

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ.....	15
1.1 Контекстное изучение художественных произведений в школьном курсе мировой литературы	15
1.2 Принцип контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе «Зарубежная литература».....	25
1.3 Спецкурс «Контекстное изучения литературных произведений в школе» как фактор подготовки успешного учителя-словесника.....	
1.4 Первый словарь по методике преподавания литературы	47
Глава 2. ИСТОРИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
2.1 Ф. И. Буслаев об изучении современной литературы в школе	69
2.2 Концепция В. Я. Стоюнина: приоритет общечеловеческих нравственных ценностей, их формирование применительно к задачам развития личности читателя-школьника.....	78
2.3 Основы системного подхода к профессиональной подготовке учителя-словесника в методическом наследии В. П. Острогорского	93
2.4 Осмысление народной педагогики («Азбука» и «Новая азбука» Л. Н. Толстого)	114
2.5 Л. Толстой и Г. Мюнстерберг о моральных основах деятельности школьного учителя.....	122
2.6 «Дидактические правила» М. А. Рыбниковой: основы системного подхода и технологизации в литературном образовании....	133

Глава 3. ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ..	152
3.1 «Психологическая реконструкция характера»	
главного героя повести Оноре де Бальзака «Гобсек»	152
3.2 Вариант филологического анализа стихотворения	
Владимира Высоцкого «Я не люблю»	182
3.3 Особенности работы с переводными произведениями	
(Некоторые аспекты изучения повести	
Эрнеста Хемингуэя «Старик и море»)	208
3.4 «Не быть зачумленным!» (К изучению романа А. Камю	
«Чума» в XI классе)	222
ПРИЛОЖЕНИЯ	249
Приложение № 1. В. Я. Стоюнин. Система работы	
по изучению повести Н. В. Гоголя «Шинель»	249
Приложение № 2. В. П. Острогорский о требованиях	
к подготовке учителя-словесника	264

ПРЕДИСЛОВИЕ

Существование любой науки в качестве самостоятельной научной дисциплины определяется совокупностью трёх факторов: наличием специфического, которым занимается только она, предмета исследования, наличием адекватных предмету методов исследования и общественной потребностью в существовании этой науки. С этой точки зрения методика преподавания литературы, которая – в самых общих чертах – занимается обеспечением процесса литературного образования школьников, является очень важной составляющей формирования духовного мира общества. Изучение литературы в школе, формирование читателя-школьника представляет собой сложный процесс, конечной целью которого является не просто «научить читать». Литературное образование формирует эстетические потребности человека, который просто в какой-то период своей жизни является школьником, его эстетический вкус. От эстетического вкуса, в том числе и в области художественной литературы, во многом зависит «взрослая» духовная жизнь вчерашнего школьника. Соответственно, от уровня и результативности литературного образования зависит, назовём этот так, «эстетический читательский уровень» общества.

Актуальные проблемы методики преподавания литературы обусловлены в первую очередь изменением роли литературы и чтения в жизни общества. В настоящее время в процессе чтения преобладает информативная составляющая, тогда как обращение читателя к художественной литературе предполагает в первую очередь удовлетворение эстетических потребностей личности. В этой связи литературное образование школьников также стараются трансформировать, одна из форм этой трансформации – превращение литературных произведений в своеобразный «учебник жизни», с помощью которого подрастающее поколение якобы усваивает нравственные ценности.

Безусловно, художественная литература представляет собой уникальную форму сохранения и передачи нравственного опыта человечества, однако нельзя забывать о том, что этот нравственный опыт сохранён с помощью произведения искусства слова, поскольку каждое литературное произведение представляет собой систему художественных образов. Поэтому «потребительское отношение» к изучению литературы в школе как к «источнику нравственных ценностей» фактически разрушает собственно литературное образование школьников, которые приобретают уверенность в том, что в самом литературном произведении и в его изучении главное – «правильные» мысли и выводы.

