

## Содержание

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	<b>5</b>
<b>ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ</b> .....	<b>8</b>
Принцип контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе «Мировая литература» .....	8
Знакомство учащихся с драмой как родом литературы. ....	25
Выявление драматического конфликта и способов создания характеров в драме на основе использования различных видов контекста .....	41
<b>ЧАСТЬ II. ПРАКТИКА КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАЗНЫХ ЖАНРОВ.</b> .....	<b>65</b>
Урок-игра “Парад недостатков” (К изучению античной драматургии на основе использования литературно-культурологического и личностно-значимого видов контекста) .....	65
Система уроков по изучению комедии Ж.— Б. Мольера «Мещанин во дворянстве» в контексте эстетики классицизма. ....	77
О практике проверки знания учащимися содержания литературного произведения (на примере драмы «Гроза» А. Н. Островского) .....	98
О некоторых особенностях изучения драматических произведений (Урок-разгадывание списка действующих лиц драмы «Гроза» А. Н. Островского). ....	103
«Виновата ли я?» (Урок по изучению драмы А. Н. Островского «Бесприданница» в X класса) .....	113
Система уроков по контекстному изучению трагедии В. Шекспира «Гамлет». ....	122
<b>ПЕРЕД СПЕКТАКЛЕМ</b> .....	<b>130</b>
<b>ВЛАДИМИР ВЫСОЦКИЙ «МОЙ ГАМЛЕТ»</b> .....	<b>131</b>
Изучение пьесы Генрика Ибсена «Кукольный дом» в контексте эстетики «Новой драмы» (X класс) .....	136
Автор, общество, произведение... (Генрик Ибсен и ещё один финал его драмы «Кукольный дом») ..	158
Две судьбы (Нора Хельмер и Кристина Линне). ....	168
Одна художественная деталь в драме Генрика Ибсена «Кукольный дом» .....	178
Некоторые аспекты изучения «Романа в пяти действиях» Бернарда Шоу «Пигмалион» .....	189
Использование композиционного анализа в процессе изучения пьесы Бернарда Шоу «Пигмалион» (Вариант композиционного анализа образа Элизы Дулиттл) .....	197
Как культурологический контекст «разоблачает» профессора Хиггинса. ....	210

Изучение пьесы «Мамаша Кураж и её дети» в контексте эстетики эпического театра . . . . .	222
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ . . . . .</b>	<b>232</b>
Неразгаданные герои Александра Вампилова	
Изучение творчества драматурга в старших классах . . . . .	233
Мотив «отцов и детей» в пьесах Александра Вампилова . . . . .	251
<b>ПОСЛЕСЛОВИЕ . . . . .</b>	<b>261</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

ПОСВЯЩАЕТСЯ                    светлой  
памяти                                замечательного  
человека                            академика  
НИЛЫ                                ИОСИФОВНЫ  
   ВОЛОШИНОЙ

Книга эта, так получилось, создавалась очень долго, зато была написана достаточно быстро. Так бывает. У каждой из книг своя судьба, в этом книги и похожи, и не похожи на людей.

Посвящённая памяти Нилы Иосифовны Волошиной, книга во многом обязана своим появлением этому удивительно доброму человеку, который был научным консультантом успешно защищённой автором докторской диссертации. Без её деятельного участия концепция контекстного изучения литературных произведений в общеобразовательной школе, на основе которой строится изучение драматических произведений, а также практическая реализация этой концепции, возможно, до сих пор не были бы созданы.

Пособие начало создаваться более тридцати лет назад, когда автор впервые вошёл в класс в качестве учителя русского языка и литературы. Первой пьесой, которую мы изучали с учениками, была драма А. Н. Островского «Гроза». С этого всё и началось.

Практические наработки со временем становились журнальными статьями, различные аспекты изучения тех или иных драматических произведений находили своё теоретическое осмысление, создавалась система работы по контекстному изучению драмы на основе учёта её родовой специфики. Непосредственно же предлагаемая в пособии система работы «привязана» к школьному курсу «Мировая литература», который под разными названиями более двадцати лет изучается в школах Украины с украинским языком обучения. Поэтому она разрабатывалась на основе «Государственного стандарта» и требований соответствующих школьных программ. Но это не означает, что возможности её применения ограничены только этим курсом.

