

**К проблеме предмета литературной
деятельности школьника**

Проблема ПРЕДМЕТА ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ является отправным пунктом при любой попытке создания целостного подхода к литературному образованию. Анализ существующих программ по русской словесности и литературе показывает, что всякий раз ученикам и учителю предлагается особый предмет внимания и всевозможных умственных операций.

В преподавании литературы в школе до сих пор сосуществуют, по крайней мере, две полярные тенденции. Одна ведет к признанию за художественной литературой роли важнейшего средства воспитания и социализации растущего человека, средства, активно и целенаправленно используемого учителем. Другая - сводится к максимальному удалению школьной "литературы" от возможности какого бы то ни было воздействия на личность: не "воспитание", а "обучение" выступает здесь на первый план, и задачей учителя становится введение ученика в лабораторию художественного слова, в мир делания текста. В первом случае предметом деятельности учеников и учителя являются нормы морали, правила общежития, условия их исторического становления, противоречия, может быть, самоопределение в этом поле и т.п. Как пишет об этом В.С. Библер, "это упорное превращение искусства в некий сборник наглядных примеров и образцов "правильной жизни"" (1). Во втором случае предметом деятельности становятся структуры художественного текста, язык, которым пользуется автор, форма произведения, чрезвычайно важны здесь специальные литературоведческие знания, возникает поле научной филологии. В крайних случаях практического воплощения обеих тенденций и литературе, и ученику наносится неизбежный ущерб. Либо мы "теряем" художественное произведение в его несводимости ни к философии, ни к социологии, ни к морали, ни к историческому контексту, либо "теряем" его действительные возможности и место в жизни человека, который

приучается смотреть на него лишь как на объект научного анализа, как на предмет исключительно познавательный.

В последние годы все больше учителей занимают (или декларируют) "постструктуралистскую" позицию в подходе к школьной "литературе". Самый последовательный курс в этом направлении держит система Г. Кудиной и З. Новлянской. Школьная литература здесь - предмет эстетический, то есть внимание учеников и учителя сосредоточено на ФОРМЕ произведения. На уроке дети - исследователи формы. Достоинство этой системы состоит хотя бы уже в том, что предмет внимания и всевозможных действий участников работы постоянно определяется и фиксируется. Замечательно уже и то, что мы знаем, ЧТО делаем на уроке литературы. Однако - и на это указывают многие учителя-практики - при таком сугубо "литературоведческом" подходе неизбежны потери со стороны "содержания". "Умерщвляющий анализ" (М.М. Бахтин) в общении с произведением искусства возможен только в известных пределах. А вообще-то, "писатель не приглашает литературоведа к своему пиршественному столу" (2).

Философия искусства с древнейших времен рассматривает соотношение "содержания" и "формы" как важнейшую проблему. Их неразрывность в едином художественном феномене чуть ли не с момента существования самой проблемы - общее место. Тем не менее - особенно в отношении такого сложного и специфического вида искусства как художественная словесность, - к этому вопросу приходится постоянно возвращаться. М.М. Бахтин посвятил ему еще в 1924 году специальное исследование - о содержании, материале и форме словесного художественного творчества. И вроде бы предупредил еще раз обо всех опасностях, поджидающих человека на пути понимания художественного текста. Да, содержание и форму невозможно разять. Эстетическая деятельность есть деятельность ОФОРМЛЕНИЯ СМЫСЛА. "Схватывание" смысла - первичная реакция на текст ("синтез") - для понимания едва ли не важнее, чем специально организованная "расшифровка формы" ("анализ"). Мы понимаем - читая, переживая, откликаясь, причем так же "лично-целостно", как целостно и лично было творческое усилие писателя. Выделить в нем без потерь для

смысла какую-то особую линию рассмотрения и сосредоточенности - задача непривлекательная, да и, по большому счету, невыполнимая.

Но обучение и учение всегда предметны. Всякая предметная деятельность предполагает максимально четкое выделение и фиксирование своего предмета, "очищение его от примесей" - хотя бы на ранней стадии овладения им. И в этом смысле педагогам - "постструктуралистам" можно лишь аплодировать! У них предмет действительно четко выделен! Столь же отчетливо предметны действия учеников и учителя в системе Начального Литературного Образования, разработанной под руководством харьковского педагога и писателя В. Левина. Этот предмет - способы словесного оформления психических состояний, переживаний автора и героев. И здесь учитель хорошо знает, ЧЕМУ он учит, а дети понимают, ЧТО осваивают.

Но "за кадром" по-прежнему остается что-то очень важное. Именно то, что художественное произведение НЕСВОДИМО ни к формам отношений автора и героя, ни к формам выражения эмоций, ни к формам презентации взглядов и убеждений.

Как же быть?