Такое упрощённое восприятие литературного произведения становится возможным в силу того, что из современного литературного образования изымается его основа – чтение школьником литературных произведений. Основоположник отечественной методики преподавания литературы Ф. И. Буслаев однозначно указывал на то, что именно чтение является основой полноценного и эффективного литературного образования школьников: «Чтение есть основа теоретическому знанию, и практическому умению, и практическим упражнениям»¹. При этом в центре внимания учителя и учащихся должно находиться само литературное произведение как явление искусства слова. Только на основе чтения и осмысления литературного произведения в качестве явления искусства слова должно, по мнению Ф. И. Буслаева, формироваться полноценное представление школьников о писателе и его творчестве: «Поэтому учитель обязан все свои мнения основывать на данных, самим автором указанных, след., обязан свою филологическую экзегетику подчинить так называемой субъективной, т.е. заставить, чтобы писатель объяснял сам себя»². «Писатель объясняет сам себя» – эта формула Ф. И. Буслаева предполагает и обязательность чтения

¹ Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я. А. Роткович. – М.: Учпедгиз, 1956. – с. 73.

² Там же, с. 79.

литературного произведения, и обязательность адекватного нравственно-эстетической позиции писателя изучение этого произведения.

Несмотря на то, что положение это было выдвинуто почти 200 лет назад, явление, названное нами «методика безтекстного обучения» (о нём в монографии говорится неоднократно, оно рассматривается с разных точек зрения), в основе которого лежит игнорирование чтения литературного произведения как основы для его изучения, время от времени становится едва ли не основной формой «изучения» литературы.

Полагаем, что наиболее актуальной проблемой и теории методики преподавания литературы, и практики является проблема устранения «методики безтекстного обучения» из процесса литературного образования учащихся.

Для разрешения этой проблемы нами были разработаны теория и практика контекстного изучения художественных произведений в школьном курсе зарубежной литературы, изучение которого предусмотрено в школах Украины с украинским языком обучения. Фактически же разработанная методика контекстного изучения литературных произведений в их жанрово-родовой специфике в основной и старшей школе может, при соответствующей корректировке в плане учёта специфики соответствующего школьного курса, достаточно эффективно применяться при изучении любого литературного произведения в рамках изучения курса украинской литературы и курса русской литературы.

Основной задачей монографии является представление теоретических основ методики контекстного изучения литературных произведений, их историко-методических истоков и практических разработок по изучению наиболее сложных (как определено нами на основе анализа деятельности учителей-практиков) тем школьного курса зарубежной литературы. Этой задачей определяются структура и содержание монографии. В структурном плане каждая из глав монографии представляет собой ряд самостоятельных статей, в каждой из которых рассматривается соответствующая методическая проблема.

Полагаем, что такая структура монографии даёт возможность сосредоточить внимание на рассматриваемой проблеме, с одной стороны, как на самостоятельной, важной и актуальной, с другой – как на составляющей общей концепции повышения эффективности литературного образования за счёт использования контекстного подхода к изучению художественных произведений в школе.

В первой главе, посвящённой наиболее актуальным теоретико-методологическим проблемам методики преподавания литературы, представлены общая характеристика контекстного подхода к изучению литературных произведений (1.1), принцип контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе зарубежной литературы (1.2), характеристика спецкурса «Контекстное изучения литературных произведений в школе» как фактора профессиональной подготовки учителя-словесника в высшем учебном заведении (1.3), а также статья, посвящённая презентации и аналитической авторской оценке первого в истории методики преподавания литературы терминологического словаря по предмету (1.4).

Общая характеристика контекстного подхода представлена для того, чтобы последующие главы и разделы монографии воспринимались в русле этого подхода, с учётом общих особенностей каждого из видов контекста и их роли в процессе изучения литературного произведения в школе.

«Словарь», о котором идёт речь в последнем разделе первой главы, был первым изданием подобного рода на территории бывшего СССР, его издание в Украине (2008 г.) ознаменовало собой качественно новый уровень методики преподавания литературы как науки. Позднее «Словарь» был переработан с учётом новейших тенденций в преподавании литературы и издан издательством «Флинта» в 2014-м году (электронное издание).

Включение в монографию статьи, раскрывающей особенности подготовки учителя-словесника к организации им контекстного изучения литературных произведений в общеобразовательной школе, считаем обязательным, поскольку одной из важнейших проблем методики

преподавания литературы является обеспечение соответствующего профессионального уровня будущих школьных учителей системой их вузовской подготовки.

Принцип контекстного изучения художественных произведений в школьном курсе зарубежной литературы детально обоснован нами с учётом анализа теории и практики литературного образования с целью определения базового компонента обеспечения литературного образования учащихся, соответствующие виды контекста были определены, исходя из особенностей художественной литературы как искусства слова и литературы как учебного предмета в общеобразовательной школе.

