

**Имеет ли школа право?... или О перпендикулярных мирах.**

Мне хотелось бы поставить вопрос о границах воздействия школы на ребенка. Существует ли такая граница, перейти которую учитель (и школа в целом) не имеет права? Чем определяется эта граница и чем должна определяться? Только ли субъективной позицией учителя? Или, отправляя ребенка в школу (подчеркиваю — государственную школу), родители вправе рассчитывать на то, что ребенок не окажется в руках учителя, возомнившего себя Творцом, или Искусителем, или еще Бог знает кем, и, в силу своего положения, получившего власть над детской душой? А если этот учитель не только возомнил, но и что-то может? Проблема, просматривающаяся за этими вопросами, на самом деле не нова: должна ли школа воспитывать, или ее задачи ограничиваются обучением? Мы не будем останавливаться на обсуждении этой проблемы с общих позиций, т.к. тогда понадобится уточнять, что понимается под обучением, образованием, воспитанием, понадобится исторический экскурс, а это уведет нас далеко в сторону от того предмета, ради которого, собственно, и пишется эта статья. Хотелось бы сделать одно предварительное замечание: за последние десять лет в школе произошли колоссальные изменения — от полной ясности, очевидности для большинства целей воспитания и образования, регламентированности способов и методов их достижения до такой же полной ясности и полной свободы в выборе средств. Понятно, что захватившая почти всю сферу образования (по крайней мере, школьного) страсть к новаторству и экспериментаторству без понимания целей и границ допустимости эксперимента может таить в себе опасность для конкретного ребенка. (Заранее отвожу упреки в ностальгии по прошлому; хочу сказать, что я далека от утверждения «раньше было лучше». Безусловно, перемены в школе необходимы. Вопрос в том, где та черта, которую нельзя переступить и за которой школа перестает быть школой и превращается во что-то другое?)

Чтобы объяснить, что значит в моем понимании, "преступить черту", попытаюсь обратиться к конкретному факту такого "преступления", к "педагогическому опыту" С.Ю.Курганова (слово "педагогический" взято мной в кавычки, потому

что, на мой взгляд, без кавычек оно неприложимо к деятельности Сергея Юрьевича). \*

Я прочла около десятка опубликованных работ С.Ю.Курганова, среди которых книга "Ребенок и взрослый в учебном диалоге", Экспериментальная программа Школы диалога культур, статьи, и хотела бы подробно остановиться на главе "Чтение, заряженное литературоведением" из статьи "Первоклассники и учитель в учебном диалоге" [6], т.к. думаю, что она дает достаточное представление о сути творимого Сергеем Юрьевичем. Постараюсь максимально придерживаться авторского текста, иногда, впрочем, позволяя себе разбавить его некоторыми комментариями.

С.Ю.Курганов рассказывает об уроках чтения в первом классе. Чтение для него, как сказано в другой главе ("Письменная речь первоклассника"), не есть просто учебный предмет, наряду с математикой, физкультурой, музыкой. Чтение и письмо, т.е. *погружение в себя текстов культуры* (здесь и далее курсив мой — О.С.) (заряженных внутренней речью автора и героев) <.,>, есть, по сути дела, главный предмет начальной школы, может быть, единственный" [6,с.121]. Посмотрим, что же понимается автором под "текстами культуры", что именно ребенок "погружает в себя". Прежде всего, обратимся к цитате из программы по чтению, где С.Ю.Курганов говорит о принципах отбора произведений для детского чтения: "Важно лишь, чтобы в произведениях, предназначенных для детского чтения, художественная форма не затухала идейно-политическим и *нравственным* началом (поэтому не подходят для 1-го класса многие рассказы Л.Н.Толстого, притчи из "Библии для маленьких" — специально обработанные для детей религиозные произведения, рассказы о Ленине, революции, гражданской войне, революционных и трудовых праздниках, об октябрятах, о пионерах, о жизни и делах воинов и т.п.)" [7,с.16]. Обращаю внимание читателей на замечательный ряд: как легко идеология перемешивается с нравственными проблемами, и — в результате — отмечается и то и другое. Сходные мысли высказываются С.Ю.Кургановым не раз. Там же читаем: "С нашей точки зрения, на уроках чтения не должны решаться никакие побочные задачи (политические,

идеологические, этические, религиозные), помимо задачи формирования действия чтения и его основы — формального литературоведения, т.е. литературоведения, развивающего у читателя умение обращаться с формой как основным содержанием (71) прочитанного" [7, с.16]. О своеобразном понимании содержания художественного произведения автором этого высказывания мы поговорим дальше, здесь мы отметим лишь его пристрастие к формальной стороне произведения.