Автор концепции Школы Диалога Культур В.С. Библер (кстати, подробно и тонко рассмотревший саму дефиницию "предметной деятельности" в известной работе "Самостоянье человека"), опираясь на важнейшие пункты культурологии М.М. Бахтина, предлагает ввести "произведение культуры", в том числе и художественной, в самый центр учебной деятельности. Предметом освоения является САМО ПРОИЗВЕДЕНИЕ во всей его полноте и целостности. Как возможен ТАКОЙ предмет? "Освоение текста данной культуры означает, что школьник овладевает ФОРМОЙ ОБЩЕНИЯ, продуцируемой этим произведением, этим речевым жанром... Наш девиз - культура общения на основе произведения. Не знание как итог, извлеченный из произведения, но именно ЦЕЛОСТНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ И МЫШЛЕНИЯ, конгениальная данной культуре" (3). **Событие встречи** автора и читателя, родственное событию со-творения художественного текста, уникальное и

неповторимое, по сути, предваряется тем не менее длительной подготовкой и освоением целого ряда "частных" предметностей (например, специальных "диалогических" умений - важнейшего, если не основного, продукта так называемого "учебного диалога").

Концепция ШДК, по замыслу автора, учитывает взаимодополнительность ПОНИМАНИЯ (связь "смысл-смысл") и ПОЗНАНИЯ (субъект-объектная связь, сфера деятельности интеллекта, направленного на формирование и преобразование понятий, узнавание и закрепление значений). В предисловии к программе ШДК В.С Библер подчеркивает необходимость постоянного движения "челнока "сознание - мышление - сознание"", в котором смысл непрерывно разрушается, становясь предметом дискурсивного действия, и возрождается, обогащенный этим действием и влиянием изменившегося контекста. Мысль все время как бы возвращается в свое собственное начало на новом витке - предмет заново переосмысливается, отстраняясь для самого ее субъекта, действующего разума, взрываясь в так называемых "точках удивления". Тем не менее сам В.С. Библер настаивает на том, что Школа Диалога Культур "обдуманно и целеустремленно занята развитием именно интеллекта", предполагая, что "глубинно развитый разум (не рассудок)... справится с делом очеловечения всех наших эмоций и стремлений", причем под "разумом" в отличие от "рассудка" понимается "субъект сознания", в акте мышления трансцендирующего себя, делающего самого себя предметом объективного рассмотрения ("разум, но не рассудок" Бахтин называл "духом"). Следовательно, по Библиеру, развитие интеллекта необходимо влечет за собой развитие духа - с его неизбежным влиянием на эмоционально-нравственную сферу личности ("душу"). Поэтому учитель не воспитывает, а только учит ("Не надо лезть в душу!") (4). Момент смыслообмена (встречи автора и читателя в целостном событии художественного произведения - что декларируется в качестве ОСНОВНОГО ПРЕДМЕТА освоения (!) остается ИНТИМНЫМ АКТОМ между субъектами речи: одинокое учение как общение между мной, учеником, и ушедшими в ничто, но (по Н.Ф. Федорову) вновь возникающими, воскресающими людьми (5)

Таким образом ученик в школе, читая и обсуждая текст вместе с учителем и товарищами, по сути дела, лишь ПОДГОТАВЛИВАЕТСЯ к чтению, которое мыслится как свободное, самостоятельное, глубоко интимное дело, принципиально вынесенное за пределы урока, за порог школы. На уроке же остается - литературоведение, преимущественно структуралистского толка: "чтение, заряженное литературоведением" (СЮ. Курганов), особые действия учеников и учителя по осуществлению "челнока внутренней и внешней речи" (лингвистический аналог "челнока "сознание-мышление"), освоение способов применения различных речевых жанров и т.д.

Несколько соображений по этому поводу.

Во-первых, необходимо учитывать, что САМО ПРОИЗВЕДЕНИЕ и ФОРМА ОБЩЕНИЯ, продуцируемая им, далеко НЕ ОДНО И ТО ЖЕ. Форма общения - лирическая или эпическая, трагическая или элегическая, басенная или новеллистическая и т.д., и т.д. - в своем идеальном ("языковом") виде - столь же предметно обозрима и устойчива, столь же поддается изучению и освоению, как и любая другая форма. Поскольку произведение культуры в дидактике ШДК понимается как "ситуация общения и трагического сопряжения личностных феноменов" (6), форма общения, "кристаллизованная" и "опознаваемая" в конкретном факте, неизбежно должна преломиться, трансформироваться и "диалогизироваться" в точке соотнесения предметно-смыслового напряжения жизни героя текста и сферы жизненного смысла читателя. Поэтому продукт литературоведческой работы непрерывно выносится в общее пространство диалога (это пространство всегда значительно шире пространства урока): челнок "сознание-мышление-сознание" должен удерживаться в работе учителя и учеников, а значит, участники этой работы постоянно возвращаются из области значений в область смысла, в сферу ценностей (то есть того, что имеет отношение к Истине, Добру и Красоте, по Бахтину).

