

# СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С. П. Лавлинский

## О ГОРИЗОНТАХ «ЖИВОГО ВОСПРИЯТИЯ» И «ЧЕСТНОГО ЧТЕНИЯ» В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Критическое состояние литературы в отечественном школьном образовании – предмет не стихающего оживленного обсуждения в кругу специалистов и публицистике. Особенно обострились околολитературнообразовательные споры два года назад в связи с рассмотрением проектов стандартов по литературе. Однако даже при поверхностном знакомстве с материалами недавних дискуссий нетрудно заметить: мало кто из спорящих задавался вопросом, а зачем, собственно, нужен образовательный стандарт по литературе, в чем его смысл, какие модели литературнообразовательной стандартизации предлагаются в мировой практике, какие цели преследуют и т.п.

Публицистический накал страстей, иронические перехлесты в данном случае свидетельствовали и свидетельствуют об одном – об отсутствии «общего языка» (не только в обществе, но и в среде профессионалов – словесников-практиков и литературоведов), на котором может вестись перспективный и взвешенный диалог о путях полноценного развития литературного образования. За редким исключением, разговоры на эту тему ограничиваются попытками в очередной раз придать этому учебному предмету «идеологически правильные» формы («патриотические», религиозные, экологические и т.п.), набрасыванием «правильных списков»

произведений для изучения, осуждением «глупых» тем экзаменационных сочинений, ностальгией по детским минутам «читательских откровений», которых современные дети лишены, и, конечно же, сетованиями по поводу снижающегося интереса к чтению. При этом ситуация освоения художественной литературы в школе, а также стратегия подготовки и переподготовки профессионалов-словесников, призванных развивать интерес к чтению и культуру понимания в целом, принципиальным образом не меняется. Такое положение вещей особенно выгодно авторам программ и многотиражных учебных пособий, которые в течение десятилетий держали и продолжают держать читателей-школьников на «голодном пайке», а учителям литературы предлагают пользоваться традиционной «методикой общего места», направленной на изучение набора необходимых для сдачи экзамена устоявшихся в школьном образовании «художественных идей», иногда слегка подкорректированных «в духе времени»<sup>1</sup>.

Между тем, необходимость коренного пересмотра основ литературного образования и подготовки специалистов в этой области давно назрела – культура эстетического восприятия и «честного чтения» (А.П. Скафтымов), востребованные современной социокультурной ситуацией, в школе, за редким исключением, не развивается. Философ Н.С. Автономова совершенно справедливо сетует на «герменевтическую безграмотность» многих современных гуманитариев (в том числе и педагогов), по сути дела не владеющих навыками «внимательного чтения текстов»: «Важно то, что в нашей культуре и педагогике нет опыта внимательного чтения текстов <...> нехватка языка и неумение читать тексты касается <...> всех областей культуры», хотя без навыков «чтения нельзя себе представить цивилизованного политика, юриста, педагога»<sup>2</sup>.

Десятилетнее изучение литературы в школе, к сожалению, способствует формированию своего рода социокультурной дислексии – оно окончательно отбивает у многих школьников (потенциальных и реальных чита-

телей) интерес к чтению и пониманию произведений (причем, не только классики). Если глобальная визуализация современной культуры является одной из, так сказать, «объективных» причин снижения читательского интереса школьников, то практика привычного отношения к литературе и читателю в школе – второй, не менее, а скорее, более существенной.

