
НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

Т. Е. Беньковская

НАУЧНАЯ ШКОЛА В. Г. МАРАНЦМАНА: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Одним из основных признаков понятия «научная школа» является неперенное наличие научного лидера исследовательского коллектива. Научно-педагогические школы традиционно и по сей день связываются с именами основателей и лидеров направления, руководителей, возглавляющих школу. Таковы современные школы А. М. Колмогорова в математике, П. Л. Капицы в физике, П. Я. Гальперина в психологии и педагогике, В. Г. Маранцмана в методике преподавания литературы. И это естественно, поскольку издавна, еще со времен Платона и Аристотеля, школа предполагает учителя, несущего «свет истины» своим ученикам и через них — всему миру.

Для жизнеспособности и долголетия научной школы, как показал анализ зарождения и развития научно-методической школы В. Г. Маранцмана, представленный в данной статье, необходимы верность логике науки и ее внутренней природе, преемственность и цельность методических исканий, передача «эстафеты» от лидера к его ученикам, расширение и углубление проблем и направлений исследования, перспективных для развития науки и школьной практики.

Взгляды В. Г. Маранцмана на изучение литературы формировались в русле методических исканий ученых ленинградской школы — предшественников и современников. Немаловажную роль в его становлении как ученого, определении круга научных интересов сыграли взгляды Г. А. Гуковского, профессора ЛГПИ им. А. И. Герцена, на школьное изучение литературы. Гуковский был убежден, что подлинно захватывающим и воспитывающим на уроках литературы может быть путь изучения под руководством учителя от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному пониманию литературы, к постижению законов искусства при сохранении живости, эмоциональности восприятия. Только так можно научить читать любые произведения, отличая искусство от подделки, откликаясь на мысль и переживания автора, думать над книгой, испытывать радость общения с ней и чувство эстетического наслаждения.

Под его руководством работали такие талантливые ленинградские методисты, как С. В. Клитин, М. Н. Салтыкова, Т. В. Чирковская, А. С. Дегожская, М. Н. Эгерштром, Н. И. Громов, О. Б. и О. Л. Тодес, В. С. Габо и другие, развивая и после смерти лидера выдвинутый им принцип научности в преподавании литературы, анализа произведения в его художественной целостности, в единстве содержания и формы.

Это была школа филологической культуры, пытливого чтения, внимания к слову и образу, к деталям в тексте и вместе с тем интереса к теории, к широким историко-литературным концепциям.

Сделанный нами историко-библиографический срез работ по вопросам изучения художественного произведения в школе названных методистов-словесников, публиковавшихся на страницах журнала «Литература в школе», в выпусках «Ученых записок» ЛГПИ им. А. И. Герцена, методических сборниках, отдельных книгах 1940–1970-х годов, дает объективную картину плодотворности их исканий в области взаимодействия литературоведения и методики, обогащавших методическую науку и школьную практику.

Взаимодействие читательского восприятия и авторской мысли, искусство общения учителя и ученика на уроке литературы, преемственность анализа литературных произведений в разных классах, вариативность его в зависимости от проблематики и жанровых особенностей произведения, филологический подход к сюжету, освоение учащимися теоретико-литературных понятий в процессе изучения художественных произведений, соотношение литературоведческого и школьного анализа, поиски методов и приемов, проявляющих специфику литературы как искусства слова и характер общения ученика с литературным произведением, литературное развитие школьников, содружество искусств на уроках литературы — вот основные проблемы, которые будут решать ученые и практики ленинградской методической школы 1960–1970-х годов Т. В. Чирковская, А. М. Докусов, З. Я. Рез, М. Г. Качурин, Г. К. Звягинцева, В. Г. Маранцман, Н. А. Станчек, Т. В. Зверс, Н. В. Тимерманис и другие, продолжая традиции, заложенные Г. А. Гуковским и его учениками.

Уже в конце 1960—начале 1970-х годов складывается методическая система В. Г. Маранцмана, опирающаяся на открытия литературоведения (историко-функциональный подход к изучению литературы), психологии (психология восприятия искусства), педагогики (развивающее обучение) и методики (литературное развитие школьников). Ее фундаментом становится выдвинутая и экспериментально подтвержденная ученым теория школьного анализа, направленного по целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника, в частности таких читательских качеств, как воображение, эмоциональная чуткость и эстетические чувства, умение осознать свои впечатления, интеллектуально и эмоционально выразить их.

К концу 1960—началу 1970-х годов следует отнести зарождение научно-методической школы, лидером которой становится В. Г. Маранцман, а его фундаментальные открытия, признанные как наиболее перспективные для науки и школьной практики, будут положены в основу исследовательской программы школы, объединившей единомышленников и учеников, готовых к ее реализации и защите результатов.

Анализ проводимых исследований в рамках школы позволил прийти к выводу, что ученые школы В. Г. Маранцмана и, прежде всего, ее лидер чутко реагируют на изменения, происходящие в обществе, открытия в области литературоведения, педагогики, психологии, философии образования, смену образовательных парадигм и зачастую первыми не только выдвигают, но и решают важнейшие проблемы методической науки на каждом новом этапе литературного образования, намечают ближайшие и отдаленные перспективы исследований. К ним, в частности, относятся:

- эволюция читателя-школьника: литературное развитие учащихся и его этапы; противоречия и доминанты в читательском восприятии школьников на разных ступенях обучения; сдвиги в литературном развитии; критерии литературного развития (1970–1990-е годы);

- возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений в их родо-жанровой принадлежности (1970–1990-е годы);

- проблемное обучение литературе; принципы создания проблемных ситуаций; вариативность подходов к проблемному изучению литературного произведения в зависимости от рода и жанра (1970–2000-е годы);

- взаимосвязь искусств на уроках литературы (1970–1980-е годы);

- диалогическое обучение литературе: ученик — читатель и писатель (1990-е годы);

- диалог искусств в системе школьного литературного образования; художественное и эстетическое развитие школьника (1990–2000-е годы);

- изучение литературы в широком историко-культурном контексте; литературное образование как способ вхождения школьника в художественную культуру (1990–2000-е годы);

- анализ и интерпретация литературного произведения в школе; эстетический анализ (1990–2000-е годы);
- задачи и формы анализа литературного произведения в контексте художественной культуры; разработка методического инструментария на каждом этапе литературного развития ученика (2000-е годы);
- интерпретация художественного произведения как технология общения учащихся с искусством (1990–2000-е годы);
- развитие литературно-творческих способностей учащихся на уроках литературы и их критерии (1990–2000-е годы);
- цели и структура курса литературы в школе; разработка системы литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру; создание программ по литературе для 5–11-х классов, построенных по принципу диалога культур; комплекса учебно-методических пособий для средней школы, методических рекомендаций для учителя (1990–2000-е годы);
- создание аудио- и видеокомплектов к изучаемым темам, медиа-книг «Искусство. Творчество. Диалог» (1990–2000-е годы);
- разработка концептуальной общности и преемственности программ по литературе с 1-го по 11-й класс; создание учебно-методического комплекта по литературе для начальной школы (1990–2000-е годы);
- разработка и внедрение национально-регионального компонента литературного образования (1990-е годы);
- обращение к историческому наследию прошлого, выявление важных идей для качественного изменения преподавания литературы; открытие новых имен в отечественной методике, не отраженных в историографических исследованиях (1990–2000-е годы);
- применение историко-библиографического подхода к историографическим исследованиям; создание историко-библиографической базы методики преподавания литературы (1990–2000-е годы);
- выявление гуманитарных способностей учащихся, в том числе литературных и речевых способностей, определение их критериев (2000-е годы) и другие.

Проведенный нами анализ диссертационных исследований аспирантов и докторантов В. Г. Маранцмана 1960—начала 2000-х годов, а также научных изысканий самого ученого свидетельствует либо о подтверждении, конкретизации, углублении отдельных принципиально важных позиций, обозначенных или заявленных им, на уровне локальных исследований, либо о собственном видении постановки и решения проблемы в русле общей проблематики школы.

Анализ показал, что в 1970–1980-е годы исследования ведутся преимущественно в области изучения всех сфер восприятия художественного произведения на разных этапах литературного развития школьников с учетом жанрово-родовых особенностей текста. Перед исследователями ставятся задачи определения критериев литературного развития школьников, поисков способов формирования читательских умений, выявления таких методов, приемов, форм, путей анализа, которые опирались бы на периоды литературного развития школьников и основные типы их деятельности, а также на специфику литературы как словесного искусства, помогали состояться встрече читателя с писателем.

В 1990–2000-е годы проблематика исследований процессов общения учащихся с искусством расширяется и выходит на уровень диалога читателя и писателя, диалога с искусством, культурой.

В диссертационных исследованиях Р. В. Глинтерщик, Л. И. Коноваловой, Т. Ф. Сигаевой, Е. И. Вершининой (Целиковой) 1960–1980-х годов не только подтверждаются открытые В. Г. Маранцманом противоречия и доминанты читательского восприятия уча-

щихся и их причины, но осуществляется поиск таких методических приемов, которые были бы наиболее адекватны, с одной стороны, самой природе художественного произведения, с другой — воспринимающего его ученика, заметно продвигали бы его в литературном развитии. Не случайно в ряде исследований этих лет заострено внимание к проблеме читательского воображения школьников как принципиально важного критерия литературного развития. В локальных исследованиях авторы задаются целью на конкретном литературном материале углубить теоретически и экспериментально проверить характер соотношения воспроизводящего, воссоздающего и творческого воображения в разные возрастные периоды читателей-школьников в зависимости от художественной природы произведения и определить, какие приемы прежде всего стимулируют творческое воображение и какую функцию выполняет один и тот же прием при изучении произведений разных жанров, с тем чтобы в зависимости от жанра и рода произведения, педагогической задачи учителя и цели урока наиболее целенаправленно его использовать. Этой проблемой серьезно занимается Л. И. Коновалова на уровне кандидатской, а затем и докторской диссертаций.

Вопросы развития читательского воображения в связи с исследованием проблемы восприятия и анализа произведений в их родовой специфике ставятся в 1980—начале 2000-х годов в исследованиях И. В. Полковниковой, И. В. Рогожиной, Т. Ф. Панченко, И. Н. Гуйс; проблемы диалога искусств на уроках литературы в диссертациях Н. М. Свириной, И. Л. Шолпо, М. Т. Дорофеевой и других.

Впервые в рамках научной школы В. Г. Маранцмана получила разработку на теоретическом и экспериментальном уровне идея проблемного обучения литературе, выдвинутая ученым, оказавшаяся чрезвычайно перспективной для школьного преподавания литературы, стимулирования интереса учащихся к чтению. В. Г. Маранцман рассматривает проблемность как принцип развивающего обучения. Уже в начале 1970-х годов он приходит к убеждению, что проблемное обучение литературе может строиться лишь на основе учета возможностей учеников на каждом этапе их литературного развития, возрастных особенностей читательского восприятия, что является определяющим началом уровня проблемных ситуаций. Способы и средства создания и разрешения проблемных ситуаций, как показали экспериментальные исследования, прямо зависят и от уровня литературного развития учеников, и от родовой принадлежности художественного произведения, и от целей и задач, которые ставит учитель.

В статьях, монографии «Проблемное изучение литературного произведения в школе» (1977) ученым были намечены пути и способы создания и разрешения проблемных ситуаций в зависимости от этапа изучения произведения, его родовой специфики на материале анализа лирических стихотворений А. С. Пушкина, С. Есенина, А. Блока, В. Маяковского, драмы А. Н. Островского «Гроза» и комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», романов А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Под научным руководством В. Г. Маранцмана в 1970–1980-е годы идет целенаправленная исследовательская работа Л. В. Шамрей, Л. С. Гудковой и других на конкретном литературном материале по уточнению возможностей возникновения проблемных ситуаций разной функциональной и целевой направленности, выделению и обоснованию различных способов создания проблемных ситуаций с учетом родовой и жанровой специфики произведения, по выявлению зависимости возникновения и разрешения проблемных ситуаций от соотношения эмоционального и понятийного начал в восприятии и осмыслении текста.

В исследованиях учеников В. Г. Маранцмана 1990–2000-х годов по проблемному изучению литературного произведения в школе происходят существенные качественные изменения. Проблемный анализ содержит потенциальные возможности для преодоления

возрастного и этнопсихологического барьера в общении учащихся с писателем не только на уровне жанрово-родовой принадлежности произведения, но и на уровне индивидуальной художественной манеры, языка и стиля писателя, которые обуславливают изменение проблемной организации анализа — к такому выводу приходят Т. В. Рыжкова, О. А. Дмитриенко, Л. Л. Гордиенко, О. И. Осипова, С. В. Федоров, диссертационные исследования которых направлены на поиски таких приемов, способов и форм проблемной организации анализа, которые, опираясь на художественный метод писателя, способствовали бы овладению учеником-читателем эстетическим языком писателя, трудно постигаемым при первичном восприятии.

В диссертационных исследованиях названных ученых получили серьезную теоретическую и практическую разработку принципы проблемной организации групповой работы учащихся при изучении литературной темы, в том числе творческих мастерских, установлена зависимость структуры групповой работы от художественной природы изучаемого текста и своеобразия читательского восприятия, выстроена и обоснована система постепенно усложняющихся вопросов и заданий, направленных на постижение своеобразия художественного мира писателя, поэтики изучаемого произведения.

Проведенный нами анализ систем уроков проблемного изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», предложенных Т. В. Рыжковой и В. Г. Маранцманом, «Доктора Живаго» Б. Л. Пастернака, разработанных Л. Л. Гордиенко, С. В. Федоровым, Н. М. Свириной, позволяет сделать вывод о том, что при единстве взглядов на проблемный путь анализа в рамках научной школы возможны индивидуальные вариации его преломления в зависимости от авторской концепции методиста в подходе к изучению писателя.

В 1980–начале 2000-х годов в рамках научной школы В. Г. Маранцмана ведут исследования по проблемному изучению литературы в зарубежной и национальной школе с русским языком обучения Господинка Г. Илиева (Болгария, 1982), Эли К. Герова (Болгария, 1992), Нгуен Вьет Тъы (Вьетнам, 1985), Чан Тэхань Бинь (Вьетнам, 1995), Р. Г. Каллас (Эстония, 2001), О. И. Осипова (Якутия, 2004), И. И. Санникова (Якутия, 2004) и другие, осуществляя активный поиск разнообразных вариантов создания проблемных ситуаций и методических способов их разрешения для учащихся разного уровня литературного развития, с учетом национальных и этнопсихологических особенностей читательского восприятия литературных произведений разных художественных систем.

Несомненный приоритет принадлежит В. Г. Маранцману и его школе в разработке проблемы взаимосвязи искусств применительно к литературному образованию. Еще в начале 1970-х годов ученый определил направления и перспективы использования смежных искусств в преподавании литературы. В статье «Содружество искусств на уроках литературы» (1971) В. Г. Маранцман преодолевает сложившиеся на протяжении многих десятилетий стереотипы в применении произведений искусства на уроках литературы. Смежные искусства, к которым обращается учитель на уроках литературы, по убеждению В. Г. Маранцмана, способны обострить эстетическую восприимчивость учащихся, развить их ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, пробудить не только разум, но и чувства. Идеи, высказанные В. Г. Маранцманом в этой статье, неоднократно будут подтверждены в его работах последующих лет, получат продолжение в исследованиях его аспирантов, обращенных к проблеме развития, стимулирования и объективации читательских интерпретаций.

В конце 80–начале 90-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе. По мнению В. Г. Маранцмана, диалогическое обучение, вовлекая во взаимодействие музыку и скульптуру, архитектуру и графику, живописные полотна и литературный текст, театральные спектакли и кинофильмы, помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного произведения и исто-

рию эволюции художественных стилей. И при последовательной и поступательной системе погружения в культурный контекст разных эпох выйти на уровень диалога с художественным произведением, его создателем, современниками, героями, критиками.

Литература в силу своей словесной природы является синтетическим искусством, объединяющим и преобразующим художественные представления всех видов искусств и жизненные впечатления школьников. Именно уроки литературы и шире — литературное образование в современной школе, как показали исследования В. Г. Маранцмана и его учеников, могут и должны стать действенным способом вхождения школьников в художественную культуру.

Осмыслению и решению проблемы диалога читателя с писателем, преодоления возрастного барьера восприятия школьником разных искусств на пути их вхождения в художественную культуру посвящены кандидатские диссертации Н. М. Свириной и И. Л. Шолпо о взаимодействии музыки и литературы, архитектуры и литературы на уроках словесности; И. Б. Костиной об инсценировании и драматизации на уроках литературы; М. Г. Дорофеевой о влиянии опыта кинозрителя на литературное развитие школьников, Е. Р. Ядровской о творческих работах учащихся по литературе как диалоге с искусством и собственной личностью; докторские — Л. В. Шамрей «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы»; Н. М. Свириной «Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру»; Г. А. Ачкасовой «Диалог искусств в системе школьного литературного образования»; работы монографического характера.

Исследования показали, что в условиях взаимодействия разных искусств и литературы на уроках словесности литературное развитие школьников происходит быстрее за счет взаимодополняемости средств каждого из искусств. Системное привлечение музыки, живописи, архитектуры и других искусств на урок литературы способствует активизации процессов образной конкретизации и образного обобщения, усиливая внимание учащихся как к форме произведения на уровне художественной детали и на уровне композиции, так и к его концептуальному смыслу. Союз литературы и других искусств на уроках словесности стимулирует познавательную и творческую деятельность школьников и оказывается действенным способом приобщения их к художественной культуре, расширяя тем самым возможность и самого урока литературы.

Впервые именно учеными школы В. Г. Маранцмана была выстроена система литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру, что нашло воплощение в программах по литературе 5–11-х классов, построенных по принципу диалога культур; мировой художественной культуре, в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей, призванных формировать человека культуры, что особенно актуально, когда происходит подмена истинных духовных ценностей массовой поп-культурой.

В. Г. Маранцмана и его учеников отличает преемственность научных исканий и традиций петербургско-ленинградской научно-методической школы XIX–XX веков, обращение к отечественным корням, историческому опыту русской гуманитарной педагогики, выявление в методическом наследии прошлого важных идей для качественного изменения преподавания литературы и развития их применительно к современным условиям. В 1990-е годы на кафедре были выполнены и защищены кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой (Бредихиной), Т. Е. Беньковской, посвященные осмыслению развития методики преподавания литературы в 1900–1970-е годы в историко-библиографическом аспекте, созданы библиографические пособия по методике. В 2000-е годы защищены докторские диссертации Е. Н. Целиковой и Т. Е. Беньковской, посвященные эволюции анализа литературного произведения в школе, научным направлениям и школам

в методике преподавания литературы; кандидатская Ю. Ю. Поринца — методическому наследию И. Ф. Анненского.

Накопленный за несколько десятилетий опыт научных и научно-экспериментальных исследований, органическая связь исторически сложившихся традиций и инновационных подходов определили статус кафедры методики преподавания русского языка и литературы под руководством В. Г. Маранцмана как одной из ведущих научно-методических школ России 1990–2000-х годов.

Исследовательская программа школы, нацеленная еще в период ее становления на развитие ученика-читателя, его творческих способностей, на диалогичность и проблемность обучения, изучение литературы во взаимодействии с другими искусствами в широком культурном контексте в русле формирования в 1990-е годы парадигмы личностно и культурологически ориентированного образования приобрела характер научно-методического направления, охватившего как методическую науку, так и школьную практику, о чем свидетельствуют проанализированные нами материалы научных сборников, диссертационных исследований, публикаций ученых-методистов вузов России, опыта учителей-словесников из разных регионов на страницах педагогических журналов.