Во-вторых, декларируемые право ученика на свободное самостоятельное общение с произведением культуры и право учителя на "невмешательство" и молчание - опять-таки в дидактике ШДК - поглощаются установкой на приоритет

учителя в полагании предмета общения участников диалога. "Создание культурных напряжений, но не ожидание ученических проблем",- такова задача учителя, как ее понимает В. С. Библер. "Формы центрирования, избранные основные проблемы зависят от идеи преподавателя, от неожиданного характера данной ученической группы... Каждый автор-педагог вместе с детьми каждого нового класса обнаруживает некую сквозную воронку-проблему, могущую стать именно в данном случае основой десятилетней программы обучения. Такая воронка, такое особенное средоточие удивлений - уникальное, неповторимое, непредсказуемое для каждой малой группы каждого нового поколения - постепенно втягивает в себя все предметы, проблемы, возрасты, культуры в их целостном диалогическом сопряжении" (7).

По сути дела, учитель задает СВОЙ вопрос как героям и авторам произведений культуры, так и ученикам. Круг участников диалога все время расширяется - получается тоже своего рода воронка: у нас все больше и больше собеседников, и в ходе беседы мы не только вместе познаем предмет-проблему, но и раскрываемся навстречу друг другу, открываем себя друг для друга. В этом смысле учитель выступает не столько носителем культурной нормы (ведь он ее тут же разрушает, демонстрируя детям собственную "точку удивления"), сколько носителем "культуры незнания", взрослым учеником. Коль скоро речь идет о художественном произведении, предстающем перед учениками и учителем в качестве участника диалога культур, то такой сквозной проблемой, найденной учениками и учителем, может быть (и чаще всего бывает) не научно-теоретическая проблема (допустим, проблема поэтики или лингвистики), а именно социально-нравственная, "смысложизненная", проходящая как проблема общечеловеческая через все эпохи в жизни разных народов и государств. Образовательная граница как бы прорывается тогда в область воспитания - только роли "воспитателя" и "воспитанника" приобретают иную модальность: в общении с произведением культуры учитель каждый раз воспитывается не менее чем ученики. Результат такого образовательного процесса точно предвидеть невоз-

можно - он и является, собственно, продуктом коммуникации как творчества нового содержания, трансформации смысла, отраженного в новые контексты (8).

Задача читателя - обеспечение растущего значения художественного текста за счет его включения в новый, чужой для автора, мой личностный контекст, произведение литературы прирастает читательским пониманием - именно благодаря ему оно получает новую жизнь в исторически меняющемся контексте. Этапы диалогического понимания, по Бахтину, таковы: исходная точка - данный текст, движение назад - к прошлым контекстам, к данному, узанному и узнаваемому, то есть ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ движение: движение вперед - предвосхищение и начало будущего контекста, размыкание границ текста как бы в зеркальную анфиладу незавершимого диалога, осмысления своего несовпадения с пониманием автора, творческое приращение смысла, то есть КОММУНИКАТИВНОЕ движение, делающее возможным продуктивное участие читателя в событии жизни художественного произведения.

Таким образом, и предмет литературной деятельности школьника должен быть, по всей вероятности, рассмотрен в двух аспектах: научно-теоретическом (когнитивном) и смысловом (креативно-коммуникативном). С задачами, определяемыми первым аспектом, связаны филологические учебные дисциплины - лингвистика и теория литературы (поэтика) в неразрывной связи с историей культуры, представленной как диалог культур. С задачами второго рода, видимо, должно быть связано какое-то особое пространство в жизни школьника, где именно читаются и обсуждаются произведения художественной литературы ради смыслообмена между участниками диалога - взрослыми и детьми, когда-то и ныне живущими собеседниками, развернутого вокруг предмета, положенного в качестве сквозной проблемы кем-то из участников "симносиума" понимающих.

Непосредственный контакт с художественным произведением, мое впечатление, соотнесенное с впечатлениями других, в том числе и авторов литературоведческих исследований, столкновение мнений, спор, согласие создают предпосылки для глубокого творческого, обогащающего понимания произведения. Это понимание уникально, единственно, оно живет только здесь и

теперь, только в этом кругу собеседников и не подлежит тиражированию, оно само сродни произведению искусства.

Красноярский Литературный Лицей, проект которого разрабатывался с учетом теории и практики Школы Диалога Культур, по сути дела, представляет собой попытку воплощения изложенного здесь подхода к литературному образованию школьников. Обе его линии (когнитивная и креативно-коммуникативная) неразрывно связаны между собой как необходимые полюсы единого целого. С одной стороны, учебный процесс разворачивается как движение в предметной области филологических учебных дисциплин (лингвистики, теории и истории русской и зарубежной литературы), с другой, обязательной формой деятельности является здесь Мастерская - место свободного общения учеников и Мастера, где практически сняты ограничения, налагаемые на образовательный процесс требованиями предметного обучения.

Литература:

1. ШДК. Идеи. Опыт. Перспективы. - Кемерово, 1993,-стр.19
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986-стр. 328
3. Библер В.С. Диалог культур и школа 21 века. В кн. ШДК. Идеи. Опыт. Перспективы. - Кемерово, 1993,- стр. 26.
4. Там же, стр. 16.
5. Там же, стр. 13.
6. Там же, стр. 64.
7. Там же, стр. 82.
8. Сидоркин А. Диалог в воспитании./ Народное образование. 1997