Как-то на одной из встреч с учениками известной московской гимназии я поинтересовался у аудитории старшеклассников, зачем, собственно, люди читают художественную литературу. В ответ прозвучала вполне серьезная реплика (никто из тридцати присутствующих не засмеялся): «Потому что в школе задают» (!!!). Реакция симптоматичная – реальное положение «человека читающего» в современной культуре рефлектируется в школе крайне редко. Это неслучайно – отечественное литературное образования долгое время вообще не ставило перед собой стратегических целей развития устойчивого интереса к чтению, а потому и не соотносило потенциальный и реальный круг возрастных читательских интересов с логикой освоения литературы как вида искусства<sup>3</sup>. Изучение произведений уподоблялось воспитательной прививке, необходимой в качестве «гуманитарного дополнения» к получаемым в школе «необходимым для жизни» «знаниям, умениям, навыкам». Поэтому и в методическом репертуаре традиционного педагога-словесника редко встречались и встречаются способы, обеспечивающие устойчивость, социокультурную привычку к каждодневному «чтению с пониманием». Между тем, как утверждал писатель и литературовед С. Кржижановский, «читателем, в подлинном смысле этого слова может быть назван человек с установившейся потребностью книги, с глубоко вкоренившейся привычкой к каждодневному восприятию определенного количества книжных знаков»<sup>4</sup>.

Традиционная методическая установка, как правило, исходит из представлений, согласно которым ученик изначально (до урока) обязан прочитать текст изучаемого произведения, она не предусматривает ситуа-

ции, при которой произведение может быть школьником проигнорировано. Более всего вызывало и вызывает педагогическое возмущение «нулевая степень» прочитанности соответствующего количества страниц к уроку или списка произведений к началу учебного года. При этом давно очевидно, что представления о содержании произведения и о его «художественном смысле» определенная часть школьников получает из многочисленных «пересказов», которыми забит интернет и полки книжных магазинов, а также из статей учебных пособий весьма низкого филологического и педагогического качества. Восприятие же художественного текста как такое систематически выносится за пределы школьных аудиторий. Его непосредственность и реактивность, особенно значимые для читателей младшего и среднего возраста, традиционной образовательной системой либо не учитываются, либо интерпретируются как нечто негативное, требующее обязательного преодоления. Таким образом, игнорируется важнейший модуль нерелективного эмоционально-ценностного читательского опыта. Однако без этого опыта любые попытки развития эстетической, исследовательской и креативной позиций школьников, по моему глубокому убеждению, бесперспективны.

В известном методологическом труде Г.А. Гуковского утверждалось, что без опоры на непосредственность, своего рода без филолого-педагогической опоры на неподготовленную спонтанность читательского опыта восприятия мотивации учебно-исследовательской деятельности может и не возникнуть. Анализ произведения, осуществляющийся в учебных аудиториях исключительно за пределами сфер первоначального «наивно-го» восприятия читателей чтения, интерпретировался Г.А. Гуковским как вивисекция. «И студенты, и школьники – люди, – писал ученый. – Стихи и романы написаны для них. Так пусть же они применяют их по назначению. Пусть они читают роман, лежа на диване, ночью, захлебываясь от волнения, от впечатлений и мыслей, пусть поплачут и посмеются, пусть влюб-

ляются в одних героев и ненавидят других. Пусть они читают стихи девушкам на прогулке при закате, – и вовсе не в порядке хронологии создания, с вариантами, как в академическом издании, а именно в порядке выражения своего настроения, своего чувства, своей молодости»<sup>5</sup>. Нетрудно заметить, что страницы работы Г.М. Гуковского, посвященные «живому» восприятию, отличает особая эмоционально-ценностная выразительность пишущего читателя, который имеет богатый опыт непосредственного читательского общения с литературой, в том числе и выходящий за пределы исключительно профессиональных интересов. Известный литературовед, одним из первых поставивший проблему обучения в школе анализу художественного текста, не сомневался в том, что анализ должен опираться на первоначальный обязательно учитывать опыт «наивного первочтения», который приобретает школьником не только «в одиночку», но и в ходе коллективного восприятия произведения, прочитанного в классе.

От себя добавлю, что этот рецептивный опыт такого рода особенно ценен в тех аудиториях, где «привычка к каждодневному восприятию определенного количества книжных знаков» еще не выработалась, где включение механизмов организации исследовательской деятельности без соответствующей пропедевтики «живого восприятия» может оказаться преждевременным. Причем, замечу, в такой пропедевтике нуждаются не только ученики младших и средних классов (о чем уже было сказано), но и определенная часть старшеклассников, привыкших подменять чтение самих произведений знакомством с рекомендуемой педагогами и авторами учебников «критической литературой».