Вторая глава монографии представляет собой обращение к работам выдающихся отечественных методистов Ф. И. Буслаева (2.1), В. Я. Стоюнина (2.2), В. П. Острогорского (2.3), М. А. Рыбниковой (2.6), писателя и педагога Л. Н. Толстого (2.4), а также известного американского психолога Г. Мюнстенберга (2.5). При обращении к историческому наследию в каждом конкретном случае были поставлены определённые задачи, разрешение которых в большей или в меньшей степени связано с проблемами контекстного изучения литературных произведений.

При анализе работы Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844 г.) основное внимание было уделено тому, с помощью каких аргументов основоположник отечественной методики преподавания литературы обосновывал отказ от изучения в рамках литературного образования школьников произведений современных писателей, от знакомства школьников «с новейшими современными произведениями, место которым ещё не обозначено в истории русской литературы»³. Представляется, что представленная Ф. И. Буслаевым аргументация имеет большое значение для современного программотворчества, для создания сбалансированных программ по литературе, на основе которых должно быть обеспечено высокое качество литературного образования школьников.

³ Там же, с. 74.

Не менее важной для современного этапа развития литературного образования является проблема соотносённости индивидуального, национального и общечеловеческого при изучении литературных произведений. Историческое осмысление предложенной великим русским методистом В. Я. Стоюниным концепции единства индивидуального, национального и общечеловеческого при изучении литературных произведения поможет в определении приоритетов такого изучения на современном этапе литературного образования. В «Приложении» к этому разделу представлен образец разбора В. Я. Стоюниным повести Н. В. Гоголя «Шинель», который основан на предложенной методистом концепции.

Важнейшее значение для результативности процесса литературного образования школьников имеет профессиональный уровень учителя-словесника, деятельность которого должна обеспечить этот процесс. Различные аспекты подготовки учителя-словесника рассмотрены в главах, посвящённых анализу работы выдающегося методиста В. П. Острогорского «Беседы о преподавании словесности» (1885 г.), «Общих замечаний для учителя», которыми сопровождает свою «Азбуку» (1872 г.) Л. Н. Толстой и концепции моральных основ деятельности учителя, выдвинутой в книге известного психолога и философа рубежа прошлого и позапрошлого веков Г. Мюнстерберга «Психология и учитель» (первое издание в России вышло в 1909-м г.).

В. П. Острогорский впервые в отечественной методике преподавания литературы выдвинул системные требования к подготовке учителя-словесника, обусловив их теми общественными задачами, которые должны решаться посредством литературного образования юношества. Анализ концепции В. П. Острогорского доказывает, что она носит системный характер, а выдвинутые методистом к профессиональной подготовке учителя-словесника требования «общей образованности», «специальные» и личностные до сих пор в своём единстве, благодаря правильной сбалансированности, обеспечивают эффективность профессиональной

деятельности словесника. «Приложение» к этому разделу позволяет самостоятельно и в полном объёме ознакомиться с концепцией В. П. Острогорского и осмыслить её.

Разделы, посвящённые концепциям Л. Н. Толстого и Г. Мюнстерберга, объединены тем, что в них рассматриваются морально-психологические основы деятельности учителя, причём не столько даже словесника, сколько школьного учителя вообще. Считаем, что этот материал очень важен для определения общего подхода к подготовке учителя-словесника. Сопоставление концепций Л. Н. Толстого и Г. Мюнстерберга, сделанное после того, как изложена концепция Л. Н. Толстого, не только позволяет точнее и предметнее понять новаторский характер педагогической деятельности и идей русского писателя-педагога. Оно доказывает, что русская педагогическая наука и практика всегда носили новаторский характер, а творческие поиски русских педагогов и учёных осуществлялись в русле новейших поисков мировой психолого-педагогической науки.

Особое значение имеет рассмотрение «дидактических правил» крупнейшего методиста 20-х – 30-х годов М. А. Рыбниковой с точки зрения того, каким образом они определяют системный подход к литературному образованию и его технологизацию. Деятельность М. А. Рыбниковой значительно опередила своё время, выдвинутые ею идеи плодотворно используются современными методистами и учителями-практиками. Полагаем, что определяющую роль в новаторском характере методических достижений М. А. Рыбниковой играет фактор системности, который находит выражение в том, что её деятельность основывается на разработанных «дидактических правилах», обеспечивающих научность и системный подход ко всем мероприятиям, которые она предлагает.