Еще раз о "нравственном содержании" С.Ю. пишет в связи с волшебной сказкой: "Акцент на нравственном содержании сказки, который обычно делается в традиционном начальном обучении, превращает чтение сказки, т.е. "колдовское" деяние, в обсуждение житейских вопросов, ведущееся на бытовом языке и выбивающее ребенка и учителя из *волшебной плоскости, перпендикулярной течению обыденной жизни* и обыденной речи [6, с.145]. Т.е. на основании этого отрывка можно предположить, что С.Ю.Курганов нашел способ, который позволяет выстроить, создать, организовать на уроке, в классе некоторое пространство, такую "перпендикулярную обыденной жизни волшебную плоскость", свободную к тому же от нравственных начал. (Вспомните, речь идет о "главном предмете начальной школы, может быть единственном".) Что же это за способ? Снова обратимся к тексту: "...мы делали основной акцент на формально-смысловой стороне сказки, показывая и открывая, как сделана сказка, как она сказывается. В качестве исходных проблем, открывающих детям формальное строение сказочной речи, мы выбрали проблемы, поднимаемые В.Я.Проппом" [6, с. 145].

Опять в поле зрения формальная сторона, правда, на сей раз с довеском - "смысловая". Но мы же выбросили нравственный смысл сказки (т.е. борьбу Добра со Злом, темных и светлых сил); что же пришло на смену, какой другой смысл прочитывается через форму сказки (помните: "форма — ОСНОВЛУС содержание"?). И что это за "проблемы, поднимаемые В.Я. Проппом"? На этот счет в тексте никаких разъяснений нет, как нет больше и обращения к В.Я. Проппу, кроме двух незначительных цитат [6, с. 146] и сомнительной ссылки [б.с.147].

Возможно, нам не пришлось бы восстанавливать по крохам то, что имел в виду автор, если бы он сам объяснил свое понимание соотношения формы и смысла, содержания в художественном произведении (поскольку этот вопрос не имеет в литературоведении однозначного ответа); свое понимание "формального литературоведения" как "основы действия чтения" (т.к., насколько я понимаю, это очень нетривиальный взгляд на "действие чтения"); свое видение способа формирования этого действия. Но С.Ю.Курганов не объясняет своей позиции, а только называет имя В.Я. Проппа и намекает на "проблемы, поднимаемые им", и нам приходится проводить самостоятельные разыскания, чтобы выяснить, что стоит за красивыми словами о "заряженности литературоведением", о "чтении как сложной эстетической деятельности", о "колдовском начале", о "вживлении в собственное горло интонации и голоса поэта", об "акценте на формально-смысловой стороне сказки" и т.п.

Посмотрим теперь, как видит соотношение формы и содержания в сказке В.Я. Пропп и зачем С.Ю. Курганову понадобились ссылки на его работу.

В.Я. Пропп пишет: "...Формалистическим принято считать изучение формы в отрыве от содержания. Должен признаться, что *я не понимаю, что это означает*, не знаю, как это реально понять, приложить к материалу. Может быть, я бы это понял, *если бы я знал, где в художественном произведении искать форму и где содержание*". И далее: *"Для народной эстетики сюжет как таковой составляет содержание произведения. Содержание сказки о Жар-птице для народа состоит в рассказе о том, как огненная птица прилетела в сад короля и стала воровать золотые яблоки, как царевич отправился ее искать и вернулся не только с Жар-птицей, но и конем и красивой невестой. В том, что случилось, и состоит весь интерес"*. [4,с.146]

Забегая вперед, скажем, что С.Ю. Курганов, завершая свой рассказ об изучении волшебной сказки, пишет следующее: "Такое чтение, связанное с всматриванием в речевую форму сказки (? - О.С.), нелегко давалось многим детям. Было трудно *отказаться* от чисто смыслового чтения, улавливающего лишь событийную канву, сюжет повествования". [6, с.150] Странной кажется идея, апеллируя к В.Я.