Как известно, человек, овладевая речью в детстве, не изучает предварительно не изучает правила, по которым она строится. Вначале Речевая культура вначале осваивается непосредственно, спонтанно, как бы естественно. Правила осознаются значительно позднее, когда накопившийся речевой опыт подготавливает пробуждение рефлексии над тем, о чем и как

говорят люди. Однако механизмы квазирефлективного отношения к литературе педагоги зачастую пытаются активизировать до того, как школьник оказывается уже включенным в *событие чтения*, удивляясь и радуясь собственным неожиданным открытиям.

Обозначенная проблема специально рассматривается в недавно переведенном на русский язык эссе современного французского писателя и педагога Даниэля Пеннака «Как роман»<sup>6</sup>. Д. Пеннак пробует объяснить, почему многие школьники не читают художественную литературу, и каким образом профессиональный педагог-словесник может преодолеть социокультурную дислексию школьников. При этом он учитывает распространенное мнение, согласно которому школьники не читают, так как «смотрят телевизор и в компьютерные игры играют». Вину за сложившуюся ситуацию, как правило, родители перекладывают на учителей, а педагоги на родителей. Такое положение вещей, если верить Д. Пеннаку, имеет интернациональный характер – в этом отношении и российские, и французские педагоги и родители похожи друг на друга.

Д. Пеннак предпослал основному тексту своей книги обращение к читателям, прежде всего, педагогам: «Убедительная просьба (умоляю!) не использовать эти страницы как орудие педагогической пытки». Как учитель литературы, много лет общающийся с юными читателями и учителями литературы коллегами-словесниками, Д. Пеннак не понаслышке знает, насколько соблазнительным выглядит для работающих в учебных заведениях педагогов разного рода рекомендации, насколько зачастую формально они к ним относятся и, соответственно, бездумно используют.

Не стремясь ни в коей мере использовать книгу Д. Пеннака как «орудие педагогической пытки», попробую рассмотреть некоторые ее положения и определить их взаимосвязь с горизонтами развития «живого восприятия» и «честного чтения», немислимого без освоения способов анализа и культуры интерпретации произведения.

В начале своего эссе Д. Пеннак моделирует серию жизненных ситуаций, в которых родители осуждают «бездуховность» времени, отнимающего у их детей радость чтения, а подростки, изо всех сил пытаются приспособиться к «чтению, вменяемого в обязанность». Отчужденность между родителями и детьми углубляется, по мнению автора, отчужденностью между ними вместе взятыми и школьными учителями литературы, заставляющими прочитывать N-ое количество страниц «великих книг». А результат – отчужденность между родителями, педагогами, детьми и книгой. Книга «тянет ко дну. И они тонут вместе». Родители и учителя рассуждают о том, почему дети не читают, «без устали одолевая словами расплывающуюся действительность»<sup>7</sup>. «Наркоз здравомыслия» не улавливает, что с определенного времени (по мнению Д. Пеннака, с тех самых пор, когда родители перестали на ночь пересказывать сюжеты известных сказок и романов) книга превратилась в стену, отгораживающую ребенка от мира, от него самого и других, не похожих на него людей. Учителя лишь достраивают эту стену.

