

Министерство образования и науки Российской Федерации
Международная ассоциация преподавателей русского языка
и литературы
Санкт-Петербургский государственный университет

**Русская литература
в мировом культурном и
образовательном пространстве**

Санкт-Петербург
15 – 17 октября 2008 г.

**Место и роль русской литературы
в мировом образовательном пространстве**

Санкт-Петербург
2008

*Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта
в рамках ФЦП «Русский язык» в 2008 году*

Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве. Материалы конгресса. Санкт-Петербург, 15–17 октября 2008 г. Русская литература в контексте мировой культуры. Место и роль русской литературы в мировом образовательном пространстве / Под редакцией П.Е. Бухаркина, Н.О. Рогожиной, Е.Е. Юркова. – В двух томах. – Т. I. Ч. 2. – СПб.: МИРС, 2008. – 336 с.

ISBN 978-5-91395-023-9 (Т. I. Ч. 2)

ISBN 978-5-91395-024-6 (серия)

Сборник включает материалы докладов и сообщений участников конгресса «Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург 15 – 17 октября 2008 г.).

В сборнике представлены материалы научных направлений «Место и роль русской литературы в мировом образовательном пространстве». Авторы рассматривают различные стороны русского литературного процесса в контексте развития национального самосознания. Значительная часть материалов посвящена анализу международных взаимосвязей русской литературы, индивидуальных стилей писателей, структуре художественного текста и их представлению в практике изучения русского языка, проблемам методики преподавания литературы.

Издание обращено к преподавателям высшей и средней школы, сотрудникам гуманитарных научно-исследовательских учреждений, писателям, критикам, журналистам, учащимся гуманитарных вузов, а также ко всем интересующимся современным состоянием русской литературы.

ISBN 978-5-91395-023-9 (Т. I. Ч. 2)

ISBN 978-5-91395-024-6 (серия)

© Коллектив авторов, 2008

© Международное некоммерческое
партнерство преподавателей русского
языка и литературы «МАПРЯЛ», 2008

Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве:

Сборник научно-методических материалов

Том I. Часть 2.

Сборник научно-методических материалов

Дизайн и верстка А. Клубковой

Редакция Издательского дома «МИРС»

Зав. редакцией М.Е. Крючкова

Ответственный редактор А.М. Осипова

По вопросам распространения и приобретения продукции
обращаться в Издательский дом «МИРС»

Наша контактная информация:

ООО «Издательский дом «МИРС»

199034, Россия, Санкт-Петербург, наб. Лейтенанта Шмидта, 11/2, офис
202

тел./факс (812) 325 11 33 / 325 11 32

e-mail: mirs@ropryal.ru

Сдано в набор 03.10.2008. Подписано в печать 06.10.2008

Формат 60X84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. Печ. Л. 26. Тираж 300 экз. Заказ 120/08

Типография «Невская жемчужина»

Санкт-Петербург

**Современные
образовательные технологии
в изучении и преподавании
русской литературы**

Доманский В. А.

Томский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Человек живет не только в социуме, но и в пространстве культуры. Вхождение в него в процессе изучения литературы осуществляется посредством текста, постижения его знаков, символов, кодов, образов, а через них происходит открытие авторской картины его мира. В ходе диалога с автором реципиент выходит к смыслам и ценностям культуры, определенному историческому типу сознания, которые создатель текста представляет и отражает. В этом процессе и происходит трансцендентный сдвиг, своеобразный скачок от речевой коммуникации к Я-экзистенции, когда личность сама как бы становится произведением, творит свою историю.

Главной целью преподавания литературы и является обеспечение перманентного процесса творения и сотворения личности, ее самоопределения и самоосуществления в культуре и посредством культуры. Он происходит с использованием антропотехнических средств и технологий. *Педагогическая технология* — это последовательность этапов и система приемов, направленных на решение определенных педагогических задач. В нашем случае такими задачами является вхождение в художественный текст, постижение его системы ценностей, авторской модели мира и человека и через текст вхождение, погружение в определенную культуру или силовое поле культур.

Основным звеном педагогической технологии является цикл — совокупность последовательных этапов, учебных видов деятельности и операций. Исходя из идеи учебного диалога, эти этапы можно представить следующим образом: *предкоммуникативный, коммуникативный, посткоммуникативный**. На *первом этапе* осуществляется установка на восприятие текста: переключение внимания, психологическая адаптация к предстоящей рецептивно-эстетической и когнитивно-логической деятельности, концентрирование внимания и воли, включение работы разных типов мышления и воображения. Он связан с погружением реципиента в свои мысли, чувства, переживания. Самосознание и рефлексия свидетельствуют о готовности личности к коммуникации.