При представлении каждого из выдающихся методистов прошлого использованы соответствующие словарные статьи из вышедшего в издательстве «Флинта» упоминавшегося «Словаря», детальное знакомство с которым осуществлено в первой главе монографии.

В третьем разделе монографии представлены методические разработки отдельных тем из школьного курса литературы, изучение которых вызывает значительные трудности. Преодолеваются эти трудности с помощью использования контекстного подхода и некоторых, основанных на нём, приёмов работы.

«Психологическая реконструкция характера образа-персонажа» эпического произведения как способ активизации читательской и познавательной деятельности школьников представлена на материале изучения одного из наиболее сложных образов мировой литературы – образа главного героя повести Оноре де Бальзака «Гобсек». Благодаря использованию «психологической реконструкции характера» старого ростовщика обеспечивается высокий интерес школьников к изучению произведения, полноценно используются родовая природа эпоса, возрастные и литературные особенности развития старшеклассников.

Филологический анализ программного для творчества выдающегося русского поэта 60-х – 70-х годов прошлого века Владимира Высоцкого стихотворения «Я не люблю» обеспечивает осмысление нравственно-эстетической позиции автора, создаёт у старшеклассников всестороннее представление о системе ценностей лирического героя, позволяет соотнести общечеловеческое и конкретно-историческое в анализируемом произведении. Вариант филологического анализа учитывает роль и место Владимира Высоцкого в истории русской литературы и культуры, стимулирует личностную познавательную деятельность школьников, формирует «языковое чутьё» и умение высказывать собственные взгляды на изучаемое произведения, аргументировать их обращением к тексту произведения.

Вариант изучения классического для прошлого века произведения – повести американского писателя Эрнеста Хемингуэя «Старик и море» – демонстрирует возможности работы с переводными текстами, иллюстрирует методический приём, предполагающий изучение различных вариантов

перевода ключевых фрагментов изучаемого произведения, в том числе и подстрочного перевода. Материал убеждает в том, что при изучении переводных произведений учителю необходимо самым серьёзным образом отнестись к «качеству перевода», который он использует в работе, и сделать всё возможное для адекватного осмысления школьниками нравственно-эстетической позиции писателя.

Сложность изучения романа Альбера Камю «Чума» определяется своеобразием формы произведения («роман-парабола»), его философским содержанием, особенностями нравственно-эстетической позиции писателя и средств выражения этой позиции. Соответственно, для того, чтобы это, во многом этапное для литературы прошлого века, произведение французского писателя было надлежащим образом усвоено старшеклассниками, приходится использовать, как мы назвали этот подход к его изучению, образно-идейный анализ романа, в рамках которого рассматриваются основные образы-идеи романа Камю, выясняется их роль в выражении нравственно-эстетической позиции писателя.

Появление соответствующих «Приложений» обусловлено необходимостью более полного и всестороннего, на уровне самостоятельного обращения к оригинальным текстам, представления концепций выдающихся отечественных методистов.

При подготовке монографии автор старался сделать так, чтобы каждый её раздел мог восприниматься читателем как завершённая в целом статья, всесторонне раскрывающая соответствующую проблему. При этом в этих разделах выделяются необходимые для всестороннего понимания проблемы аспекты её разрешения, связывается разрешение этой проблемы с преодолением «методики безтекстного обучения». Полагаем, что это даст возможность читателям всесторонне осмыслить проблемы, связанные с «методикой безтекстного обучения» и обязательностью её исключения из процесса литературного образования.

Автор прекрасно понимает, что в рамках монографии невозможно рассмотреть абсолютно все актуальные проблемы современной методики литературы. Соответственно, автор далёк от мысли, что его работа лишена недостатков, поэтому готов к конструктивной критике.

Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1 Контекстное изучение художественных произведений в школьном курсе мировой литературы

Актуальность рассматриваемой проблемы. Для понимания сущности контекстного подхода к изучению литературных произведений в школьном курсе «Зарубежная литература» следует рассмотреть, каким образом этот курс утверждался в украинской школе, какие моменты обусловили необходимость контекстного изучения литературных произведений в рамках изучения этого курса.