Д. Пеннак разворачивает сцену за сценой биографии несостоявшегося читателя, с каждым годом все более и более раздражающегося на призывы родителей и педагогов «быть культурным и читать хорошие книги». Писатель утверждает: обвиняя телевизор, компьютер, вообще весь двадцатый век в том, что современный школьник не хочет читать, взрослые снимают с себя ответственность за то, почему так происходит. «Во всяком чтении, – пишет Д. Пеннак, – заложена, как бы ни была она подавлена, *радость от возможности читать*, и она сродни восторгу алхимика. Радость от возможности читать неистребима, ей не страшны никакие зрелища, даже телевизионные, даже идущие каждый день сплошной лавиной»<sup>8</sup>. Педагоги же, по словам писателя, «ростовщики, не признающие отсрочек. Держатели Знания, мы ссужаем его под проценты. Должен поступать доход. И в срок! Иначе мы усомнимся в себе. Если, как постоянно говорится, мой

сын, моя дочь, молодежь не любит читать – и глагол выбран верно, именно *любовь* тут и ранена, – не надо винить телевизор, наше время, школу. Или все вместе, если угодно, но прежде зададим себе вот какой вопрос: что мы-то сделали с *идеальным* читателем, каким был наш ребенок в те времена, когда мы были сразу и сказителем, и книгой?»<sup>9</sup>

На отдельных примерах Д. Пеннак демонстрирует, чем оборачивается для современного школьника догма родителей, учителей и авторов школьных программ по литературе «Надо читать!». Кстати, замечу, что среди тех, кто особенно настаивает на этом требовании, есть и такие учителя литературы, кто и вовсе не стремится к расширению собственного читательского кругозора, ограничивая его рамками программных списков. Поделюсь собственным наблюдением. На семинарах, посвященных проблемам литературного образования, неоднократно интересовался у педагогов-филологов, обвиняющих школьников в нежелании читать художественную литературу, когда они последний раз сами читали новую для них книгу, когда сделали какое-либо интересное читательское открытие. В ответ, как правило, гробовое молчание, после которого следует череда оправданий типа «Нам некогда...», «Дай бог, перечитать то, что требуется по программе» и т.п.

Это наблюдение подтверждает тезис Д. Пеннака: учителя и их ученики приучили себя читать «по требованию». Но «по требованию» читают «будто идут на врага»<sup>10</sup>: «Так мы и живем: он химичит с читательскими карточками, мы терзаемся призраком неуспеваемости, учитель литературы мается со своим униженным предметом... И да здравствует книга!»<sup>11</sup>. К сожалению, отмечает Д. Пеннак, роль школы до сих пор сводится к тому, «чтобы обучить приемам, натаскать в комментировании и, уничтожив непосредственную радость чтения, затруднить доступ к книге. Похоже, на все века и для всех широт решено и подписано, что в школьной программе нет места удовольствию и что знание может быть лишь плодом сознатель-



ного страдания»<sup>12</sup>. Не правда ли, напоминает ситуацию, давно и прочно укоренившуюся в отечественном литературном образовании?

Как и Г.А. Гуковский, французский писатель в отличие от многих педагогов и «работников культуры» не испытывает ужаса перед подростковым «боваризмом», а также тягой к так называемой «паралитературе», «бульварному чтиву» (по крайней мере, тех школьников, кто уже приобщился к чтению). «Одна из высших радостей педагога, – пишет Д. Пеннак, – увидеть, как ученик – при дозволенности любого чтения – сам захлопывает дверь фабрики бестселлеров (“индустриальных жанров”) и заходит отвести душу к другу Бальзаку»<sup>13</sup>. Это высказывание современного писателя и педагога перекликается с программой демократизации культуры Н.М. Карамзина, который, развивая идеи просветителя Н. Новикова, размышлял об интересе массового читателя к «низовой» литературе: «Не знаю, как другие, а я радуюсь, лишь бы только читали! И романы самые посредственные, – даже без всякого таланта писанные, способствуют некоторым образом просвещению < ... > Как скоро между автором и читателем велико расстояние, то первый не может сильно действовать на последнего, как бы умен ни был. Надобно всякому что-нибудь поближе: одному Жан-Жака, другому “Никанора”. Душа может возвыситься постепенно – и кто начинает “Злосчастливым дворянином”, нередко доходит до “Грандисона”»<sup>14</sup>. Странно, что этого до сих пор не осознали многие российские составители программ по литературе.

Разумеется, французский писатель и педагог, много лет работающий учителем литературы, ни в коей мере не считает список классических программных произведений мертвым, недостойным внимания современного школьника. Его, прежде всего, огорчает, что любое классическое произведение, попадая в традиционный учебный контекст, педагогически умерщвляется без надежд на дальнейшее воскрешение в читательском сознании.

Какой же филолого-педагогический выход из создавшегося положения предлагает Д. Пеннак? Казалось бы, простой до банальности способ: «А что если вместо того, чтобы *заставлять* читать, учитель вдруг решит *поделиться* собственной радостью чтения?»<sup>15</sup>, превращая встречу с литературой в *событие чтения*, дорефлексивного переживания целостности художественного мира. Писатель цитирует в своем эссе рассказ одной из студенток, которой преподавал литературу поэт Жорж Перрос. Знакомство с литературой он всегда начинал с чтения вслух:

«Он преподавал у нас всего один час в неделю (вспомним сетования отечественных словесников, недовольных малым количеством часов, которые учебная программа отводит литературе – С. Л.). И этот час был подобием его сумки: хаос переезда. Когда в конце года мы с ним расстались, я подвела итог: Шекспир, Пруст, Кафка, Стринберг, Валери, Гюисманс, Рильке, Батай, Грак, Ардле, Анри Тома, Сервантес, Лакло, Чоран, Чехов, Бютор... перечисляю как попало, может, кого и пропустила. За десять предыдущих лет я и десятой части всего этого не слыхивала!

Он <...> читал нам все, *потому что не предполагал, что у нас в голове библиотека* (курсив мой – С. Л.). Никаких иллюзий. Он принимал нас за тех, кем мы были, – за девственно-невежественных юных бакалавров, которые заслуживают знаний. И никаких там культурных наследий, никаких невероятных надмирных тайн; у него тексты не с неба падали, он подбирал их с земли и давал нам читать. Все было здесь, вокруг нас, все шумело жизнью <...> Перрос воскрешал авторов. Встань и иди: от Аполлинера до Золя, от Брехта до Уальда, все они заявлялись к нам в класс, совсем живые <...> Он просто-напросто продолжал вести то, что называл своим «*курсом неведения*». С ним культура переставала быть государственной религией и стойка бара становилась кафедрой не хуже любой трибуны <...> Главное, он читал нам вслух! И безоглядно верил в наше желание понять... Человек, читающий вслух, помогает нам добраться до книги. Он и вправду *дает читать!*»<sup>16</sup>.

Д. Пеннак делится и собственным, на мой взгляд, уникальным опытом аудиторного чтения вслух школьникам, привыкшим относиться к литературе как к чему-то изначально неинтересному, но обязательному в рамках школьной программы, в целом, как к «помехе жизни». В примерах, приводимых Д. Пеннаком, педагог от коллективного восприятия отдельного произведения вначале стихийно, а затем совершенно осознанно переходит к выстраиванию образовательной логики диалогов с читателями, активизируя их исследовательский и творческий потенциал. Д. Пеннак вовсе не настаивает на том, как это может показаться на первый взгляд, чтобы учитель на учебных занятиях по литературе только бы и читал произведения вслух. Пафос его ценностной и методической стратегии в другом: развитие культуры читателя должно всегда опираться на внимательное коллективное («классное») чтение, в процессе которого постепенно (не сразу!) зарождается и формируется интерес к художественному произведению, а уж потом появляются читательские вопросы, требующие активизации определенных исследовательских способностей школьников. В дальнейшем на основе самостоятельных наблюдений и вопросов читателей (кстати, до недавнего времени грамотно формулировать вопросы, адресованные автору, школьников никто не учил) культурно работающий словесник может раскрутить увлекательную герменевтическую интригу, настоящее *приключение*. Но для того, чтобы читательское приключение состоялось, и урок, действительно, стал *событием*, необходимо понимать меру соответствия вопросов *реальных читателей* с определенными фактами художественного явления, иметь представления о логике постижения законов эстетического явления. Как считал известный эстетик Р. Ингарден, постижение ценности произведения и его художественного смысла, прежде всего, необходимо для того, чтобы «отдать себе отчет в том, что было дано в эстетическом переживании»<sup>17</sup>.