При создании данной книги автор столкнулся с проблемой, которую мудрые японцы условно называли «рыба и удочка». Несколько притч рассказывают о том, как два голодных бедняка решили попросить еды — один у богатого человека, другой у мудреца. Через полгода они встретились, один был богатым и счастливым, другой же так и остался бедняком...

Богач дал ему рыбу, чтобы он насытился, а мудрец дал просителю удочку, научил его пользоваться — и тот со временем стал богатым человеком...

Когда пишешь книгу по методике преподавания литературы, то нужно предоставить читателю некие методические варианты, с помощью которых он смог бы организовать изучение конкретных тем. Одновременно надо предоставить систему работы, с помощью которой учитель-практик смог бы самостоятельно разработать любую из тем школьного курса, обеспечить эффективное изучение этой темы учащимися. Вот вам, как автор понимает эту проблему, «рыба» и «удочка».

Структура книги обусловлена необходимостью решить эти две задачи. Поэтому в пособии есть теоретическая и практическая части. Разъяснение сущности принципа контекстного изучения литературных произведений и уяснение специфики изучения драматических произведений в основной и старшей школе призваны помочь учителю понять принцип работы «удочки», осмыслить природу контекстного подхода к изучению литературы вообще и драматических произведений в частности. Для особого рода «иллюстрации» возможностей контекстного изучения драматических произведений используются фрагменты систем уроков, посвящённых изучению конкретных драматических произведений.

Вторая часть представляет собой цикл статей, каждая из которых раскрывает определённую проблему, связанную с контекстным изучением произведений из школьного курса. Автору представляется, что каждая из этих статей может быть полезна учителю-практику для подготовки к урокам по изучению конкретных тем школьного курса литературы. Вместе с тем, все они включают в себя определённое «теоретическое обоснование» предложенного варианта работы. Образно говоря, это «рыба», к которой прилагается и «удочка». От учителя зависит, насколько полезны в плане осознания сущности контекстного подхода к изучению драматических произведений, будут для него эти, посвященные вроде бы конкретным темам, статьи. Со своей стороны, автор полагает, что сделал всё, что от него зависело.

Выбор тем из школьного курса, авторов и произведений определялся в первую очередь тем, что именно эти темы, эти произведения в период становления курса «Мировая литература» в школах Украины вызывали особые сложности в работе учителей-практиков, вызывали потребность в их методическом освоении.

Автор надеется, что изложенные в пособии теория и практика контекстного изучения драматических произведений помогут учителю-практику в обеспечении им высокого качества литературного образования учащихся.

# ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

## Принцип контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе «Мировая литература»

После появления нашей статьи, в которой была дана общая характеристика вышеназванного принципа [3], возникла необходимость сосредоточить внимание на методико-дидактических аспектах контекстного изучения литературных произведений. С этой целью была подготовлена соответствующая монография [4], настоящая же статья предлагает теоретическое обоснование принципа контекстного изучения литературного произведения в рамках школьного курса мировой литературы.

Учёные-дидакты, определяя специфику принципов обучения (дидактических принципов), выделяют их различные аспекты, в зависимости от этого и формулируются соответствующие определения. При этом считаем необходимым уточнить, что в психолого-педагогической литературе практически как равнозначные термины используются понятия «педагогические принципы» и «принципы обучения». Хотя, на наш взгляд, первое из них имеет более широкое значение: «Педагогические принципы — это общие основные и направляющие положения, возникающие в результате анализа научно-педагогических закономерностей и практического педагогического опыта» [18, с. 7].

В связи с этим следует признать, что дидактические принципы представляют собой определённого рода трансформацию основных закономерностей педагогической теории и педагогической практики применительно к процессу обучения как одной из важнейших составляющих педагогики. Поэтому наиболее существенным моментом, с помощью которого определяется содержание принципов обучения, необходимо считать их синтетическую природу: они возникают «на границе» педагогической теории и педагогической практики, органически соединяя в себе творческие достижения педагогов-исследователей и педагогов-практиков. Поэтому можно сделать вывод, что содержание педагогических принципов — имманентно — находится в динамике, оно постоянно обновляется, поскольку и педагогическая теория, и педагогическая практика, и это объективный процесс, не могут не развиваться [1].

