

ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

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

В.В. Гладышев

После появления нашей статьи, в которой была дана общая характеристика вышеназванного принципа¹, возникла необходимость сосредоточить внимание на методико-дидактических аспектах контекстного изучения литературных произведений. С этой целью была подготовлена соответствующая монография², в настоящей же статье предлагается 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»³.

В связи с этим следует признать, что дидактические принципы представляют собой определённого рода трансформацию основных

¹ Гладышев В.В. Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2001. № 5. С. 12–14.

² Гладышев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006.

³ Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М.: Просвещение, 1985. С. 7.

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, органично 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 развиваться⁴.

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»⁵. 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»⁶. 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, важна 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);

⁴ Баранов С.П. Принципы обучения. М.: Педагогика, 1975; Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Просвещение, 1981.

⁵ Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харків: ОВС, 2002. С. 222.

⁶ Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. К., 2001. С. 229.

• принцип, который касается контрольно-оценивающих функций дидактического процесса»⁷.

Подобного рода группировка принципов представляется чрезвычайно важной для правильного понимания тех «новых» (по определению Л. Мирошниченко⁸) 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»⁹. 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 литературы 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»¹⁰. 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

⁷ Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник. К.: Либідь, 2002. С. 294.

⁸ *Мірошніченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Вища. шк., 2007. С. 91.

⁹ Там же. С. 90–91.

¹⁰ Там же.

«нерепрессивного сознания» и «репрезентативного» принципа, раскрывая содержание которых Л. Мирошниченко обращается к работам А. Пронкевича и Е. Волощук соответственно¹¹.

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»¹². 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 осно-

ве которых строится процесс преподавания мировой литературы в общеобразовательной школе.

Весьма показательно, 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 этого 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.

Ещё раз подчеркнём, что такое положение дел вполне естественно 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 ли-

¹¹ *Мирошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Вища. шк., 2007. С. 91.

¹² Там же.

¹³ *Мирошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. К.: Ленвіт, 2000. С. 6.

тературы точность формулировок не только обязательна, она необходима ещё и потому, что рассматриваемое нами явление также на стадии становления. Поэтому точное его определение в данном случае может помочь понять суть контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе мировой литературы.

Прежде всего, отметим, что в украинском языке суффикс прилагательных -альн-, по мнению профессора В. Горпыныча, не является наиболее употребительным и продуктивным¹⁴. Учёный утверждает, что более продуктивны суффиксы -н-(ий) и -ов-(ий). Если учесть, что «по значению все суффиксы прилагательных имеют значение «отношения»¹⁵, становится очевидным: в относительных прилагательных «контекстная» или «контекстовая» связь между значением базового понятия («контекст») и созданными на его основе прилагательными более глубокая, чем в значении прилагательного «контекстуальное».

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

Опираясь на выявленную нами специфику литературного произведения как уникальной формы самовы-

ражения личности писателя, как уникального литературного и культурного явления, которое в ходе его изучения учащимися должно стать для них личностно-значимым¹⁶, 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 произведение¹⁷, 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 контекстного изучения в школьном курсе миро-

¹⁴ Горпинич В.О. Морфологія української мови: Текст лекцій. Дніпропетровськ, 2000. С. 101.

¹⁵ Там же. С. 102.

¹⁶ Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. С. 21–95.

¹⁷ Ситченко А.Л., Шуляр В.І., Гладишев В.В. Методика викладання літератури: Термінологічний словник / За ред. проф. АЛ. Ситченка. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. С. 80.

вой 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 артефакт¹⁸, который возникает и существует в пределах определённого культурного пространства и поэтому является его неотъемлемой составляющей, его характеристикой¹⁹.

Предложенная нами классификация видов контекста имеет достаточно условный характер, который обусловлен 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 — взаимопроницающие, 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 эта 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 имеют 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 прини-

¹⁸ Шкаруба Л. М., Спанатій Л. С. Російсько-український словник художніх термінів: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Каравела, 2004. С. 17.

¹⁹ Гладішев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. С. 60–80.

мать 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. Синица, 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 соотношение 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 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 становится 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 возможностей²⁰.

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 ис-

торико-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 формируется базовый круг 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

²⁰ *Гладишев В.В.* Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. С. 39–59.

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»²¹.

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. 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 крити-

²¹ Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. Ч. 1. С. 149.

²² Шалагинов Б.Б. Познать мир и себя. О принципах отбора художественных произведений для школьного курса литературы // Русская словесность в школах Украины. 2003. № 3. С. 3.

ка). 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 произведения²³.

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, культу-

рологический контекст должен привлекаться учителем в таком объеме и в таких формах, которые определяют необходимость создания в эстетическом сознании учащихся макрообраза²⁴ 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 класса²⁵. 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 обусловлено тем, что в процессе изучения систематического курса литературы учитель, формируя духовный 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 художествен-

²³ Гладисhev В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. С. 60–80.

²⁴ Ситченко А.Л., Шуляр В.І., Гладисhev В.В. Методика викладання літератури: Термінологічний словник / За ред. проф. АЛ. Ситченка. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. С. 57.

²⁵ Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 7–8. С. 22, 26.