Начиная с 1992/93-го учебного года в школах Украины с украинским языком обучения изучается новый учебный предмет. За почти четверть века своего существования этот предмет носил разные названия: «Литература народов мира», «Мировая литература», «Зарубежная литература». Представляется, что смена названий отразила поиски концептуальных основ изучения нового курса, поскольку его синтетическая природа не могла не влиять на понимание и принципов его построения, и подходов к литературному образованию школьников, и содержания этого образования. Фактически предмет «Зарубежная литература», каким бы ни было его название, всегда представлял собой интегрированный курс мировой литературы, адаптированный к учебному процессу общеобразовательной школы.

Ещё раз подчеркнём, что смена названий курса стала отражением концептуальных поисков, в процессе которых методисты и учителя стремились к созданию школьного курса литературы, изучение которого, как высказался академик Д.В. Затонский, могло бы стать для украинских школьников своеобразным «мостиком в мир» [5, с. 3]. Перед учителями зарубежной литература всегда стояла главная задача – сделать так, чтобы с помощью изучения произведений лучших писателей каждой из литератур

народов мира украинские школьники приобщались к мировому культурному простору, воспринимали морально-эстетические ценности, воплощённые и сохранённые в этих произведениях.

Общепризнанно, что современное литературное образование учащихся должно быть ориентировано в первую очередь на формирование квалифицированного читателя, читательская деятельность которого была бы обусловлена его личностными потребностями, внутренней необходимостью в общении с произведениями искусства слова. После завершения школьного литературного образования, в рамках которого читательская деятельность организуется учителем литературы на основе требований школьной программы, каждый из читателей уже самостоятельно организует свою читательскую деятельность. Поэтому главной задачей школы является формирование в процессе литературного образования устойчивой личностной «установки на чтение», установки на восприятие личностью литературного произведения как некой самодостаточной морально-эстетической ценности. Особенно важным представляется обязательность формирования у школьника в процессе его литературного образования установки на готовность к общению с этим произведением с целью обогащения собственного нравственно-эстетического опыта, что должно стать основой для самостоятельной, носящей уже не учебный, а личностный характер, «послешкольной» читательской деятельности выпускника.

Эстетическая и моральная ценность любого литературного произведения определяются в конечном итоге не самим произведением, а личностно-познавательными возможностями читателя, который к нему обращается, если говорить шире, то уровнем его читательской подготовки и личностных притязаний. Литературное образование должно быть направлено на формирование у читателя эстетического вкуса, который базируется на совокупности читательских умений. Курс «Зарубежная литература» обладает значительным учебно-воспитательным потенциалом, его влияние на формирование личности читателя-школьника и последующую читательскую

деятельность выпускника общеобразовательной школы является существенным, поскольку определяется учебно-воспитательными возможностями лучших произведений мировой литературы.

Соображения, отмеченные выше, а также необходимость личностной переориентации современного литературного образования привели к тому, что, как правильно отмечает известный в Украине методист профессор Е.А. Исаева, «речь идёт о принципиально новой парадигме современного образовательного простора, которая справедливо отказывается от получения «готовых знаний» [2, с. 12]. Под «готовыми знаниями» имеется в виду такая организация учебного процесса, когда при изучении литературных произведений получаемые знания воспринимаются школьникам как единственно «правильные», не подлежащие проверке. Современное же литературное образование должно своей конечной целью видеть формирование развитой читательской личности, сознательная читательская деятельность которой является неисчерпаемым источником обогащения её морально-эстетического опыта, источником эстетического наслаждения, а также, что представляется чрезвычайно важным, одной из наиболее действенных и естественных для школьника форм личностного самоутверждения.

Основные трудности реализации учебно-воспитательного потенциала школьного предмета «Зарубежная литература» в последние годы были обусловлены тем, что в Украине осуществлялся переход на 12-летний срок обучения, который, к слову сказать, так и не был доведён до конца. Следствием этого стал период, когда мы наблюдали равноправное сосуществование в школьной практике сразу трёх программ по предмету [2, С. 2–10], что во многом дезориентировало учителя литературы. В этих условиях, которые можно было бы назвать «программной неразберихой», особое значение приобретало качественное методическое обеспечение изучения конкретного литературного произведения в основной и старшей школе. Бесспорно: и изучение литературного произведения, и литературное

образование вообще необходимо строить на основах, которые позволяют максимально полно реализовать учебно-воспитательный потенциал художественной литературы как учебного предмета и искусства слова, но это становится возможным только в том случае, если на всех этапах литературного образования школьников, в каждом из классов и в рамках изучения каждой из тем должным образом организовано изучение литературного произведения.