Украинские исследователи, представляя определения принципов обучения, связывают их в первую очередь с целями и результативностью процесса обучения. Так, В. Лозовая и Г. Троцко полагают, что «под принципами

обучения (принципами дидактики) понимают определённую систему исходных, определяющих дидактических требований, установок к процессу обучения, исполнение которых обеспечивает эффективность практической деятельности» [11, с. 222] .

Следует подчеркнуть, что учёные отмечают необходимость создания системы требований к процессу обучения, поскольку лишь системный подход к обучению обеспечивает его целостность и результативность.

Н. Мойсеюк определяет основополагающую роль дидактических принципов в организации учебного процесса: «Дидактические принципы (принципы дидактики) — это исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями и закономерностями» [15, с. 229] .

Методы и приёмы, которые используются учителем, будут эффективными лишь в том случае, полагает Н. Мойсеюк, если они будут основаны на соответствующих дидактических принципах, которые учитывают основные закономерности учебно-познавательной деятельности школьников и обучающей деятельности учителя.

В этой связи для понимания специфики принципов, на основе которых организовывается процесс обучения мировой литературы в общеобразовательной школе, важной является концепция В. Ягупова, который, проанализировав различные классификации педагогических принципов, выделил следующие основные принципы обучения:

- «принципы, которые касаются всех компонентов дидактического процесса;
- принципы, которые касаются деятельности субъектов преподавания (учителей) и их методики;
- принципы, которые касаются учебно-познавательной деятельности субъектов учения (учеников);
- принцип, который касается контрольно-оценивающих функций дидактического процесса» [24, с. 294] .

Подобного рода группировка принципов представляется чрезвычайно важной для правильного понимания тех «новых» (по определению Л. Мирошниченко [14, с. 91] принципов преподавания мировой литературы в школе, которые, как полагает один из крупнейших украинских специалистов в области методики преподавания мировой литературы, должны обеспечить результативность изучения этого предмета в современной украинской школе.

Поскольку история преподавания мировой литературы (как специального школьного предмета) в Украине насчитывает всего лишь 20 лет, методистам на современном этапе развития методики преподавания этого предмета необходимо определить именно систему принципов, совокупность которых должна максимально точно отразить его специфику. Согласно классификации В. Ягупова, это принципы второй группы, именно они должны стать определяющими в процессе создания методики преподавания мировой литературы, поскольку украинские учёные-дидакты на достаточно высоком научном уровне разработали, точнее сказать, наполнили новым, адекватным современным реалиям развития украинского общества, содержанием принципы, которые касаются всех компонентов дидактического процесса.

Именно поэтому сегодня на первый план выступают задачи, которые необходимо решать методистам-предметникам.

Л. Мирошниченко, определяя специфику преподавания мировой литературы в школах Украины, разделяет дидактические, литературоведческие и методические принципы, на основе которых строится изучение этого предмета, на «традиционные» и «новые, которые он (учитель — В.Г.) должен ещё осмыслить» [14, С. 90–91]. Последние названы так методистом потому, что в школе прошлого, в которой изучались национальная литература и в её рамках отдельные произведения мировой литературы, в существовании подобных принципов просто не было необходимости. Не было необходимости потому, что для создания методики преподавания украинской и русской литератур было вполне достаточно опоры на «традиционные» принципы преподавания литературы в школе.

Называя «новые» принципы, осмысление которых, несомненно, необходимо и учителю мировой литературы, и методистам, которые занимаются развитием соответствующей науки, Л. Мирошниченко называет в числе прочих и принцип «контекстового рассмотрения литературных явлений» [14, с. 91]. Однако, называя этот принцип, автор единственного в Украине учебника по методике преподавания мировой литературы не конкретизирует его, не раскрывает его содержание — в отличие от принципов «нерепрессивного сознания» и «репрезентативного» принципа, раскрывая содержание которых, Л. Мирошниченко обращается к работам А. Пронкевича и Е. Волощук соответственно [14, с. 91].

