трансформацию идей методистов на фоне общественно-политической и образовательной ситуации в Украине в конце XX — начале XXI века, помогает сложить в целостную картину всю последовательность ключевых событий в истории методики, способствует укреплению авторитета отечественной науки. Благодаря принципу историзма раскрывается тесная связь между прошлым, настоящим и будущим, их взаимозависимость и взаимообусловленность, реализуется образовательный и мировоззренческий потенциал методики преподавания мировой литературы как учебного предмета.

Использование исторического подхода поз-

воляет выявить перспективность в исследовании истории методики преподавания мировой литературы. «Как диалектический принцип, он является методологическим выражением саморазвития действительности в плане его направленности по оси времени в виде единства таких состояний, как прошлое, настоящее и будущее. Он включает в себя следующие требования: а) изучение современного состояния предмета исследования; б) реконструкция прошлого; в) предвидение будущего, прогнозирование тенденций развития» [3, с. 218].

Принцип историзма, ставший фундаментом в нашей методической концепции, имеет два исключительно важных аспекта: с одной стороны, он требует рассмотрения изучаемых явлений в развитии, выявления тенденций этого развития; с другой стороны, он предполагает достоверную и содержательную характеристику важнейших факторов, причин, которые в соответствующую историческую эпоху определяли особенности развития науки. В педагогической и методической литературе по вопросам истории образования нередко принцип историзма ограничивается ретроспективным внутринаучным анализом педагогических явлений. Однако исследование предполагает не только ретроспективный, но и перспективный анализ методики преподавания мировой литературы как науки, нацеленный на выявление тенденций её развития в будущем, выходящее за рамки ретроспекции. Для исторических исследований по методике преподавания литературы, проведённых в XX веке, характерен описательно-аналитический подход к изучению материала, но «на современном этапе развития науки, когда время диктует новое содержание, они недостаточны для представления науки в её современном развитии, поэтому правомерен многомерный системный подход, соединяющий в себе хронологический, персонифицированный и проблемно-тематический принципы» [13].

Изучение пути, пройденного методикой мировой литературы в течение двух десятилетий, в исторической ретроспективе, с выявлением истоков современных научных идей дало основание избрать и применить в данном исследовании историко-генетический подход. Данный подход способствует учёту в исследовании всей совокупности объективных (социокультурные) и субъективных (личностные) факторов, позволяет осуществить пространственно-временной анализ и сформировать адекватное представление о развитии методики преподавания, содействовать поэтапному достижению планируемых результатов, преодолеть эле-

ментарность и тенденциозность в изложении.

В общепhilosophическом плане с точки зрения истории развития методики преподавания литературы актуальным является выделение моделей и концепций научного знания, существующих в современной теории познания и методологии науки. Наиболее известными являются кумулятивная, двухуровневая модели, фальсификационистская модель К. Поппера, парадигмальная модель Т. Куна, эволюционистская модель С. Тулмина, методология исследовательских программ И. Лакатоса, «сетчатая модель» научного знания Л. Лаундана, модель развития науки как смены типов научной рациональности В.С. Стёпина. Каждая из названных моделей доминировала в конкретные периоды развития науки. В этом многообразии подходов и форм обосновывается толерантность, открытость, незавершённость, полифоничность мышления, что и является моделью современного типа научной рациональности.

Одной из широко распространённых в современной теории познания и методологии науки является *двухуровневая модель знания*, в рамках которой выделяются эмпирический и теоретический уровни, обладающие собственной структурой. Выделение двух основных уровней научного знания в современных подходах представляется как общая закономерность его строения, хотя в отдельных науках это деление проявляется с разной степенью (В.А. Лекторский, И.П. Меркулов, Л.А. Микешина, Н.Ф. Овчинников, А.П. Огурцов, М.Л. Розов, В.С. Стёпин, Л.М. Томильчик). Развитие знания осмысливается как его движение от эмпирического уровня к теоретическому и затем от теории к эмпирии (Л.Б. Баженов, В.И. Дынич, И.Т. Карсавин, Е.А. Мамчур, Г.И. Рузавин, Н.С. Рыбаков и др.).