Собственно *коммуникация* начинается с чтения текста и его первоначальной рецепции, связанной с осознанием обучаемыми своих собственных впечатлений о произведении, вопросов и ответов, которые возникают спонтанно в процессе чтения. *Эту фазу коммуникации* можно определить как первоначальное погружение в мир автора и *автокоммуникацию*. Она представляет собой взаимозависимость двух сторон единого духовно-эстетического процесса, при котором устанавливается взаимосвязь между экспрессией и импрессией, эмоциями и когнитивной деятельностью. Реципиент в процессе воздействия на него произведений искусства становится объектом, на который направлена авторская суггестия. Читательская реакция во многом прогнозируется писателем и становится *предпосылкой эстетического восприятия*.

* Художественная культура и эстетическое развитие личности // В. И. Мазепа и др. Киев, 1989. С. 100.

По мнению неизвестного античного автора трактата «О возвышенном», искусство поэзии проникает, подобно звукам музыки, в сердца людей, раскрывая перед ними то, что постиг сам автор. Одной из главных особенностей искусства является его «заразительный» элемент, благодаря которому реципиенты, даже помимо их желания, проникаются чувствами, мыслями и воодушевлением поэта*. При этом «содержание произведения не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяющим умственной, душевной, духовной деятельностью читателя»**. Свойство художественного текста направлять читательское восприятие обозначают как *потенциал восприятия****. Он содержит призыв к читателю соотнести произведение со всем жизненным опытом, сферой чувств и мыслей, сознанием и подсознанием. В работах по психологии восприятия обозначены следующие психологические процессы, происходящие в сознании реципиента: удивление, радость узнавания, волнение, погружение в строй мыслей и чувств героев и автора, переживание, сопереживание, сочувствие, страдание****.

В процессе восприятия читатель становится субъектом единого творчески-рецептивного процесса. Он не просто воспринимает текст как готовую данность, а «отвечает на художественную мысль писателя аналогичными движениями своей художественной мысли»***** и сам как бы становится *сотворцом* текста.

Текст читателя рождается из встречи сложного текстового потенциала автора и жизненного, эстетического опыта читателя. Это *сотворчество* реализуется на трех уровнях: *внимания, соучастия, открытия******. На уровне *внимания* читатель вступает в коммуникацию с автором, следуя его художественной логике, созерцая мир, созданный его творческим воображением, внимая его мыслям и чувствам, постигая его авторскую установку. Очевидно, что можно говорить об установке каждого писателя на определенный тип читательского восприятия, вниманием которого он овладевает. Установка задается автором при помощи «системы раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию»*****. Чтобы коммуникация читателя с автором осуществилась, реципиент должен уловить сюжетно-композиционный, словесно-образный и словесно-интонационный строй текста, то есть то, что вслед за Л. С. Выготским в психологии искусства называют *эмоциями формы и эмоциями содержания*.

* См.: О возвышенном. М.; Л., 1966. С. 6.

** Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2. С. 42.

*** Науман М. Введение в основные теоретические и методологические проблемы // Общество. Литература. Чтение. М., 1978. С. 38.

**** См.: Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997; Малинина В. М. Психология восприятия художественной литературы. Челябинск, 1986; Раппопорт Х. Искусство и эмоции. М., 1972.

***** Художественное восприятие. Основные термины и понятия: Словарь-справочник. Тверь, 1991. С. 51.

***** См.: Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения // Литературное произведение и читательское восприятие. Калинин, 1982. С. 64–65.

***** Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1987. С. 27.

Автор сознательно и бессознательно управляет вниманием читателя, предлагая ему принять свои «правила игры». Он может с неожиданной, парадоксальной фразы, как Л. Н. Толстой, начать свое произведение: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему».

О диалогическом взаимодействии автора и читателя свидетельствует непосредственное обращение к читателю. Это обращение может быть дружеским, серьезным, фамильярным, ироничным — в зависимости на кого ориентируется писатель и какие отношения он с ним устанавливает. Часто рассказчик как бы говорит от лица изображаемого мира, как бы считая читателя частью этого мира или человеком своего круга, своих интересов. Через весь текст романа А. С. Пушкина, например, проходит эта интонация дружеской беседы автора со своим читателем, который сможет гибко отреагировать как на протекающие события, так и на непосредственные обращения к нему. Можно сказать, что автор создает в своем тексте образ предполагаемого читателя-собеседника, читателя-друга, которому даже льстит, что он общается «с Пушкиным на дружеской ноге», причем современный читатель испытывает то же отношение к автору, что и его современник. Временная дистанция как бы устраняется.