Одновременно при определении содержания принципа контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы нельзя не учитывать точного наблюдения Л. Мирошниченко, которая

замечает: «Почти каждый из новых принципов, которые сегодня определяются с содержанием и всесторонне обсуждаются, имеет несколько дефиниций» [14, с. 91]. Следовательно, именно поэтому в процессе определения специфики контекстного изучения художественных произведений в центре внимания исследователей оказываются разные аспекты этого изучения. Именно этот фактор накладывает свой отпечаток на понимание как самой специфики принципа контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы, так и на создание терминологического аппарата, который должен использоваться методистами и учителями.

В этой связи, поскольку методика преподавания мировой литературы как самостоятельная научная дисциплина и сейчас находится на этапе становления, вполне естественным можно признать тот факт, что постоянно изменяются и содержание, и форма большинства «новых» и даже «традиционных» принципов, на основе которых строится процесс преподавания мировой литературы в общеобразовательной школе.

Весьма показательным, что даже само название принципа контекстного изучения художественного произведения в школьном курсе мировой литературы в работах разных методистов формулируется по-разному. Более того, в первом издании учебника Л. Мирошниченко встречается и другая формулировка названия данного принципа, близкая по содержанию, однако отличающаяся оттенками значения от «контекстового» или «контекстного». Во «Введении» среди «новых» принципов изучения, которые автор считает специфическими для школьного предмета «Мировая литература», называется принцип «контекстуального рассмотрения литературных явлений» [13, с. 6] .

Ещё раз подчеркнём, что такое положение дел является вполне естественным для современного этапа развития методики преподавания мировой литературы. Однако для правильного понимания рассматриваемой проблемы необходимо обосновать: а) правомерность формулировки названия выдвинутого нами принципа контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе мировой литературы; б) целесообразность именно этой формулировки как наиболее точно отражающей содержание методического термина.

При нынешнем положении дел в методике преподавания мировой литературы точность формулировок не только является обязательной, она необходима ещё и потому, что рассматриваемое нами явление также пребывает на стадии становления. Поэтому точное определение его в данном случае

может существенным образом помочь понять суть контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе мировой литературы.

Прежде всего, необходимо отметить, что в украинском языке суффикс прилагательных -альн-, по мнению профессора В. Горпыныча, не является наиболее употребительным и продуктивным [5, с. 101]. Учёный утверждает, что более продуктивными являются суффиксы -н- (ий) и -ов- (ий). Если учесть, что «по значению все суффиксы прилагательных имеют значение «отношения» [5, с. 102], становится очевидным: в относительных прилагательных «контекстное» или «контекстовое» связь между значением базового понятия («контекст») и созданными на его основе прилагательными является более глубокой, нежели в значении прилагательного «контекстуальное».

Поскольку обсуждаемые термины должны определять принцип, на котором основывается процесс изучения литературного произведения, которое понимается как органичная составляющая определённого культурного простора, термин «контекстное» представляется более точным для этого определения.

Опираясь на выявленную нами специфику литературного произведения как уникальной формы самовыражения личности писателя, как уникального литературного и культурного явления, которое в ходе его изучения учащимися должно стать для них личностно-значимым [4, С. 21–95], можем определить содержание принципа контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы.

Поскольку в процессе изучения мировой литературы в школе в центре внимания учителя и учащихся в обязательном порядке должно находиться литературное произведение [20, с. 80], которое воспринимается как самодостаточное эстетическое явление, под принципом контекстного изучения литературного произведения мы понимаем такое изучение этого произведения, в рамках которого оно рассматривается как уникальное, неповторимое и самодостаточное явление в рамках жизни и творчества писателя (биографический контекст), в рамках определённого периода развития историко-литературного процесса и литературы вообще (литературоведческий контекст), в рамках развития национальной и мировой культуры (культурологический контекст), и, наконец, в рамках морально-эстетического опыта школьника (личностно-значимый контекст).