Опыт последних десятилетий доказывает, что результативное литературное образование, полноценное формирование в его рамках личности читателя-школьника, формирование соответствующих читательских умений и навыков невозможно, когда в школьной практике повсеместно существует явление, условно называемое нами «методика безтекстного обучения» [7, С. 59–60]. Сущность его заключается в том, что сам текст художественного произведения, его чтение и непосредственное изучение, формирование в процессе этого изучения личности читателя-школьника фактически изъяты из литературного образования. На уроках, называемых уроками литературы, учащиеся изучают различного рода сведения о произведении (по терминологии Е. А. Исаевой – получают «готовые знания») вместо самого произведения. Поэтому такой подход и назван нами «методикой *безтекстного* (выделено нами – В.Г.) обучения», он по сути порочен и уничтожает литературное образование. Однако, об этом приходится говорить с большим сожалением, он получил достаточно широкое распространение в практике украинской общеобразовательной школы.

Наиболее негативное следствие использования «методики безтекстного обучения» при литературном образовании школьников видим в том, что фактическое исключение чтения литературного произведения из учебного процесса приводит к неадекватному использованию возрастных и литературных возможностей школьников, к практически полному отсутствию их личностного и читательского роста. С целью сделать

использование «методики безтекстного обучения» невозможным в учебном процессе нами обоснован принцип «твороцентризму» [7, с. 80]¹, который предполагает, что в центре литературного образования в основной и старшей школе должно находиться литературное произведение, для изучения которого учитель и учащиеся используют все знания (фактического характера), которые для этого необходимы. Опора на этот принцип обеспечивает первичную роль художественного произведения при изучении школьных курсов украинской и мировой литературы.

Изучение и обобщение опыта учителей-практиков доказывает, что изучение литературного произведения может стать результативным (имеется в виду позитивное влияние на формирование и развитие личности читателя-школьника), если оно учитывает основные положения контекстного подхода. Которые, разумеется, должны быть творчески и на научной основе адаптированы применительно к специфике школьного литературного образования. Учебно-познавательная деятельность учащихся в процессе изучения ими литературного произведения должна быть обеспечена системным использованием соответствующих видов контекста в их оптимальном сочетании.

В понимании сущности термина «контекст» применительно к художественной литературе опираемся на определение, представленное известным учёным Ю.Б. Боревым: «Контекст – семантическое поле, в котором протекает онтологическое бытие и осуществляется рецепция художественного текста» [1, с. 206]. Данное определение точно определяет единство возникновения произведения и его рецепции читателями вообще и читателями-школьниками в частности, поэтому и ориентирует учителя на рассмотрение любого произведения в русле единства жизненного и творческого пути писателя.

¹ Для русскоязычных читателей следует уточнить, что термин «твороцентризм» образован на основе термина «творі», что в украинском языке означает «произведение». Дословный перевод: «произведеницентризм», нам он представляется не совсем удачным.

В основе контекстного изучения художественных произведений в общеобразовательной школе лежит положение академика Д.С. Наливайко о том, каждое литературное произведение представляет собой уникальное и неповторимое явление искусства слова. Однако оно является в то же время и обособленной структурой, поскольку объективно, независимо от желания автора, включено в «определённый контекст» [6, с. 10]. Именно поэтому его восприятие не может быть адекватным, если не будет учитывать этот контекст (в самом широком понимании данного термина).

Поскольку под литературным образованием школьников понимаем целенаправленный процесс изучения художественной литературы в общеобразовательной школе, в рамках этого процесса обращаемся к использованию тех видов контекста, совокупность которых способна обеспечить целостное восприятие каждого литературного произведения и обуславливает возможность восприятия учащимися изучаемого произведения в первую очередь как явления эстетического.

Опираясь на исследования литературоведов, методистов, психологов, педагогов, культурологов, мы определили сущность принципа контекстного изучения литературных произведений и типологию видов контекста [3]. Данная типология охватывает основные сферы возникновения и существования литературного произведения, учитывая при этом также и основные закономерности учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы и специфику литературы (русской, мировой и украинской) как учебного предмета и искусства слова.

В полном объёме концепция контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе зарубежной литературы представлена в соответствующем монографическом исследовании [4], где рассматриваются научные основы этого изучения, обосновываются принцип «творочентризму» и принцип контекстного изучения художественных

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru