

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

УДК 372.882
ББК 442.6.83-46

ГСНТИ 14.25.07

Код 13.00.01

Н. П. Терентьева
Челябинск, Россия

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ Р. Ф. БРАНДЕСОВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена научно-методическому наследию Р. Ф. Брандесова. Объект анализа — его учебно-методические пособия по проблеме организации художественного восприятия на уроке литературы. Автор рассматривает ключевые идеи, открытия ученого в области методики преподавания литературы (эстодидактика, эмоциональный резонанс на уроке литературы, установка, самостоятельный анализ текста, музыкальная иллюстрация, творчество учителя-словесника) и соотносит их с современными вызовами в сфере литературного образования. Указаны тенденции, которые определяют актуальность обращения к методике Р. Ф. Брандесова. В условиях информационного общества очевидны прагматическая направленность читательского выбора, формализация обучения литературе и, как следствие, деформации в читательской деятельности школьников: отсутствие личностной мотивации чтения, затруднения в смыслопонимании и смыслопорождении. Организация эмоционального резонанса, развитие эмоциональной восприимчивости — это, по Брандесову, условие воспитания квалифицированного читателя. Работы ученого ставят в центр внимания творчество учителя и учеников на уроках литературы. Внимание современной школы к метапредметному содержанию литературного образования актуализирует эстодидактику Р. Ф. Брандесова, в которой он видел метаметодику для дисциплин эстетического цикла. Методика обучения литературе квалифицируется в статье как синтез традиций и инноваций.

Ключевые слова: литература; литературное образование; методика преподавания литературы; эстетика; эмоции; эмоциональный резонанс; рефлексия; писатели; литературное творчество; уроки литературы; методика литературы в школе; методика преподавания литературы; чтение детей; самостоятельный анализ текста; музыкальные иллюстрации.

N. P. Terentieva
Chelyabinsk, Russia

METHODOLOGICAL LEGACY OF R. F. BRANDESOV IN THE CONTEXT OF MODERNITY

Abstract. The article is devoted to scientific and methodological heritage of R. F. Brandesov. The object of analysis is his textbooks on the organization of artistic perception in the literature lessons. The author considers key ideas, discoveries of the scientist in the field of methods of teaching literature (aesthetics, didactics, emotional resonance, literature classes, setting, independent analysis of text, music illustration, creativity of language and literature teacher) and correlates them with modern challenges in the field of literary education. The trends that determine the relevance of Brandesov's method are outlined in the article. The pragmatic orientation of the reader's choice and formalization of teaching literature are the outcomes of the information society. The peculiarities of reading of students, lack of personal motivation to reading and the difficulty in understanding the meaning are the modern realities. The stimulation of emotional resonance, emotional perception is, in Brandesov, the condition of education of a qualified reader. The work of the scientist put forward creativity of teachers and students in the class of literature. Attention of modern school to the meta-subject content of literary education brings R. F. Brandesov's methods back to life, in which he saw metamethodology for aesthetic disciplines. The method of teaching literature is qualified in the article as a synthesis of traditions and innovations.

Keywords: Literature; Literature education; methods of teaching Literature; aesthetic; emotions; emotional resonance; reflection; writers; literature writing; Literature lessons; methods of teaching Literature at school; reading; independent analysis of a text; musical illustration.

Поводом для постановки названной проблемы стала подготовка к изданию книги «Избранных трудов» Р. Ф. Брандесова (1924–2008), челябинского методиста, учителя поколений учителей литературы. Переживание ситуации «большое видится на расстоянии» дало основание для целостного взгляда на методическое наследие ученого, попытки определения его места в отечественной методике. Признаем, научное наследие далеко не каждого методиста может быть оценено в историко-методическом контексте. Рид Федорович принадлежит к тем, кто это право заслужил. Безусловным показателем такого права является обогащение терминосистемы определенной научной области. Признанной визитной карточкой Брандесова-методиста стало понятие «эмоционального резонанса». Рид Федорович дерзнул дать определение новому направлению в методике, которое он назвал эстодидактикой. Кроме того,

Р. Ф. Брандесов был соавтором учебника для студентов пединститутов «Методика преподавания литературы» под редакцией З. Я. Рез, вышедшем в издательстве «Просвещение» (1977, 1985). Учебник был создан методистами петербургской (ленинградской) методической школы, к которой принадлежал Рид Федорович, чья профессиональная судьба была связана с Челябинским педагогическим институтом (университетом). Среди авторов учебника (это ленинградская плеяда в лице З. Я. Рез, М. К. Качурина, В. Г. Маранцмана, Н. А. Станчек, Т. Г. Зверс, Т. В. Чирковской, а также Н. И. Кудряшев — московский профессор) были два методиста из провинции — Я. А. Роткович (Самара) и Р. Ф. Брандесов. Он написал главу «Учет и оценка знаний». Статьи челябинского методиста публиковались в журнале «Литература в школе», единственном в Советском Союзе методическом журнале.

Обратившись к методическому наследию Р. Ф. Брандесова, перечитывая его заново, рассмотрим ведущие идеи ученого-методиста с позиций современности. Насколько они актуальны и могут ли быть востребованы современной школой? Является ли книга «Избранные труды» Р. Ф. Брандесова данью памяти, мемориальным изданием или она может быть ориентирована на методическую подготовку современного учителя-словесника? И еще не менее важный аспект: насколько методические поиски Р. Ф. Брандесова предвосхитили дальнейшую разработку актуальных методических проблем?

Отправной точкой для подобного анализа может быть ведущая для методиста идея, «одна, но пламенная страсть» (М. Ю. Лермонтов). На наш взгляд, это идея организации художественного восприятия на уроке литературы, которая дала название методическому пособию в двух частях. Во введении автор пишет: «Все дальние и ближние цели литературы как школьного предмета могут быть достигнуты только через художественное восприятие литературных произведений школьниками, через определенную организацию этого восприятия. Поэтому ощущается необходимость разработки путей управления художественным восприятием школьника... Именно целенаправленно организуя художественное восприятие в процессе преподавания литературы, учитель формирует и развивает растущего читателя» [Брандесов 1978: 3]. Согласимся, что и в наши дни «все дальние и ближние цели литературы как школьного предмета» сводятся к тому же. Более того, в современной социокультурной ситуации в условиях информационного общества эта проблема стала кардинальной для литературного образования. Опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, влечет качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста. Изучение литературы в школе зачастую превращается в «информпробежку» (Г. И. Беленький). Социологами, педагогами, библиоковедами констатируется усиление прагматической направленности читательского выбора. Сокращение часов на изучение литературы, преуменьшение значимости сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ — проявления формализации подходов к литературному образованию, что ведет к изменению статуса и понимания степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе. В ситуации усиления утилитарно-прагматических тенденций в образовании литература оказалась на его периферии. Именно в наши дни обучение осмысленному чтению становится важнейшей целью литературного образования, а оно невозможно без организации художественного восприятия.

Обращение к работам Р. Ф. Брандесова открывает педагогам пути методически грамотного сопровождения смыслового чтения. Несомненной заслугой Р. Ф. Брандесова и проявлением его методической чуткости, смелости и даже уникальности следует признать обращение ученого к такой тонкой и

исключительно индивидуальной сфере художественного восприятия, как эмоции. «То, что образ вызывает эмоции самопроизвольно, принимается как очевидное... Но эмоциональное воздействие текста подразумевается само собой, пути воспитания способности к сопереживанию не привлекают, как правило, внимание методистов», — писал он [Брандесов 1978: 4–5]. Методиста волнует, что в школьной практике преподавания литературы эмоциональное воздействие урока брошено на волю случая. Он считает эмоциональность основной специфической доминантой искусства и пишет о недостаточности подхода к чувствам только через представления воображения, а также ставит вопрос об изучении закономерностей воспитания чувств средствами литературы. Рид Федорович, отмечая, что сложность задачи не должна парализовать усилия, предпринимаемые для её решения, определяет контуры проблемы и, как ученый-методист, возлагает на себя миссию определения «путей сознательного и целенаправленного воздействия учителя на воспитание эмоциональной сферы учащихся, специальной организации эмоционального резонанса — т. е. созвучия эмоций ученика с чувствами, несомыми литературным произведением» [Брандесов 1978: 6]. Таким образом, он выступает как продолжатель традиций психологической школы в методике и литературоведении рубежа веков и пишет о развитии эмоциональной восприимчивости, опыта сочувствия и сопереживания, способности эмоционального отклика, что является необходимой базой для успешной организации эмоционального резонанса в процессе восприятия искусства. Отсюда его внимание к эмоциональному контакту читателя с чувствами художника в аналитических этюдах, выявление микросистемы художественных взаимодействий. Рождение эмоционального резонанса на уроке литературы — это во многом результат его методической организации, творчества учителя-словесника и ученика.

Читая труды Р. Ф. Брандесова, понимаешь, что его музой в методике была психология. Он смело вводит в методическую практику психологически акцентированные понятия. Помимо *эмоционального резонанса*, это, например, *эмоциональная партитура урока литературы*, предполагающая, что учитель будет, планируя урок, намечать не только толкование литературы, но и её воздействие на учащихся. Или *эмоциональная аранжировка шага урока*, *эмоциональный пик урока*, *эмоциональная доминанта*, *интонировка*, *темпоритм*. В этих понятиях очевиден синтез литературы, психологии, музыки, театра, обогащающий духовный потенциал урока литературы. Ученый, выстраивая функциональный анализ художественного текста, разрабатывает аналитические этюды и дает образцы таких партитур урока, в основе которых объединяются закономерности дидактики и законы искусства, когда сюжет урока определяется лейтмотивом, а его шаги имеют свою эмоциональную аранжировку. Урок становится эмоционально-эстетическим действием. И это в условиях, когда незыблемой была «четырёхчленка» — структура урока, включавшая независимо от пред-

мета четыре этапа: опрос, объяснение нового материала, закрепление, домашнее задание!

Осознавая тонкость и скрытость сферы эмоций, куда вторгается учитель литературы, Р. Ф. Брандесов ставит вопрос о замерах эмоционального резонанса и предлагает варианты его решения, что свидетельствует о глубине и основательности научного мышления методиста.

За годы, прошедшие после написания Ридом Федоровичем его работ, значимость решения проблемы эмоциональной отзывчивости читателей, эмоционального резонанса на уроках литературы обогатилась новыми весомыми аспектами и аргументами. Так, актуализация осмысленного чтения, смыслопорождения в читательской деятельности дала основание обратиться к функции оценки личностных смыслов, которую выполняют переживания, являющиеся сигналами, индикаторами особой значимости определенного смысла для личности. Процесс ценностного самоопределения читателя-школьника предполагает включение аксиологических аспектов бытия человека в содержание литературного образования: это смыслы и ценности, выражающие авторское мироотношение, анализ ситуаций человеческого бытия в литературе (аксиологических ситуаций), актуализация оценки, рефлексии в читательской деятельности, имеющих «эмоциональную составляющую» [Терентьева 2013]. Среди последних аргументов — идея эмоционального интеллекта, связанная со способностью человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также готовностью управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. По прогнозу аналитиков World Economic Forum, к 2020 году эмоциональный интеллект стоит в ряду десяти необходимых компетенций. Искусство, литература своей образной природой располагают к развитию эмоциональной сферы человека.