В современной философии науки весьма распространён подход, который можно обозначить как критическая рефлексия. Он исходит из тезиса о принципиальной разнице эмпирического и теоретического уровней научного познания при их одновременной взаимоположенности и существовании между ними многочисленных взаимосвязей: всякая теория, теоретическая модель так или иначе строится на определённом эмпирическом материале, поэтому уровень развития теории во многом зависит от уровня развития эмпирического базиса науки; только при наличии руководящей теории могут быть систематизированы и осмыслены эмпирические сведения; развитие эмпирического базиса науки связано с общим состоянием теоретических исследований, делающих запрос практике и требующих опытной про-

верки. При всей связности двух уровней в генетическом аспекте важно подчеркнуть, что они различны по своему гносеологическому статусу. Эмпирический и теоретический уровни обладают специфическим строением, выполняют присущие только им функции. Отсюда вытекает требование о недопустимости ни сводить их друг к другу, ни отрывать друг от друга. Эмпирический и теоретический уровни познания специфичны: по объекту — эмпирическое познание направлено на эмпирические объекты, а теоретическое — на идеализированные; по связи с практикой — эмпирия связана с практикой непосредственно, теория — опосредованно; по характеру и уровню отражения действительности — эмпирия отражает внешние связи и явления, теория воспроизводит сущности разных порядков; по функциям — эмпирия выполняет функцию обобщения и описания действительности, теория — объяснения и предвидения. Движение научного знания от эмпирического к теоретическому уровню соотносится с историей науки, с классическим этапом её становления.

Изначальный приоритет эмпирического над теоретическим в методике преподавания литературы до сих пор вызывает у ряда учёных сомнения в её методологическом статусе как науки. Методика учебного предмета на первых этапах своего развития представляла собой «совокупность практических предписаний для учителя, не отделяясь от дидактики и рассматривалась как её прикладная, нормативная часть, описывающая приёмы и методы обучения определённому предмету» [8]. Историю методик обучения по праву можно назвать историей смены методов, отражающей поиски наиболее эффективной системы обучения. Эмпирическому уровню отводится в методике преподавания литературы особое место. Методическая теория ориентирована на практику, на описание и осмысление того, что традиционно называется передовым опытом учителей-словесников. Как отмечают Е.С. Романичева, И.В. Сосновская, «во многом не только приёмы, но и целые концепции появляются как осмысление собственного педагогического опыта. Пример тому — методические концепции петербуржца Е.Н. Ильина, москвича Л.С. Айзермана и многих-многих других» [10].

Современная методика преподавания литературы также подвержена эмпиризму, поскольку количество прикладных исследований в методической науке существенно превышает количество фундаментальных, также имеющих установку на практическую помощь учителю. Однако на оценочной шкале прикладной ха-

рактер методики должен быть оценён положительно, так как именно он отражает суть методики преподавания литературы. Современное развитие теории и практики обучения литературе ведёт к преодолению разрыва между эмпирическим и теоретическим уровнями.

Исходя из данных теоретико-методологических положений развитие методики преподавания литературы следует понимать как движение научно-методической мысли от эмпирического уровня к теоретическому. Соответственно, описание, объяснение и предвидение — не только функции научно-методического знания, но и этапы формирования знания.

Кумулятивная (от лат. *sumula* — увеличение, скопление) модель развития научного знания, зародившаяся в естествознании XVIII в., долгое время была господствующей в науке, поскольку в науке больше, чем в любой другой сфере человеческой деятельности, происходит накопление знаний. Ещё со времен Ф. Бэкона существовало мнение, что развитие познания идёт от накопления фактов, их индуктивного обобщения к восхождению к теории. Кумулятивная модель базируется на идее, что каждый последующий шаг в науке можно сделать, лишь опираясь на предыдущие достижения. С точки зрения кумулятивной модели развитие науки — процесс перехода от менее общей теории ко всё более общей. При этом есть некий фундамент (традиция), которая связывает все эти теории воедино. Следовательно, в процессе развития науки новая теория не отбрасывает то знание, которое было достигнуто ранее. Она включает в себя предыдущее знание и развивает его дальше, объясняя и предсказывая более широкий круг явлений. Современная методика преподавания литературы — результат деятельности и поисков многих поколений учёных, методистов и учителей, внёсших ценный вклад в развитие прогрессивной педагогической мысли, который заслуживает внимания и изучения с точки зрения задач сегодняшнего дня.