Овладеть читательским вниманием автор может при помощи стремительно развивающегося конфликта, как, например, в «Ревизоре» Н. В. Гоголя, лирическими пейзажами, которыми часто начинаются повести и романы И. С. Тургенева. Иногда автор вызывает внимание к своему тексту уже с первой фразы, как бы удивляя своим юмором, своей игрой. Так начинается «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, первая фраза которого представляет собой пародирование, безусловно, знакомой современникам поэта реминисценции из басни Крылова «Осел и мужик» («Осел был самых честных правил»).

В поэтических текстах огромную роль для возбуждения внимания читателя играет ритм, звукопись, интонация. И читатель, невольно заряжаясь лирической энергией автора, начинает декламировать текст, стараясь воспроизвести «авторскую партитуру чувств». Писателю очень важно овладеть вниманием читателя уже на первой стадии восприятия. Поэтому он огромное значение придает заглавию произведения, эпиграфу, экспозиции, предисловию, вступлению, первой ремарке, реплике героев, первой фразе, поэтической строфе или даже строке.

Овладев вниманием читателя, писатель вызывает у него активное отношение к тексту — *соучастие*. При этом он может прямо обращаться к нему, вызывая его непосредственную реакцию на изображенное, отраженное в тексте или намекать на что-либо, интриговать, пробуждать ассоциации. Соучастие вызывается пафосом произведения, лирическими, драматическими интонациями, авторской иронией, аллегорией, сарказмом и т. д. Поддержание длительного интереса к тексту со стороны читателя осуществляется в тексте при помощи движения его сюжета, развития основных и побочных мотивов, культурно-исторических образов и реалий, опорных слов и выражений, семантических повторов, логических фигур. *Соучастие* осуществляется при условии, если читатель способен соединить в своем сознании разрозненные детали текста, мотивы и картины жизни в единую картину бытия. Именно в сознании реципиента текст приобретает свою художественно-эстетическую целостность, которая задана ему сознанием автора. Входя в текст, читатель как бы становится соучастником происходящих в нем событий. Он заряжается мыслями и чувствами героев и самого автора, воспро-

изводит и творчески дорисовывает в своем воображении сюжетные ситуации и эпизоды текста, интерьер, пейзаж, портреты героев и т. д. Поэтому в процессе установки на чтение преподаватель должен предусмотреть задания, направляющие их работу воображения и эмоциональной сферы. Богатый простор для читательского сотворчества предоставляют тексты с преднамеренно пропущенными автором эпизодами, сценами, «открытыми» финалами.

Предусматривая реакцию читателя, автор может вступать с ним в своеобразную игру, как бы удивляя его неожиданным поворотом действия, непредсказуемым финалом. Этот прием позволяет создавать постоянную интригу, которая поддерживается благодаря соучастию читателя в действии.

Нередко автор включает читателя в действие, как бы произведя его в участника художественных событий, руководя его движениями и жестами, учитывая его реакцию в описании тех или иных сцен, картин, как бы наделяя читателя функциями персонажа, как в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?», в котором диалог автора с читателем даже в какой-то мере определяет композицию романа.

У каждого писателя как бы есть свой образ читателя, а точнее адресат, к которому обращено его произведение. Поэтому, чтобы состоялся полноценный диалог создателя текста и его адресата, автор мысленно представляет своего читателя. Концепция адресата является важнейшим жанрово-структурным признаком, часто определяющим построение и стиль произведения.

Автор вступает в диалог со своим адресатом, который может поддерживаться на протяжении всего хода событий. Устанавливается особая дружеская связь автора с читателем, поэтому у автора даже возникает потребность объясниться в своих чувствах со своим читателем, дружески проститься с ним. Читателю же, расставшись с героями произведения и автором, к которому он теперь испытывает искренние чувства, хочется вновь и вновь перечитывать текст, чтобы опять встретиться со своим добрым приятелем — автором. В этом особая магия искусства. И лучший пример такого текста — роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Важно заметить, что автор активен лишь в пределах текста. За пределами произведения он как бы передает свою активность читателю, который теперь как бы от его лица вступает в диалог с другими сознаниями и культурами, становясь квазисознанием автора.

На уровне *открытия* сотворчество читателя с автором связано преимущественно с когнитивной деятельностью: расшифровкой кодов, знаков, символов, мотивов, имеющих в тексте, постижением, осмыслением авторской модели мира и человека. Разумеется, что только квалифицированный читатель сможет открыть и осознать эту авторскую модель, раскодировать его эстетическую информацию в целом и художественные детали в частности. Открытие связано с постижением авторской картины мира, приобщением к его системе ценностей, поэтической тайне бытия, запечатленной в тексте. Эту сложную работу «припоминания, ассоциаций мышления» Л. С. Выготский назвал «вторичным синтезом»^{*}.

Сотворчество читателя обусловлено его жизненным и художественным опытом, развитием его воображения, способностью к ассоциированию, сопереживанию и перевоплощению. Оно проектируется автором с помощью многих приемов и художественных средств: построения фабулы, сюжета, композиции, конфликтов, диалогов, средств образного воплощения, пространственно-временных свя-

^{*} Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1992. С. 279.

зей, приемов литературной техники, средств языковой выразительности, фигур речи и т. д.

Вторая фаза коммуникации начинается с актуализации впечатлений реципиентов и организации пространства диалога. Используются приемы творческих пересказов, выразительного чтения наиболее запомнившихся эпизодов и сцен, интервьюирования, экспресс-вопросов, чтения-комментирования, чтения в ролях, мизансценирования и т. д. Здесь очень сильна рецептивно-эмоциональная сторона коммуникации, установка на погружение в текст, чувства, мысли, смыслы персонажей произведения, воссоздание в воображении картин жизни, созданных писателем, присвоение читателем чужого опыта переживаний и жизни. В ходе обмена эмоциями, впечатлениями и мыслями «нащупывается» нерв будущего диалога. Он и будет представлять собой *третью фазу коммуникации*, которая в равной степени востребует две стороны деятельности читателя — рецептивную и когнитивную.

Вхождение в текст и противоречие между знанием и незнанием в сознании читателя, задаваемого внутренним диалогизмом текста, создает проблемную ситуацию, с решения которой и начинается диалог. Он ведется в пространстве текста и восходит к пространству культуры. Для его создания педагог вычленяет идеи, концепции, проблемы, сцены и эпизоды текста, которые могут стать предметом общения, и формулирует познавательную задачу. Происходит вторичное, более углубленное погружение в текст.

Современная эстетика исходит из того, что знания, идеи, ценности в готовом виде не существуют. Они приобретаются в процессе восприятия, познания, коммуникации. Преподаватель должен обеспечить включение обучаемого в педагогический процесс посредством создания постоянной учебной интриги, активизации всех психологических сфер его личности: эмоций, памяти, воображения, мышления. Диалог ведется на материале текста вокруг жизненно важных проблем — нравственных, эстетических, философских, на которые ни у кого, разумеется, не может быть окончательных ответов. Так возникает ситуация партнерства, сотрудничества педагога и обучаемых в культурном пространстве художественного текста. У педагога, несомненно, есть свой взгляд на произведение, своя его интерпретация (или позаимствована у кого-нибудь из литературоведов), но его искусство организатора процесса коммуникации и заключается в том, чтобы никому из его участников ее не навязывать, а принять во внимание все высказывания как равноправные голоса, точки зрения, логики.

Рассматривая литературу и искусство как форму одновременного бытия и общения людей разных эпох и времен, процесс изучения словесности организуется как разные формы диалога в культуре: диалог с героями произведения, диалог с автором, диалог с критиками и читателями в синхронном и диахронном времени, «большой диалог культур» на основании модели воссозданного бытия в изучаемом тексте. Названные формы диалога не могут быть эффективными без наличия диалога между субъектами обучения и внутреннего диалога в сознании каждого субъекта, когда обучаемому необходимо принимать и отстаивать разные логики, разные типы сознания.

Познавательная деятельность в процессе вхождения в текст, рассматриваемый в контексте культуры, связана, с одной стороны, с когнитивными процессами в сознании реципиента. Она заключается в «расшифровке» семантических

текстовых единиц, философско-эстетических идей. Осуществляется читательская деятельность как решение разного рода познавательных задач, осмысление диалогических коллизий и ситуаций. Эту сторону читательской деятельности можно обозначить как процесс осмысления содержания, поэтики произведения, перевод художественных образов в понятия, суждения, концепции. Для полноценного понимания содержания необходим некий базовый культурный фонд у обучаемых. Поэтому на занятиях погружения в текст особое внимание уделяется разного рода комментариям историко-культурного, этнографо-бытового и языкового плана.

Сложность осуществления «большого диалога культур» посредством художественного текста сопряжена прежде всего с тем, что у учащихся отсутствует концептуальное представление о том или ином типе культуры. Причем, здесь важны знания не столько гносеологического характера, сколько ценностно-ориентационного. С этой целью для каждого типа культуры необходимо выстроить своеобразную модель, мироконцепцию, то есть систему ценностных доминант, образ мира и человека в разных культурах, разных типах сознания. В этой связи процесс литературного образования осуществляется как «проживание» основных этапов духовного развития человечества посредством обращения на каждой ступени обучения к определенному типу культуры. На уровень мироконцепции выходим и при изучении каждого конкретного произведения, обращаясь к его культурным пластам, сюжетам, мотивам, архетипам и образам, создающими неповторимый национальный образ мира и вводящими его в контекст мировой культуры.

Вторая сторона читательской деятельности — рецептивная. Полноценное восприятие текста, его «оживление» в сознании реципиента возможно лишь при активной деятельности всех психологических сфер его личности, его сотворчестве с автором, эмоциональном отклике, сопереживании, сопричастности к событиям жизни людей разных культурных эпох. От педагога требуется умелое использование методов и приемов, обеспечивающих высокую продуктивность работы читателей. В своей практике, используя идеи деятельностного подхода в психологии, мы уделяем большое внимание креативности: сотворчеству обучаемых с автором (дописывание учащимися эпизодов, сцен, реплик, диалогов, которые гипотетически могли бы существовать в тексте, составление писем, дневников от лица героев произведения, создание работ по мотивам изучаемых текстов).

«Оживление» героев, воспроизведение духовной атмосферы прошлых культурных эпох требует сотворения мира по заданным моделям, которые запечатлены в культурных кодах. В этой связи используется широкий спектр ролевых игр. Набор ролей диктует текст и его культурное пространство. Так, например, через глубинный конфликт романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» мы выходим к диалогу о разных типах любви и семейного счастья. Античность с ее философией стоицизма здесь полемизирует с христианским разумением сущности бытия. В диалоге романтического сознания и позитивистского, материалистического подхода к человеку постигаются истинные ценности и вечные противоречия бытия.

Увлекательным для современных учащихся, живущих в информационном пространстве телекоммуникаций и компьютерных игр, является прием составления киносценария по небольшому произведению или фрагменту текста. В киносценарии происходит своеобразное «оживление» героев, творится мир по заданным сюжетам и моделям. Этот прием позволяет соединить целостную картину

жизни, этнографо-бытовые факты и духовные стороны жизни человека определенной эпохи. Для создания образа эпохи привлекается также и внетекстовый материал как самого писателя (дневники, письма, воспоминания и т. д.), так и другие тексты, представляющие сведения об эпохе.

Большие возможности имеются у занятий, проводимых в форме литературных салонов, поэтических кабачков. Они проходят в форме ролевых игр и задают художественный контекст системе занятий по изучению творчества поэтов золотого и серебряного веков. На них обучаемые «примеряют» на себе разные социальные, профессиональные и художественные роли людей других культурных эпох, ведут с ними диалог по актуальнейшим проблемам бытия. Для создания культурного пространства используются произведения смежных искусств, вступающие в своеобразный художественный диалог. Они в своем содружестве позволяют более глубоко проникнуть в своеобразие мироощущения человека определенного типа культуры и художественного направления.

Кроме ролевых игр в практической деятельности педагога используется и ряд других приемов вхождения в культурную эпоху через «озвучивание», «оживление» художественных текстов: имитация споров читателей, критиков разных эпох, театрализованные праздники «погружения» в культуру. Конечно, всегда главное внимание уделяется художественному тексту, посредством которого организовывается диалог в культуре, «большой диалог культур» и внутренний диалог в сознании реципиента, когда ему необходимо принимать или отстаивать разные логики, разные типы сознания.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1992. С. 279.

Представим технологическую цепочку вхождения в текст и организации посредством него диалога в культуре и диалога культур. Условные обозначения: П — педагог, У — учащийся, Т — текст, А — автор, ПД — познавательная деятельность, РэД — рецептивно-эстетическая деятельность.

I этап — предкоммуникативный

$P \Leftrightarrow U \Leftrightarrow T$

Педагог осуществляет установку на восприятие текста учащимися. Обучаемый концентрирует внимание на своей рефлексии.

II этап — коммуникативный

1-ая фаза — первоначальное погружение в мир автора и автокоммуникация

○ внимание ↘

$U \square T \circ$ соучастие → А

○ открытие ↗

2-ая фаза — актуализация впечатлений, выявление читательского восприятия

$P \Leftrightarrow U \Leftrightarrow T$

3-ья фаза — вхождение в текст и диалог с героями и автором

$P \Leftrightarrow U \circ R \text{э} D \rightarrow T \Leftrightarrow A$

○ ПД ↗

Преподаватель организывает рецептивно-эстетическую и познавательную деятельность обучаемых. Она предполагает два главных вида деятельности и в соответствии с ними использование двух групп приемов: активизации восприятия и приемов осуществления диалога с героями и автором произведения.

Приемы анализа текста здесь известны, они практикуются в литературоведении и адаптируются вузовской и школьной методикой. Назовем наиболее распространенные: многочисленные виды комментирования текста, сопоставление разных редакций текста, изучение творческой истории произведения, наблюдение над развитием сюжета и композиции, анализ внесюжетных элементов (пейзажа, портрета, интерьерера и т. д.), выявление и осмысление роли микросюжетов, мотивов и образов культуры в художественном пространстве текста, анализ лексико-грамматической организации текста, поступков, высказываний, суждений, оценок и мироконцепций героев, выявление их коллизий и диалогов между ними, авторских приемов типизации как персонажей, так и картин жизни в целом. При этом главное назначение анализа не столько перевод художественных образов в понятия, суждения и концепции, сколько воссоздание в воображении читателя картин жизни, нарисованных писателем, озвучивание голосов героев, осознание их как живых людей со своими радостями, горестями, мучениями, сомнениями, заблуждениями, ценностями, идеями, вхождение в диалог с ними. В ходе этого процесса происходит постижение читателем духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира.

Следует заметить, что на данном этапе коммуникации используются во взаимосвязи обе группы приемов при доминировании второй.

Через приобщение к авторскому сознанию происходит выход к общечеловеческим ценностям, актуализация произведения. Так оно реально начинает функционировать в «большом времени». Оказывается, многие проблемы, волновавшие автора, становятся актуальнейшими проблемами нашего бытия. Теперь в процессе погружения в текст и его интерпретации они лично осмыслены и прочувствованы участниками диалога, стали фактом их бытия. Реципиент, обогащенный новыми ценностными смыслами, как бы проделывает качественный скачок в своем развитии, он уже не равен себе прежнему, каким он был до начала диалога.

Диалог автора с другими авторами в сознании его участников осуществляется посредством текстов других авторов, как современников изучаемого писателя, так и принадлежавших к другим историко-культурным эпохам и даже историческим типам культур. Учащимся предстоит поочередно принять позицию каждого автора, а затем перевести диалог «во внутренний план», собственное сознание. Для полноценного осуществления диалога необходимо будет ввести новую информацию, которую может сообщить педагог или воспитанник.

При необходимости этот диалог разных логик, разных голосов, разных сознаний можно продолжить, подключив к нему новых авторов, критиков, реципиентов. Так диалог в рамках одного текста перерастает в диалог текстов, авторов, большой диалог культур.

Коммуникация на занятии закончилась, теперь она переносится во внутренний план, ведется диалог между «Я» и «Ты» в сознании обучаемых. Это самый важный диалог. Он проходит уже без вмешательства педагога и носит сугубо интимный характер. Наличие его — свидетельство глубокого воздействия текста на личность реципиента, способности его самостоятельно творить свой Образ. Таким образом, *посткоммуникативная фаза* изучения художественного текста — это и приобретение реципиентом новых художественных ценностей, и его жизнь

в культуре, создание своего Лица, он теперь сам начинает выступать транслятором этих ценностей.

Исмакова Б. С.

Жезказганский университет, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ УЛЫТАУ-ЖЕЗКАЗГАНСКОГО РЕГИОНА)

Педагогическая наука накопила немалый теоретический и практический опыт обучения и воспитания детей на региональном материале. Вместе с тем изучение проблемы формирования этнокультурной компетентности подростков показало, что ряд вопросов нуждается в освещении и уточнении. Для выявления этнопедагогического потенциала искусства Улытау-Жезказганского региона и возможностей использования его в формировании этнокультурной компетентности подростков в работе проанализированы исторические аспекты воспитания подрастающего поколения на материале искусства, выявлена сущность понятий «искусство», «регион», рассмотрены возможности построения этнохудожественной образовательной среды на материале искусства Улытау-Жезказганского региона.

В нашем исследовании искусство мы рассматриваем как специфическую форму общественного сознания и человеческой деятельности, представляющую собой отражение действительности в художественных образах, один из важнейших способов эстетического освоения мира [1, с.174].

Процесс становления искусства является отражением процесса становления самого человека, формирования его как личности, что наглядно прослеживается уже на самых первых ступенях развития общества. Изначально искусство возникает как необходимая разновидность приспособительной деятельности первобытного человека, как первая форма познания мира, направленная на его освоение. По словам М. А. Лифшица, у народов, стоящих на самой ранней ступени развития, воспитательная сила искусства была непререкаема. Развиваясь в качестве закрепления и сохранения культурных традиций, оно наиболее ярко выступило в обрядах, связанных с переходом младшего поколения на следующую ступень общественной зрелости. Все это обуславливало укоренение у них определенных компетенций и являлось своеобразным институтом социализации. Таким образом, уже с самого момента возникновения искусство в человеческом обществе обретает нравственно-воспитательную силу, создает базу для формирования способности познавать и осваивать окружающий социум.

Вопросы нравственно-эстетического значения искусства постоянно находятся в поле зрения и современных отечественных педагогов и исследователей. К примеру, Д. С. Лихачев рассматривает проблемы национальной культуры и национального характера в этическом аспекте и ратует за воспитание через изучение «малой родины», любовь к отечеству в целом, в то же время считает национальную культуру частью мирового культурного процесса [2]. Б. Т. Лихачев исследует роль искусства в духовном познании личности и признает воздействие музыки не только на эстетическую, но и на умственную и нравственную сферы личности, также он считает, что музыка является одним из наиболее действенных

Содержание

Современные образовательные технологии в изучении и преподавании русской литературы

Беньковская Т. Е.

О некоторых негативных тенденциях в поисках инновационных подходов к преподаванию литературы в современной школе 5

Бондаренко М. А.

Применение метода анализа ситуаций (кейс-метода) в преподавании русской литературы 9

Исаева Е. А.

Инновационные подходы изучения и преподавания русской литературы в школах Украины 17

Исляева М. Р.

Современные образовательные технологии в изучении и преподавании русской литературы 24

Невская Д. Р., Шром Н. И.

Русская литература для русских латвийцев: от концепции к школьным учебникам 27

Рамзаева В. А.

Технология создания на уроке диалогической ситуации с использованием интертекстуальных связей новейшей и русской классической литературы 36

Романичева Е. С.

Культуросообразная парадигма литературного образования и предметный учебник: в поисках соответствия 45

Сафонова Ю. А.

Русская литература в радиопередачах о русском языке 51

Ставцева Е. М.

Мультимедийное сопровождение на уроках литературы 58

Тяпков С. Н.

Международный библиографический проект как путь популяризации русской поэзии: «Библиография К. Д. Бальмонта» 61

Яковлева Т. В.

Интеграция дисциплин филологического цикла (на региональном материале) 67

Русская литература в преподавании русского языка, культуры и истории

Бокачёва Н. И., Сотникова О. П.,

Коммуникативный эффект русского фразеологизма: постановка проблемы и опыт её практического решения 73

Горских О. В.

Организация внутрикультурного и межкультурного диалога в процессе изучения литературы Пушкинской эпохи 77

Доманский В. А.

Теоретическое обоснование организации диалога культур в процессе преподавания литературы 85

Исмакова Б. С.

Формирование этнокультурной образовательной среды (на примере Улытау-Жезказганского региона) 93

Коньков В. И.

Можно ли изучать русскую речь без русской литературы? 97

Лисовицкая Л. Е.

Русский язык и понимание русской литературы 102

Е. Ю. Макарова, И. В. Николаева

| | |
|--|-----|
| Использование текстов художественных произведений на уроках русского языка как средство формирования познавательного интереса учащихся | 108 |
| <i>Поляк З. Н.</i> | |
| Литературная игра по роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита». | 116 |
| <i>Потапенко Т. А.</i> | |
| Цитирование по памяти поэзии в аспекте изучения русской языковой личности | 121 |
| <i>Русова Н. Ю.</i> | |
| Союз культурологии, литературы и лингвистики в средней школе | 130 |
| <i>Л. В. Соколова</i> | |
| Интерпретация художественного (прозаического) текста в контексте диалога культур | 136 |
| <i>Устименко-Кахлауи Е. Н.</i> | |
| Русская литература как источник эмоционально-познавательного обогащения рекламно-туристических текстов о других странах | 143 |
| <i>Шацкая М. Ф.</i> | |
| Актанты объектного типа в условиях языковой игры | 150 |

Русская литература в школе: проблемы и решения

Клименко Е. В., Базарова Л. Г.

| | |
|--|-----|
| Интеграционные связи музыки и литературы как способ развития художественного мировосприятия школьников | 159 |
| <i>Берестовицкая С. Э.,</i> | |
| Актуализация проблем мировоззрения как основной принцип преподавания русской литературы в старшей школе | 166 |
| <i>Брякова И. Е.</i> | |
| К вопросу о технологии написания сочинения — ассоциации на литературный текст | 173 |
| <i>Васильева Т. А., Николаева И. В.</i> | |
| Воспитание личности младшего школьника средствами художественной литературы в учебниках проекта «Начальная школа XXI века» | 179 |
| <i>Вострякова С. А., Николаева И. В.</i> | |
| Самопознание и самосовершенствование подростка через психологический анализ литературного произведения в личностно-ориентированной школе | 184 |
| <i>Давидюк Л. В.</i> | |
| Русская литература на уроках русского языка в школах Украины | 192 |
| <i>Джелалова Л. А.</i> | |
| Язык — культура — общество: культурологический подход в методике преподавания фразеологии в школе | 199 |
| <i>Думитраш О. В.</i> | |
| Проектно-исследовательская деятельность старшеклассников как форма приобщения к открытию тайн современного поэтического слова | 207 |
| <i>Коняева В. Ю.</i> | |
| Моделирование ценностной картины мира на уроках литературы и русского языка | 215 |
| <i>Красильников Р. Л.</i> | |
| Проблемы изучения темы смерти на уроках литературы | 219 |
| <i>Крылов Е. Е., Николаева И. В.</i> | |
| Реализация интегративного образования на уроках краеведения и истории | 227 |
| <i>Кутузов А. А.</i> | |
| Анализ художественного текста на уроках русского языка в старших классах общеобразовательной школы как фактор развития речевой грамотности | 234 |
| <i>Ларюшкина Л. Е.</i> | |
| Развитие опыта творческой деятельности учеников основной школы в процессе освоения методической структуры программы по литературе А. Г. Кутузова | 241 |

| | | |
|--|-----------------------------------|-----|
| | <i>Патенко Г. Р.</i> | |
| Роль русской литературы в формировании речевой культуры школьника | | 248 |
| | <i>Роботова А. С.</i> | |
| Образы русской литературы в педагогическом познании | | 252 |
| | <i>Росс М. Х.</i> | |
| Русская литература в образовательном пространстве Эстонии | | 259 |
| | <i>Чеканина О. Н.</i> | |
| Изучение и анализ рецепции как одного из факторов обогащения русской словесной культуры в системе профильного обучения школьников старших классов | | 264 |
| | <i>Шевцова Д. М.</i> | |
| Формирование у школьников 7 класса представлений о романтизме при изучении «Легенды о Данко» М. Горького | | 270 |
| | <i>Шуралёв А. М.</i> | |
| Технология экспликации культурного кода художественного текста в системе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся | | 277 |
| Пути популяризации русской литературы и культуры: русская литература в восприятии инофонов <i>Ассесорова Н. П., Качалова А. А.</i> | | |
| О проблемах восприятия художественного текста иностранными учащимися в процессе обучения в вузе | | 287 |
| | <i>Белова А. В.</i> | |
| Обучение письменной речи иностранных учащихся продвинутого этапа обучения на примере учебного пособия «Я к вам пишу... Этикет русского неформального письма» | | 291 |
| | <i>Иванова Е. А.</i> | |
| Художественный текст на занятиях по РКИ у иностранных студентов-медиков | | 293 |
| | <i>Малашёнок Н. М.</i> | |
| Потенциальные трудности восприятия и понимания иностранными учащимися лексики романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» | | 296 |
| | <i>Мингати А., Урханова Р. А.</i> | |
| «Шинель» Гоголя в иноязычной среде: из преподавательского опыта в Италии | | 302 |
| | <i>Михальчук Т. Г.</i> | |
| Русский национальный характер в аспекте этикетных форм в творчестве В. М. Шукшина | | 309 |
| | <i>Павловская Л. Г.</i> | |
| Прецедентные тексты и текстовые реминисценции в обучении русскому языку как иностранному | | 317 |
| | <i>М. Г. Церцвадзе</i> | |
| Художественный текст в процессе преподавания русского языка как иностранного | | 322 |
| | <i>Юдина Г. С.</i> | |
| К вопросу о методике формирования общей и коммуникативной компетенций (на материале рассказа Н. Толстой «Иностранец без питания») | | 323 |