Рида Федоровича волновало, что на уроках литературы господствует интеллектуализм, «предметный подход» к искусству, говоря современным языком, знаниецентризм, который не изжит и который противоречит образности искусства слова. Читая его работы, понимаешь, как ему было важно кардинально «мысль разрешить». И он предпринимает смелый и рискованный шаг: в противовес методике как онтодидактике, своеобразному школьному литературоведению, Брандесов дает обоснование новой науке: «И если жизнь требует нести школьнику не логизированные знания, не «предмет», не науку о литературе, а живое искусство с его огромным потенциалом воспитательного воздействия, то требуется научная разработка другой теоретической дисциплины, которая бы служила базой организации образно-эмоционального, эстетического освоения литературы и искусства, своеобразной «эстоидидактики» [Брандесов 1983: 5]. Итак, сказано новое слово в прямом и переносном смысле. Речь идет о базовом для методики фундаменте — ее предмете, о целях, о самоопределении эстоидидактики. «Эстоидидактика даст базу истинно художественному образованию, которое не будет равно логической систе-

ме знаний, а будет основываться на закономерностях художественного восприятия, на его организации и погружении учеников в стихию искусства» [Брандесов 1983: 5]. Вместе с тем автор указывает, что эстоидидактика может развиваться «как направление методики преподавания литературы (если её предмет ограничится закономерностями восприятия литературы), но скорее она явится метаметодикой для всех дисциплин эстетического цикла. В этом случае её предметом будет «обучение» художественному восприятию, или точнее, организации художественного восприятия, так как обучение будет осуществлять само искусство, влияние которого требует определённой организации» [Брандесов 1983: 5]. Ученый видит основу содержания эстоидидактики в исследовании коммуникативной функции искусства: и приёмов, и средств воздействия, и условий коммуникации. В структуру складывающейся научной дисциплины Р. Ф. Брандесов включает коммуникативную функцию конкретных искусств; пути формирования художественной установки; вопросы образования и сохранения энграммы эстетического впечатления; восприятие искусства как акт творчества; роль посредника-медиатора в процессе организации художественного восприятия; закономерности межпредметных связей эстетических дисциплин; методика подготовки учителя предметов эстетического цикла и др.

Обратим внимание на понятие, которое, скорее всего не было замечено и оценено в те годы, когда были написаны «Вопросы эстоидидактики». Это метаметодика. Проблема метапредметного (надпредметного) содержания образования была предявлена как актуальная уже в XXI веке. В это же время свою разработку получила метаметодика — перспективное направление развития предметных методик, характеризующее новый этап осмысления интеграционных процессов в педагогике, поиск общих закономерностей в обучении различным дисциплинам, интегративных возможностей в методиках и содержании предметных областей. Р. Ф. Брандесов писал о метаметодике еще в 80-е годы применительно к освоению дисциплин эстетического цикла как основе истинно художественного образования.

Исследуя в контексте эстоидидактики проблему эмоционального резонанса на уроке литературы, методист естественным образом обратился к вопросу о создании художественной установки, как образовательной, так и воспитательной и психологической подготовки к восприятию искусства, обозначая методические стороны проблемы: критерии установки, ее результативность, замеры художественной установки. Свое решение и дальнейшее развитие проблема создания установки на уроках литературы получит в методике, начиная с 90-х годов (О. А. Ноздренкова, И. В. Сосновская, Л. И. Стрелец, Н. П. Терентьева и др.).

Как в наши дни, когда системно-деятельностный подход становится базовым в образовании, не искать поддержку в мысли Рида Федоровича о том, что максимальное включение индивидуальности учащегося в урок литературы предполагает развитие творческих возможностей и организацию особой «творче-

скости» урока! «В общих чертах творчество урока литературы состоит в активном включении воспринятого в структуру личности ученика. Если художественное восприятие вызывает эмоциональный и интеллектуальный отклик, если этот отклик выражается в слове и действии, т. е. актуализируется во внешнем выражении, тогда впечатление бытия и художественного восприятия переплетаются, пересоздаются и предстают в качестве собственного взгляда, трактовок, достижения. Восприятие художественного мира — это в определённой степени созидание художественного мира. И одним из главных стимулов творчества в этом случае выступает эмоциональный резонанс с автором воспринятого произведения» [Брандесов 1983: 67]. Методист считает творчество школьников главным дидактическим условием постижения искусства и сетует, что оно не стало законом в массовой школе, тем самым предвосхищая перспективу движения методики в сферу личностной интерпретации литературы читателями-школьниками.