Выделенные нами виды контекста охватывают основные сферы бытования литературного произведения, поэтому организация его, произведения, контекстного изучения в школьном курсе мировой литературы

отвечает одновременно и природе художественного творчества, и специфике мировой литературы как учебного предмета, поскольку обеспечивает условия для изучения литературы как искусства слова.

Учёт эстетического своеобразия литературы как искусства слова в процессе изучения школьного курса «Мировая литература» оказывается возможным потому, что выделенные нами виды контекста всесторонне отражают уникальность любого изучаемого литературного произведения. Их совокупность позволяет воспринимать литературное произведение как самодостаточный артефакт [23, с. 17], который возникает и существует в пределах определённого культурного пространства и поэтому является его неотъемлемой составляющей, его характеристикой [4, С.60–80].

Считаем необходимым отметить, что предложенная нами классификация видов контекста в то же время носит и достаточно условный характер. Условность обусловлена тем, что культура вообще и художественная литература в частности представляют собой чрезвычайно многогранные и одновременно целостные явления, при рассмотрении которых просто невозможно механически «разделить» их на виды контекста.

Виды контекста являются взаимопроникающими, потому что влияние каких-либо внешних факторов на процесс создания художественного произведения может быть только опосредованным — через личность художника, творческая индивидуальность которого складывается из множества факторов, каждый из которых является её органичной составляющей. В то же время, данная классификация достаточно точно отражает основные направления, в рамках которых должен осуществляться творческий поиск учителя литературы, изучающего вместе с учащимися художественное произведение.

Поскольку выделенные контекстные сферы носят объективный характер, обращение к ним в процессе изучения литературного произведения приобретает черты объективной закономерности.

Характеризуя биографический контекст, мы обязаны признать его определяющую роль в процессе создания художественного произведения: именно неповторимость личности художника слова определяет уникальность созданного им произведения, созданного в этом произведении художественного мира.

Вся история литературы убедительно доказывает, что учитель, изучающий любое произведение писателя, должен досконально знать не только основные этапы его творчества, но и абсолютно все события его жизни, которые стали определяющими для формирования морально-эстетической

позиции писателя как в целом, так и для особенностей её проявления в изучаемом в классе произведении.

Обращаясь к биографическому контексту, учитель не может не принимать во внимание, что использование личностно-биографических материалов должно быть не только оправданным для, так сказать, информационно-эмоциональной организации урока. Обращение к жизни и творчеству писателя, как, собственно говоря, и преподавание литературы вообще, должно быть основано, как утверждает И. Сеница [19], на педагогическом такте. Недопустимо, чтобы учитель поддерживал интерес к писателю и уроку за счёт использования такой личностно-биографической информации, которая превращает урок в своеобразное «перетряхивание грязного белья» писателя (например, при изучении творчества Шарля Бодлера, Артюра Рембо, Поля Верлена и других авторов).

Обращаем внимание на этот аспект использования биографического контекста, поскольку (под влиянием внешних по отношению к литературе факторов) в последние годы такой подход к рассмотрению личной жизни писателей и «известных людей» получил очень широкое распространение в массовой литературе и искусстве. Однако учителю литературы ни в коем случае не следует уподобляться авторам многочисленных статей в «глянцевых» и не совсем «глянцевых» журналах и прочей «жёлтой» прессе. Поэтому при обращении к биографическому контексту следует тщательно отбирать биографический материал, необходимо соотнесение его с уровнем возрастного и литературного развития учащихся, их личностно-познавательными интересами. А во время обращения к тем фактам биографии писателя, которые могут восприниматься школьниками неоднозначно, учителю необходимо акцентировать внимание школьников прежде всего на том, каким образом эти факты повлияли (прямо или опосредованно) и на творчество писателя в целом, и на создание им конкретного произведения, которое изучается. Если во время этого разговора со школьниками проявлять педагогический такт, то учащиеся способны увидеть в рассматриваемых явлениях не только и не столько «бытовой уровень» жизни писателя, сколько самостоятельное явление истории культуры.