Проппу, отказаться от того, что, по Проппу, составляет суть сказки. Логично было бы использовать "речевую форму" (если понимать под этим интонационный рисунок, логические акценты, голосовые модуляции и т.п., т.е. воссоздание мастерства сказителя) как способ выразить таящееся за ней содержание (т.е. "сюжет как таковой" — см. приведенную выше цитату В.Я.Проппа). Здесь уместно вспомнить хрестоматийную мысль о единстве формы и содержания, а так же ответ Л.Н. Толстого на вопрос: "Что вы хотели сказать своим романом "Анна Каренина"?" \*\*

В свете всего вышеизложенного вызывает недоумение стремление сделать акцент на том, "как сказка сказывается", в отвлечении оттого, что именно сказывается. По-моему, мы имеем дело с поставленным с ног на голову (или вывернутыми наизнанку) социально-историческим подходом к изучению литературы, бытовавшим в школе до недавнего времени, в соответствии с которым содержание любого литературного произведения рассматривалось через призму трех этапов революционно-освободительного движения, а художественная форма практически игнорировалась. Только С.Ю.Курганов идет еще дальше в абсолютизации, фетишизации одной из сторон нерасторжимого единства.

Итак, мы кратко остановились на проблеме "речевой формы" ("как сказывается сказка"). Теперь перейдем к тому, "как сделана сказка" С.Ю. Курганова.

В.Я. Пропп, создатель структурно-типологического метода анализа сказки, в качестве ее структурной единицы выделил "функцию", т.е. "поступок действующего лица, определяемый с точки зрения его значения для хода действия" [4,с. 142]. Функции, выстроенные в определенной последовательности, диктуемой самой сказкой, образуют единую композиционную схему, лежащую в основе волшебных сказок [4,с. 143]. Чтобы проиллюстрировать понятие "функция", назовем некоторые из них: отлучка (героя), похищение (царевны), задание трудной задачи, погоня, встреча с дарителем, возвращение (царевны) и т.д. (Это нам понадобится для понимания кургановской сказки.)

В сказке В.Я. Пропп видит "следы исчезнувших форм социальной жизни,

которые и подлежат изучению. Частным моментом подобного изучения является сопоставление сказки с обрядами, обычаями и мифами..." [4,с 9] Структурно-типологическое и историческое изучение сказки является, по Проппу, основой для раскрытия заложенного в ней мира "народной философии и народной морали в их историческом развитии. В этом отношении сказка показала бы слоистое строение <...>. В ней сочетаются древнейшие пласты, наряду с более поздними и современными." [4,с.148]

Я привела такие обширные выдержки из работ В.Я. Проппа и о В.Я. Проппе, чтобы показать, что изучение сказки по С.Ю.Курганову никакого отношения к автору "Морфологии сказки" не имеет, а его имя используется в качестве вывески, щита, за которым кроется нечто совершенно иное. Что же? Продолжим чтение главы о волшебной сказке в первом классе. Но прежде мне придется еще раз принести свои извинения за обширное цитирование. В мое оправдание могу сказать, что здесь, на мой взгляд, необходимо предоставить слово самому Сергею Юрьевичу, не искажая его текст какими бы то ни было купюрами.

Итак, "Начало сказки. Читая сказки, учитель и дети обращают внимание» на то, что сказки начинаются похоже, "С первых же слов сказки... слушатель сразу схвачен особым настроением, настроением эпического спокойствия... Семья живет счастливо и спокойно, и могла бы жить так очень долго, если бы не произошли очень маленькие, незаметные события, которые вдруг, совершенно неожиданно, разражаются катастрофой..." [3;с.36-37].\*\*\*

Как читать это начало сказки, которое дети предложили назвать "жили-были..."? Конечно, плавно, распевно, немного *сонно, скучновато*. Дети находят интересные формальные элементы, как бы усиливающие внимание читателя: "Жили-были бабушка-старушка, внучка-хохотушка, курочка-квохтушка и мышка-норушка..." Это — повторы, внутренние рифмы, подчеркивающие неизменность, спокойствие, плавность. Так их и надо прочитывать.