Речь идет о введении приёмов эстетической деятельности учеников, а также постановке задач самостоятельного обращения учащихся к художественному тексту, работы над аналитическими этюдами. В ситуации, когда в современной школе эпизоды литературного произведения являются основой текстуального анализа произведения, очевидна своевременность обращения к разработанной Р. Ф. Брандесовым системе самостоятельного ученического анализа художественного текста, включающей типологию заданий, задач к самостоятельному анализу и подходов к их решению, а также методику обучения самостоятельному анализу, предполагающему системную, циклическую постановку его, включая корректировку ученических результатов, обеспечивающую «обратную связь». По сути, когда Р. Ф. Брандесов говорит о системе корректировочных уроков в направлении постепенного изменения соотношении деятельности учителя и учеников в сторону возрастающей роли «взаимокорректирующей работы» учащихся, он имеет в виду различные формы организации рефлексии читателя-школьника, обучения учащихся рефлексивным действиям, ставшим непременным атрибутом современного урока. (Заметим, что к системе самостоятельного анализа художественного текста Р. Ф. Брандесова нам не лишне обратиться и в вузе при освоении литературоведческих дисциплин. Как показывает практика студентов в школе, это «слабое звено» современного литературного образования, в том числе и вузовского). Ведь самостоятельный анализ литературного произведения читателем — проявление читательской компетентности, формирование которой определяет главную цель литературного образования. Самостоятельный анализ для Рида Федоровича — проявление творчества читателя, которое может породить и ответное авторство.

Говоря об эстодидактике Р. Ф. Брандесова нельзя не сказать еще об одном его открытии — это понятие *музыкальная иллюстрация уроков литературы*. Музыка для методиста — одно из средств организации восприятия литературного произведе-

ния, создания особой, творческой атмосферы на уроке. «Музыкальная иллюстрация урока литературы — это учительская интерпретация литературного произведения при помощи музыки» [Брандесов 1983: 37]. Только у Р. Ф. Брандесова — при его увлеченности музыкой — можно встретить такие элементы аранжировки урока, как «музыкальная заставка», «музыкальный зачин», «иллюстрация-обрамление», «музыкальная концовка». Конечно, в наши дни эти понятия звучат как изыск. Так, недавно петербургский профессор Н. М. Свирина, прочитав в музее А. А. Ахматовой лекцию для учителей о музыке на уроках литературы, написала в Фейсбуке: «Учителя, не боящиеся такой темы, — это настоящий золотой фонд». Рид Федорович на занятиях по методике преподавания литературы воспитал поколение учителей, не боявшихся этой темы.

Современная школа не лишена методического нигилизма. С одной стороны, это результат обозначившегося доминирования технологических подходов к образованию. С другой стороны, методика нередко рассматривается как фактор, сдерживающий свободное творчество педагога-интерпретатора. Как будто предвидя будущие противоречия между методикой и образовательными технологиями, Р. Ф. Брандесов неизменно, последовательно отстаивал статус методики и разрешал указанное противоречие, соединяя воедино и интуицию, и талант, и ремесло, и технологию, и мастерство. Как духовное завещание наставника учителей литературы звучат его слова: «Интуиция и опыт, до сих пор являющиеся основанием конструирования урока, вещь хорошая, но не что иное, как приспособительные реакции учительского организма к профессии. Но ни на талант, ни на адаптацию учителя к профессии методика уповать не может. Её смысл — обучение учителя профессиональному мастерству. Методика должна вооружить учителя технологией его ремесла» [Брандесов 1987: 18].