Радикальным, а потому неприемлемым с современных методологических позиций является постулат кумулятивной модели о приоритете нового знания, которое всегда лучше, совершеннее старого, точнее отображает действительность. Соответственно, значение имеют только те элементы знания, которые соответствуют современным теориям; отвергнутые идеи, признаваясь ошибочными, являются не более чем заблуждениями, отклонениями от магистрального пути развития науки [9].

Важным вопросом, поднимаемым в рамках кумулятивной теории, является вопрос тради-

ций и инноваций в науке (Г.-Г. Гадамер, И.Г. Гердер, Р. Генон, Е. Шацкий, Д.Д. Благой, В.Б. Владова, Ю.Н. Давыдов, М.Г. Завьялов, Д.Б. Зильберман, И.Т. Касавин, В.Д. Плахов, Н.В. Солнцев, А.Г. Спиркин, И.В. Суханов, С.Л. Франк и др.). Ранее в методологии науки и философии традиции рассматривались как некий периферийный срез научного познания (его внепознавательный контекст), как нечто внешнее по отношению к науке. В последние десятилетия статус традиции изменился. Не только вненаучные типы сознания, но и наука в качестве феномена культуры определяется как совокупность процессов зарождения, конкуренции и упадка многообразных традиций [8].

В теории познания традиция противопоставлена *инновации*, которая рассматривается как сложный, полиструктурный междисциплинарный феномен. И традиция, и инновация в современной методологии и философии тесно связаны с категорией мышления. Согласно точке зрения современных философов М. Хайдеггера, М. Фуко, М. Мамардашвили, А. Пузырей, мышление является творческим процессом, причём таким, в котором мысль рождается каждый раз заново, и эта мысль всегда — новая мысль. Существуют как явные сторонники, утверждающие, что традиции имеют место в развитии науки и, более того, оказывают огромное на него влияние (И. Лакатос, С. Тунмин и др.), так и явные противники, отрицающие их наличие в науке (П. Фейерабенд), поскольку традиции отдают предпочтение какой-то одной научной стратегии, что в принципе недопустимо: плюрализм в науке — норма развития научной деятельности [8].

Методика преподавания мировой литературы, как и любая сложная система, способная к самоорганизации, стремится сохранить себя, свою внутреннюю среду. Это означает, что каждое поколение учёных, приняв эстафету от своих старших коллег, стремится сохранить опыт предшественников. Наука обладает определённым консерватизмом, дающим ей возможность сохранять себя как сложную систему. Но, с другой стороны, как показывает история, наука обладает достаточными внутренними механизмами управления, которые позволяют ей не только сохраняться, но и прогрессивно развиваться [2, с. 96]. Во все исторические эпохи опора на традиции наделяла отдельного человека и общество в целом способностью к моральному оздоровлению и духовному возрождению. Прочная связь настоящего с прошлым может гарантировать устойчивое развитие и преемственность методических научных идей.

Сходная точка зрения на феномен традиции присутствует и в работах Т. Куна, выдвинувшего в противовес кумулятивной модели *парадигмальную модель* развития научного знания. Введение понятия парадигмы позволило исследователю рассматривать процесс развития науки не как простое накопление отдельных открытий и изобретений, а как процесс смены периода нормальной науки периодом научных революций. Важным с точки зрения истории методики преподавания мировой литературы в теории Т. Куна является его главный тезис о необходимости реконструкции науки с точки зрения описания действительного поведения научного сообщества.