Такой подход помогает учащимся понять и осознать, насколько сложным может быть историко-литературный процесс, какой сложной и противоречивой может быть личная жизнь писателя, сколь многогранным бывает влияние самых разнообразных факторов на творческий процесс и личность писателя.

Специфика обращения в процессе изучения произведения в школе к литературоведческому контексту определяется тем местом, которое каждое литературное произведение занимает в историко-литературном процессе, неотъемлемой составляющей и уникальным выражением которого оно является.

Кроме этого, и это также очень важно, обращение к литературоведческому контексту является научной основой литературного образования учащихся. Опора на литературоведение как на науку о художественной литературе (в самом широком значении термина) обеспечивает формирование эстетического восприятия литературных произведений школьниками, учащиеся в процессе усвоения основ литературоведения овладевают критериями личностно-эстетической оценки литературных произведений в рамках их школьного изучения и самостоятельной читательской деятельности.

Учитывая то, что наука о художественной литературе складывается из истории литературы, теории литературы и литературной критики, признавая важность каждой из этих составляющих для обеспечения формирования эстетически развитого читателя, учитель в процессе изучения литературного произведения обращается к каждой из этих составляющих. Учитель мировой литературы на каждом уроке рационально и эффективно компонуется литературоведческий материал с целью наиболее полного и всестороннего использования его учебно-воспитательных возможностей [4, С.39–59].

Как свидетельствует опыт изучения мировой литературы, историко-литературные знания чаще всего используются для обеспечения знакомства учащихся с той литературной средой, в которой происходило формирование личности изучаемого писателя и проходила его жизнь. Кроме того, он используется для выявления традиций и новаторства творчества писателя, для определения вклада писателя в развитие национальной и мировой литературы. Обращение к историко-литературным материалам не может становиться для учителя самоцелью, поскольку оно осуществляется таким образом, чтобы максимально «приблизить» учащихся к изучаемому произведению, обеспечить его максимально глубокое усвоение.

Традиционно — на основе учёта этапов литературного развития школьников — в основной школе историко-литературоведческий материал используется выборочно, при этом осуществляется его взаимодействие с биографическим контекстом, это становится эффективной подготовкой учащихся к восприятию и изучению произведения. В старших же классах

обращение к истории литературы определяется спецификой систематического курса на историко-литературной основе, поэтому достаточно много места в учебном процессе отводится для характеристики определённых этапов развития литературы, и эта характеристика должна быть основана на всестороннем использовании разнообразного историко-литературного материала.

Использование теоретико-литературоведческого контекста обеспечивает формирование у школьников восприятия литературного произведения как эстетического явления, созданного писателем в соответствии с определёнными законами и потому являющегося уникальным явлением литературы. В основной школе осуществляется формирование базового круга теоретико-литературоведческих понятий, совокупность которых даёт возможность воспринимать и изучать отдельное литературное произведение как эстетическое явление, как произведение искусства слова. Эта работа становится основой для рассмотрения в старших классах литературного произведения как эстетического явления в рамках историко-литературного процесса, определённого этапа его развития. Но для этого старшеклассники усваивают соответствующие теоретико-литературные знания, без опоры на которые такое восприятие литературного произведения невозможно.

Важнейшим требованием при обращении к теоретико-литературоведческому контексту в основной и старшей школе считаем следующее: усвоение теоретико-литературоведческих понятий ни в коем случае нельзя превращать в простое заучивание наизусть соответствующих определений, поскольку, как отмечает профессор В. Маранцман, подобного рода работа по формированию читателя «рискует превратиться в простой формализм» [12, с. 149].

Также необходимо учитывать существенную роль систематического изучения теории литературы, системного обращения к теоретико-литературоведческому контексту для построения процесса изучения литературы как изучения искусства слова. Подобное изучение возможно лишь тогда, когда в его основу положено углубление связей между изучением литературного произведения и владением системой теоретико-литературоведческих понятий. По удачному замечанию известного украинского литературоведа Б. Шалагинова, «главное в средних классах — это научить читать, а в старших — использовать чтение для собственного духовного формирования» [22, с. 3]. Поэтому и изучение теории литературы на каждом

из этапов литературного образования подчинено достижению основных целей работы учителя на этом этапе.