Судьба эстодидактики не лишена драматизма. Для Рида Федоровича это был замысел докторской диссертации. Идея эстодидактики была неоднозначно встречена методическим сообществом, так как она сопряжена с решением вопроса о статусе методики, о границах научных дисциплин. А это всегда проблема откровенно дискуссионная. В конечном же итоге, как видим, все аспекты эстодидактики Р. Ф. Брандесова стали достоянием методики, и это подтверждают работы ученого. Примечательна публикация в наши дни статьи профессора-методиста И. В. Сосновской, подтверждающая актуальность методического наследия Р. Ф. Брандесова и плодотворность обращения к нему: «К сожалению, сегодня в профессиональной деятельности учителя и его педагогической жизни всё меньше и меньше остаётся времени и желания творить на уроке. Да и сам урок всё чаще не является самостоятельным творчеством учителя, его личным открытием, его оригинальной авторской концепцией. Слишком соблазнительны «просторы Интернета», на которых можно найти любое, чужое решение того или иного урока. Отчасти и поэтому нам было важно напомнить современным учителям мысли об уроке литературы

одного из ярких учёных-методистов XX века Р. Ф. Брандесова...» [Сосновская 2017: 33].

Обзор методического творчества Р. Ф. Брандесова неизбежно ставит вопрос о соотношении традиции и инноваций и убеждает, что инновации Брандесова стали традицией методики. Применительно же к современному литературному образованию с его инновационными технологиями, требованиями к уроку по ФГОС следует понимать, что инновация — это надстройка над базисом традиции.

ЛИТЕРАТУРА

Брандесов Р. Ф. Избранные труды / под ред. Н. П. Терентьевой. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 263 с.

Брандесов Р. Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие. — Челябинск: ЧГПИ, 1978. — Ч. 1. — 72 с.

Брандесов Р. Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие. — Челябинск: ЧГПИ, 1979. — Ч. 2. — 84 с.

Брандесов Р. Ф. Вопросы эстетической педагогики: учеб. пособие к спецкурсу. — Челябинск, 1983. — 79 с.

Брандесов Р. Ф. Моделирование урока литературы: метод. рекомендации. — Челябинск, 1987. — 32 с.

Сосновская И. В. Эмоционально-эстетическая концепция урока литературы Р. Ф. Брандесова // Педагогический ИМИДЖ. — 2017. — № 2 (35). — С. 27–34.

Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования: монография. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. — 352 с.

REFERENCES

Brandesov R. F. Izbrannye trudy / pod red. N. P. Terent'evoy. — Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. human.-ped. un-ta, 2017. — 263 s.

Brandesov R. F. Organizatsiya khudozhestvennogo vospriyatiya i urok literatury: ucheb. posobie. — Chelyabinsk: ChGPI, 1978. — Ch. 1. — 72 s.

Brandesov R. F. Organizatsiya khudozhestvennogo vospriyatiya i urok literatury: ucheb. posobie. — Chelyabinsk: ChGPI, 1979. — Ch. 2. — 84 s.

Brandesov R. F. Voprosy estodidaktiki: ucheb. posobie k spetskursu. — Chelyabinsk, 1983. — 79 s.

Brandesov R. F. Modelirovanie uroka literatury: metod. rekomendatsii. — Chelyabinsk, 1987. — 32 s.

Sosnovskaya I. V. Emotsional'no-esteticheskaya kontseptsiya uroka literatury R. F. Brandesova // Pedagogicheskiy IMIDZh. — 2017. — № 2 (35). — S. 27–34.

Terent'eva N. P. Kontseptsiya aksiologizatsii literaturnogo obrazovaniya: monografiya. — Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2013. — 352 s.

Данные об авторе

Нина Павловна Терентьева — доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454085, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: terninapavl@yandex.ru.

About the author

Nina Pavlovna Terentieva, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Literature and Teaching Methods of Literature, South Ural State Humanities Pedagogical University (Chelyabinsk).