Значимыми для исследования являются также существующие и сосуществующие в современной методологии основные концепции генезиса науки — экстерналистская и интерналистская. Экстерналистская концепция (представители — О. Шпенглер, Б. Гессен, Дж. Бернар, Ст. Тулмин, Д. Гачев, Л.Н. Косарева и др.) отстаивает определяющую роль социальной детерминации науки и основное внимание сосредоточивает на анализе внешних условий её развития, считая экономические, социальные и другие факторы катализаторами внутренних тенденций эволюции науки. Интерналистская концепция (А. Койре, Р. Холл, П. Росси, Г. Герлак, И. Лакатос, К. Поппер и др.) объясняет развитие научного знания внутренними закономерностями и провозглашает независимость научного познания от социокультурных факторов. Безусловно, на логику развития методики преподавания мировой литературы как науки влияют экстерналистские факторы и, в частности, особенности культурно-исторического развития Украины. Но и влияние интерналистских факторов мы не можем отрицать. Вслед за украинскими учёными Е.В. Адаменко и В.И. Оноприенко считаем, что наиболее целесообразно в ходе исследования развития науки объединить эти концепции — история развития методики преподавания мировой литературы в Украине не вписывается целиком ни в одну из указанных концепций генезиса науки. В отношениях государства и науки наблюдается двойная взаимонаправленная рефлексивность: генезис и методики преподавания мировой литературы, и самого школьного предмета — результат не только влияния экстерналистских или интерналистских факторов, но и влияния науки и учёных-методистов на государственную образовательную политику.

Выводы. Таким образом, выделенные теоретико-методологические ориентиры позволяют

интерпретировать развитие методики преподавания литературы через диалектику необходимого и случайного, общего и единичного, стихийного и сознательного, т.е. отобразить закономерный характер эволюции научно-методического знания во всём многообразии его проявления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Аверьянов А. Н.** Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. **Власова С. В.** Механизмы влияния образования на науку / С. В. Власова // Вестник МГТУ. – 2004. – Т. 7. – №. 1. – С. 96–105.
3. **Кохановский В. П.** Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 576 с.
4. **Кузнецова А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
5. **Лешкевич Т. Г.** Философия науки: традиции и новации : учебное пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. – М. : ПРИОР, 2001. – 428 с.
6. **Микешина Л. А.** Философия науки : Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция ; МПСИ ; Флинта, 2005. – 464 с.
7. **Павельева Т. Ю.** Традиции в науке: теоретико-методологические, институциональные и культурологические аспекты [Электронный ресурс] / Т. Ю. Павельева // Социально-политические науки. – 2011. – № 1. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-v-nauke-teoretiko-metodologicheskie-institutsionalnye-i-kulturologicheskie-aspekty>.
8. **Романичева Е. С.** Введение в методику обучения литературе : учебное пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – М. : Флинта, 2011. – 240 с.
9. **Сабиров В. Ш.** Основы философии / В. Ш. Сабиров, О. С. Соина. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 330 с.
10. **Сосновская И. В.** Введение в методику обучения литературе : учебное пособие / И. В. Сосновская, Е. С. Романичева. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 202 с.
11. **Халин С. М.** Метапознание (Некоторые фундаментальные проблемы) : монография / С. М. Халин. – Тюмень : ТюмГУ, 2003. – 97 с.
12. **Эйнштейн А.** Собрание научных трудов / А. Эйнштейн. – М., 1967. – Т. 4. – 874 с.
13. **Янченко В. Д.** Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Владислав Дмитриевич Янченко ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2011. – 523 с. : ил. РГБ ОД, 71 13-13/5.