Обращение к критико-литературоведческому контексту, к литературной критике вообще осуществляется преимущественно в старших классах, что обусловлено спецификой изучения систематического курса литературы на историко-литературной основе.

Знакомство учащихся с точкой зрения на литературное произведение, выраженной в литературно-критическом исследовании, предоставляет учителю возможность представить им произведение в историко-литературном аспекте, открывает возможности для сопоставления того, как воспринималось произведение современниками, с точками зрения на это произведение последующих поколений читателей. Как показывает практика, обращение к критико-литературоведческому контексту приобретает особое значение при изучении школьниками «резонансных» для истории литературы произведений, а также в процессе рассмотрения литературных направлений, течений, группировок, эстетических принципов, на основе которых сформирована нравственно-эстетическая позиция изучаемого писателя.

Исходя из специфики литературоведения и его роли в обеспечении литературного образования учащихся, считаем возможным выделить следующие виды литературоведческого контекста: историко-литературоведческий (история литературы), теоретико-литературоведческий (теория литературы) и критико-литературоведческий (литературная критика). Одновременно нельзя забывать и о том, что данная классификация достаточно условна, потому что между теорией, историей литературы и литературной критикой устанавливаются специфические отношения, эти составляющие литературоведения постоянно взаимодействуют между собой, взаимопроникают друг в друга.

Обязательность обращения в процессе изучения литературного произведения к культурологическому контексту обусловлена тем местом, которое занимает художественная литература в общекультурном пространстве, уникальностью литературного произведения как явления искусства. Объективно каждое литературное произведение становится неотъемлемой составляющей того литературно-культурного наследия, которое создано человечеством за его многовековую историю, произведение существует в диалектическом единстве культурологического и литературного начала. В силу этого его целостное восприятие читателями-школьниками

может и должно быть основано на правильном осмыслении ими культурологической специфики изучаемого произведения [4, С. 60–80].

В процессе обращения к культурологическому контексту в основной школе учитель опирается на возрастные и литературные возможности учащихся, учитывая при этом их общекультурный уровень. Поскольку в центре внимания в основной школе оказывается литературное произведение как явление культуры, культурологический контекст должен привлекаться учителем в таком объёме и в таких формах, которые определяются необходимостью создания в эстетическом сознании учащихся макрообраза [20, с. 57] этого произведения.

Заметим также, что в основной школе культурологический контекст может использоваться как ведущий вид контекста достаточно редко. Как правило, такое использование целесообразно в тех случаях, когда изучаются произведения, которые относятся как к европейской (времена античности), так и к восточной культурам, например, произведения, предложенные для изучения в одной из программ для восьмого класса [2, С. 22, 26]. При изучении подобного рода тем просто необходимо «погружение» учащихся в мир античной культуры, культуры средневековых Китая и Востока, культуры Японии конца XIX — начала XX веков.

Зато в старшей школе заметно возрастает, по сравнению с основной школой, «удельный вес» культурологического контекста в учебном процессе, существенным образом изменяется его роль. Это обстоятельство обусловлено тем, что в процессе изучения систематического курса литературы учитель, формируя духовным мир старшеклассников, формируя и развивая читательские умения, совершенствуя читательские навыки, обязан рассматривать историко-литературный процесс в его специфике. Имеется в виду обязательность формирования у учащихся восприятия художественной литературы как уникальной формы образного отражения действительности, которая существует в теснейшей взаимосвязи с другими видами искусства. Речь идёт о специфическом взаимовлиянии видов искусства, об их специфическом взаимопроникновении, поэтому в старшей школе обращение к культурологическому контексту становится весьма эффективным способом выявления уникальности художественной литературы как искусства слова. Необходимо добиваться того, чтобы это выявление осуществлялось на том общекультурном фоне, который определяет рассматриваемый учащимися период развития литературы.