ной 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 компетенция²⁶. 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 вос-

приятия 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 деятельности 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 оче-

²⁶ Ситченко А.Л., Шуляр В.И., Гладышев В.В. Методика викладання літератури: Термінологічний словник / За ред. проф. АЛ. Ситченка. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. С. 46.

редь 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 личностно-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 личностно-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 исполь-

зовать личностно-значимый контекст, поэтому педагог должен стремиться к тому, чтобы во время изучения любого произведения в классе создавалась творческая атмосфера, атмосфера творчества писателя, учителя и учащихся. Работы методистов и психологов²⁷ 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 личностно-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 личностно-учебную мотивацию, создать соответствующий эмоциональный (учитывая специфику литературы как вида искусства) настрой на изучение каждого из произведений.

Правильное формирование личностно-учебной мотивации учащихся становится возможным при условии того, что учитель не просто умеет находить точки соприкосновения между морально-эстетическим содержи-

²⁷ Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988; Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989; Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.В. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990; Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976; Пасичник Е.А. Формирование мотивов учебной деятельности школьников в процессе изучения литературы: Дис. ... докт. пед. наук. К., 1990.

ем изучаемого произведения и духовным миром учащихся, но ставит перед собой задачу всестороннего развития личности каждого из учащихся. Поэтому использование личностно-значимого контекста должно работать на разрешение главной проблемы, на достижение главной цели, которая стоит перед учителем мировой литературы. Вот как говорил о главной цели изучения словесности выдающийся методист В. Скопин без малого полтора столетия назад: «Отдалённая цель классного чтения — образование человека, пробуждение в ученике любви ко всему истинному, изящному и прекрасному»²⁸.

Безусловно, по сравнению с серединой XIX столетия методика преподавания литературы продвинулась далеко вперёд, можно даже сказать, достигла значительного прогресса. Но основная проблема школьного преподавания литературы и сейчас осталась неизменной: как сделать так, чтобы изучение литературы в школе было не просто изучением обычного «учебного предмета», а стало подлинным приобщением учащихся к искусству слова? Приобщением, с помощью которого осуществляется позитивное влияние на духовный мир учащихся, на формирование Личности. Именно для достижения этой цели был выявлен и разработан принцип контекстного изучения художественных произведений в школьном курсе мировой литературы.

Если попробовать схематически изобразить взаимоотношения лите-

ратурного произведения и разных видов контекста, обращение к которым обеспечивает школьное изучение этого произведения, то можно предложить следующую схему — условно-графическое изображение принципа контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы, который понимается нами как основа изучения этого курса (рис.).

Литературное произведение — самодостаточное и уникальное явление в творческой судьбе писателя (биографический контекст), в историко-литературном (литературоведческий контекст) и историко-культурном (культурологический контекст) процессах, но это явление может быть полноценно воспринято и усвоено учащимися в данном качестве лишь тогда, когда оно становится для них личностно-значимым (личностно-значимый контекст).

Результативность изучения каждого литературного произведения зависит от умения учителя оптимально объединять названные выше виды контекста в процессе изучения этого произведения.

Детально обоснованную и прошедшую апробацию в условиях преподавания мировой литературы в общеобразовательной школе (в разных регионах Украины) концепцию контекстного изучения литературных произведений в школьном курсе мировой литературы мы представили в специальном монографическом исследовании²⁹.

²⁸ Хрестоматія по історії методики преподавання літератури / Сост. Я.А. Роткович. М.: Учпедгиз, 1956. С. 256.

²⁹ Гладышев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2006.



Литературное произведение и разные виды контекста

Подведём итоги рассмотрения специфики принципа контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы:

- принцип контекстного изучения литературного произведения в школьном курсе мировой литературы отражает основные закономерности мировой литературы как учебного предмета в общеобразовательной школе; неизбежность его появления обусловлена научным анализом закономерностей развития учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы и школьной практики;

- основой изучения мировой литературы в общеобразовательной школе является процесс изучения литературного произведения, которое

воспринимается и рассматривается как самостоятельное явление в рамках биографического, литературоведческого, культурологического и личностно-значимого видов контекста;

- каждый из выделенных видов контекста отображает определённую — онтологическую — сферу бытования литературного произведения как общественно-эстетического явления, поэтому обращение к каждому из них при изучении произведения носит обязательный характер, без их использования невозможно обеспечить эффективную организацию процесса изучения мировой литературы как искусства слова;

- использование совокупности видов контекста в процессе изучения литературного произведения обеспечивает изучение литературы как искусства слова;

- результативность процесса контекстного изучения литературного произведения, глубина его усвоения учащимися определяются тем, насколько объединение видов контекста в этом процессе является оптимальным с точки зрения учёта жанрово-родовой специфики изучаемого произведения, возрастных и литературных возможностей учащихся каждого из классов, их личностно-индивидуальных особенностей и творческой индивидуальности учителя;

- отмеченные выше факторы становятся определяющими в процессе контекстного обеспечения изучения каждого литературного произведения в рамках школьного курса мировой литературы; именно их учёт позволяет сделать это изучение максимально эффективным для каждого конкретного случая.