REFERENCES

1. **Aver'janov A.N.** Sistemnoe poznanie mira [Knowledge of the world]. – M.: Politizdat, 1985. – 263 p.
2. **Vlasova S.V.** Mehanizmy vlijaniya obrazovaniya na nauku [Education's mechanisms of influence on science] // Vestnik MGTU. – 2004. – T. 7. – № 1. – Pp. 96–105.
3. **Kohanovskij V.P.** Filosofija i metodologija nauki: uchebnik dlja vysshih uchebnyh zavedenij [Philosophy and Methodology of Science: a Textbook for higher educational institutions]. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1999. – 576 p.
4. **Kuznecova A.G.** Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike: monografija [Development of methodology of system approach in domestic pedagogics: monograph]. – Habarovsk: Izd-vo HK IPPK PK, 2001. – 152 p.
5. **Leshkevich T.G.** Filosofija nauki: tradicii i novacii: uchebnoe posobie dlja vuzov [Philosophy of science: tradition and innovation: manual for high schools]. – M.: PRIOR, 2001. – 428 p.
6. **Mikeshina L.A.** Filosofija nauki: Sovremennaja jepistemologija. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologija nauchnogo issledovanija: ucheb. posobie [Philosophy of Science: Contemporary epistemology. Scientific knowledge in the dynamics of culture. The methodology of scientific research: proc. allowance]. – M.: Progress-Tradicija; MPSI; Flinta, 2005. – 464 p.
7. **Pavel'eva T.Ju.** Tradicii v nauke: teoretiko-metodologicheskie, institucional'nye i kul'turologicheskie aspekty [Tradition in science: theoretical and methodological, institutional and cultural aspects] [Elektronnyj resurs] // Social'no-politicheskie nauki. – 2011. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-v-nauke-teoretiko-metodologicheskie-institutsionalnye-i-kulturologicheskie-aspekty>.
8. **Romanicheva E.S., Sosnovskaja I.V.** Vvedenie v metodiku obuchenija literature: uchebnoe posobie [Introduction to the methodology of teaching literature: a tutorial]. – M.: Flinta, 2011. – 240 p.
9. **Sabirov V.Sh., Soina O.S.** Osnovy filosofii [Fundamentals of Philosophy]. – M.: Flinta; Nauka, 2012. – 330 p.

10. Sosnovskaja I.V., Romanicheva S.E. Vvedenie v metodiku obuchenija literature: uchebnoe posobie [Introduction to the methodology of teaching literature: a tutorial]. – M.: Flinta; Nauka, 2012. – 202 p.
11. Halin S.M. Metapoznanie (Nekotorye fundamental'nye problemy): monografija [Metacognition (Some fundamental problems): monograph]. – Tjumen': TjumGU, 2003. – 97 p.
12. Jejnshstejn A. Sbranie nauchnyh trudov [Collection of scientific works]. – M., 1967. – T. 4. – 874 p.
13. Janchenko V.D. Nauchno-metodicheskoe nasledie poslednej treti XX veka i ego potencial v sisteme professional'noj podgotovki uchitelej-slovesnikov [Scientific and methodological legacy of the last third of XX century and its potential in the system of the training of language and literature teachers]: dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.02 / Mosk. ped. gos. un-t. – M., 2011. – 523 p.

Methodological grounds for history of Principles of Teaching Literature.

Adonina L.V., PhD (Philology), Assistant Professor, Department of Slavonic Philology of Sevastopol Municipal University of Humanities, e-mail: lar_sad@list.ru.

The article deals with the theories, concepts and ideas, which form the basis of methodology of historiography in Principles of Teaching Literature. Studying of such a complicated and complex phenomenon as history of principles of teaching literature demands usage of interdisciplinary theory-methodological base, attraction of wide knowledge spectrum not only in principles of teaching, but also in philosophy, pedagogy, psychology, sociology, sociology of science, history and other fields of science. The quality of results in studying of development Principles of Teaching Literature as the branch of science, including the analysis of its content, structure, main factors, motive power and results of its development depends on the methodological base as the system of principles in scientific research.

Keywords: methodology of science, methods of teaching literature, historical and genetic analysis of the concept of scientific knowledge.

Адонина Л. В. Методологічні основи історії методики викладання літератури.

У статті розглядаються теорії, концепції та ідеї, що лежать в основі методології історії методики викладання літератури. Дослідження складного й багатофакторного явища, яким є історія методики викладання літератури, вимагає застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази, залучення широкого спектру знань не тільки з методики, а й з філософії, педагогіки, психології, соціології, наукознавства, історії та інших наук. Від методологічних основ як системи принципів наукового дослідження залежить якість результатів вивчення розвитку методики викладання світової літератури як науки, що включає аналіз її змісту, структури, головних чинників, рушійних сил і результатів розвитку.

Ключові слова: методологія науки, методика викладання літератури, історико-генетичний аналіз, концепції наукового знання.