Итак, «чтение вслух», расширяя рецептивный кругозор читателей-собеседников, не навязывает «единственно правильных трактовок», рекомендованных методистами и литературоведами. При этом учитель литературы стимулирует учебную деятельность своих учеников в направлениях, определяемых самим художественным произведением. Следовательно, при подобном подходе словесник получает возможность органично сочетать в собственном профессиональном поведении филологические и педагогические задачи, постоянно стремясь обнаруживать между ними связь.

Здесь-то мы и сталкиваемся с проблемами собственно технологического характера. Как уже было сказано, актуализация на уроке литературы «чтения вслух» важна в сочетании с аналитической и творческой деятельностью читателей. Стало быть, литературно-образовательный хронотоп включает в себя как минимум три учебных локуса – пространство «читальни», исследовательскую лабораторию и творческую студию. В каждой из этих образовательных сфер общение словесника со своими учениками строится подчеркнуто позиционно – рецептивная, аналитическая и креативно-проектная логика учебной деятельности требует от словесника специальной подготовки. О том, в каких технологических направлениях она может осуществляться, нужно говорить отдельно.

---

<sup>1</sup> Подробно о «методике общего места» см.: *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М., 2003. С. 73–92.

<sup>2</sup> *Автономова Н.С.* Философия и филология (о российских дискуссиях 90-х годов) [Электронный ресурс]. Электронные данные. [М.], 2001. Режим доступа: [http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001\\_4/01.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_4/01.htm), свободный. Заглавие с экрана. Данные соответствуют 25.01.2005.

<sup>3</sup> Альтернативой подобному многолетнему отношению к читателю и литературе как учебному предмету является коммуникативно-деятельностный подход, предложенный составителями программы литературного образования, разработанной под руководством Н.Д. Тамарченко (см.: *Тамарченко Н.Д., Стрельцова Л.Е., Лавлинский С.П., Магомедова Д.М.* Литература. 5–11 классы. Программа для общеобразовательных школ / Под ред. Н.Д. Тамарченко. Екатеринбург, 2003).

---

<sup>4</sup> *Кржижановский С.* Читатель // *Словарь литературных терминов: В 2 т. Т. 2.* М.; Л., 1925. С. 1094.

<sup>5</sup> *Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. М.; Л., 1966. С. 83.

<sup>6</sup> См.: *Пеннак Д.* Как роман: Эссе / Пер. с фр. Н. Шахматовой. М., 2005.

<sup>7</sup> Там же. С. 31.

<sup>8</sup> Там же. С. 43.

<sup>9</sup> Там же. С. 50.

<sup>10</sup> Там же. С. 66.

<sup>11</sup> Там же. С. 70.

<sup>12</sup> Там же. С. 80–81.

<sup>13</sup> Там же. С. 175.

<sup>14</sup> Цит. по: *Баранов С.Ю.* Популярная проза XVIII века // *Повести разумные и замысловатые: Популярная проза XVIII века.* М., 1898. С. 11.

<sup>15</sup> Там же. С. 83.

<sup>16</sup> Там же. С. 94–97. Художественно убедительный вариант приобщения современных старшеклассников к литературе, перекликающийся с приведенным примером из эссе Д. Пеннака, предлагается в фильме американского режиссера Питера Уэйра «Общество мертвых поэтов» («Dead Poets Society», 1989), заслуживающего специального филолого-педагогического рассмотрения.

<sup>17</sup> См.: *Ингарден Р.* Исследования по эстетике. М., 1962. С. 148. Об использовании приема «прогнозированного чтения» в процессе знакомства аудитории читателей-подростков с новым для нее литературным произведением, о его связи с учебным диалогом см. в: *Лавлинский С.П.* Указ. соч. С. 228–243.