Особое значение приобретает обращение к культурологическому контексту в процессе характеристики определённых этапов

историко-литературного процесса. Во время изучения обзорных тем культурологический контекст оказывается общекультурной «базой», на основе которой строится осмысление учащимися эстетического своеобразия литературы рассматриваемого периода, за счёт этого у старшеклассников формируется не только литературная, но и общекультурная компетенция [20, с. 46]. Такой подход обеспечивает позитивное влияние на учебный процесс в целом, на формирование эстетически развитой личности старшеклассника, что, в общем-то, можно признать основным заданием литературного образования.

Личностно-значимый контекст занимает особенное место среди выделенных нами видов контекста. Это место определяется спецификой восприятия и изучения мировой литературы учащимися основной и старшей школы. Кроме этого, важность обращения к личностно-значимому контексту определяется и тем местом, которое — при обеспечении соответствующей учебной деятельности, при создании учителем необходимых условий — может занять художественная литература в системе моральных ценностей ученика, в его духовной жизни.

Изучение проблемы использования личностно-значимого контекста показало, что при методически правильном руководстве процессом изучения мировой литературы, при правильной организации читательской деятельностью школьников в рамках этого изучения (начиная с V класса), литература может войти в круг жизненно важных интересов школьников, изучаемые произведения могут стать для них важным источником нравственно-эстетического опыта. Как позитивный момент отметим, что учащиеся при этом не воспринимают литературу как предмет и литературные произведения как пресловутый «учебник жизни», предназначенный для поисков ответов на волнующие их вопросы. Речь идёт о восприятии учащимися литературных произведений как явлений искусства, при изучении которых моральные аспекты никоим образом не противопоставляются эстетическому удовольствию, вызванному приобщением к созданной писателем художественной реальности.

При таких условиях художественная литература воспринимается и изучается школьниками в первую очередь как искусство слова, которое способно помочь ученику понять себя и Мир, своё место в Мире и своё отношение к окружающим людям, причём — и это самое главное — это понимание достигается в процессе общения с явлениями искусства слова.

Особенное положение личностно-значимого контекста среди прочих видов контекста определяется ещё и тем, что именно от его эффективного

использования в значительной степени зависит результативность процесса изучения каждого художественного произведения и курса мировой литературы в целом. Причина этого очевидна: если литературное произведение не становится для ученика лично-значимым, если у него не будет сформирован интерес к изучению этого произведения, если он не будет готов к тому, чтобы воспринимать произведение как обращение писателя непосредственно к себе самому, морально-эстетический потенциал изучаемого произведения не будет востребован им на уровне его возрастных, литературных и индивидуальных возможностей. Как следствие — и изучение произведения (в лично-значимом аспекте) даст ученику значительно меньше того, что объективно «заложено» автором в произведении.

Методистами и учителями-практиками доказано, что для учителя одним из основных является умение на максимально высоком уровне использовать лично-значимый контекст, поэтому педагог должен стремиться к тому, чтобы во время изучения любого произведения в классе создавалась творческая атмосфера, атмосфера сотворчества писателя, учителя и учащихся. Работы методистов и психологов [6, 7, 8, 11, 16, 17] доказывают, что фактор сотворчества становится определяющим для достижения постоянных высоких учебных результатов, и — если говорить о специфике мировой литературы как учебного предмета — для формирования духовного мира учащихся.

Для обеспечения результативного использования лично-значимого контекста учителю необходимо точно знать и глубоко понимать особенности возрастного и литературного развития своих учеников, уметь проникать в духовный мир каждого из учеников класса. На основе этого знания он сумеет — путём их оптимального сочетания — использовать существующие методы и приёмы обучения, что позволит сформировать у школьников позитивную лично-учебную мотивацию, создать соответствующий эмоциональный (учитывая специфику литературы как вида искусства) настрой на изучение каждого из произведений.

Правильное формирование лично-учебной мотивации учащихся становится возможным при условии того, что учитель не просто умеет находить точки соприкосновения между морально-эстетическим содержанием изучаемого произведения и духовным миром учащихся, а и ставит перед собой задачу всестороннего развития личности каждого из учащихся. Поэтому использование лично-значимого контекста должно работать на разрешение главной проблемы, на достижение главной цели, которая стоит перед учителем мировой литературы. Вот как говорил о главной

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)