Хочу отметить ненавязчивое введение субъективных смыслов: "эпическое спокойствие" не означает "сонности" и "скучноватости", а внутренние рифмы

и повторы прекрасно ложатся на веселый, даже плясовой, ритм.

Завязка сказки. Уход родителей. Запреты. Дети замечают: ритм сказки меняется, когда родители начинают собираться в дорогу. Чего они боятся, оставляя детей одних?

ЖЕНЯ ГОРШКОВ. Леса. Деревня, и вокруг страшный, недоверчивый, непонятный мир. НАДЯ БАХТИГОЗИНА. Не гусей-лебедей, а неизвестно чего. Боятся тайных, непонятных сил.

ЮЛЯ ВЯТЧИНА. Боятся другого мира.

МАКСИМ ИСЛАМОВ. А дети не боятся этого мира. Они доверчивы. Им очень интересно.

НАДЯ. Они никогда не видели чудесных, волшебных вещей, волшебных зверей, избушек там на куриных ножках...

ЛЕНА БАЙКАЛОВА. Это детям непривычно. Это волшебно. Интересно, чудесно.

МАША БАНДУРА. Дети ничего плохого не ждут от леса. Первоклассники сами, обсуждая изменение ритма сказки и соответственно изменяя манеру чтения, открывают особый хронотоп сказки: "Маленькая деревня в центре неведомого, страшного, бесконечного леса", где "воздух начинен опасностями, силами, которые в любой момент могут разразиться над человеком..."

Не могу не остановиться на вольной манере цитирования: первую часть высказывания, заключенную в кавычки, мне не удалось обнаружить на указанной странице (возможно, она не принадлежит В.Я. Проппу, но тогда кому?); вторая часть — о "воздухе, начиненном опасностями", — действительно, находится на месте [с.43], но совсем по другому поводу. Речь идет о мотивировке заключения, изоляции царских детей в исторической действительности и в сказке. "В сказке, — пишет В.Я. Пропп, — дело идет только о личной безопасности царевича или царевны. Но забота о сохранении царя сама основана на более древнем <...> представлении, что воздух начинен опасностями, силами, которые в любой момент могут разразиться над человеком. Мы не будем здесь разрабатывать это

положение." [3, с. 43] Далее, возражая некоторым этнографам, пишущим о страхе, который возникает от неизвестности, таинственности окружающего мира, В.Я. Пропп говорит: "...силы, духи, окружающие человека, "неизвестными" представляются только этнографам, а не самим народам — эти хорошо их знают и представляют их себе совершенно конкретно и называют их имена. В сказке, страх, правда, часто бывает неопределен, но столь же часто он определен и точен: боятся существ, которые могут похитить царских детей." [3, с. 43-44]

Дети обобщенно работают со сказкой. Тут же они приводят примеры из сказок К.И. Чуковского, скандируют за детей — героев сказки, изображая их интерес к сказочному миру Африки, противопоставляют эту манеру чтения другой — *испуганной, настороженной* манере произнесения запрета "Не ходите, дети, в Африку гулять!", исходящей от родителей. Оказывается, родители боятся, чтобы их дети не вступили в связь с иным, таинственным миром леса, приоткрытым для детей, но навсегда закрытым для взрослых. (Ср. объяснение боязни у В.Я. Проппа.) Вспомним, как В.Я. Пропп объясняет факт заточения принцессы в башню. Заточение приуготовляет к общению с иным миром (?! — О.С.). Девушка, ребенок, малыш — существа более *пластичные и универсальные*, чем взрослые. *Их будущее шире тех рамок, в которые заключена жизнь родителей.* Их ждут неведомые дорожки, непредсказуемые встречи, сближения, браки, в том числе и со сказочными существами: Вороном, Ветром, Лебедем, Золотым дождем.

Проанализируем этот отрывок. Кроме "щита" из двух незначительных цитат, В.Я. Пропп присутствует в названиях "функций" (Уход родителей. Запреты.). Но только в названиях, ибо то, что обсуждается в классе, ничего общего с исследованиями В.Я. Проппа не имеет. Запрет как "функция" не несет на себе никаких дополнительных смыслов, это элемент композиционной схемы, модели. Как, впрочем, и катастрофа, следующая за нарушением запрета. С катастрофой является интерес, события начинают развиваться" [3, с. 17]. Исторически функция запрета связана с реальными обычаями и обрядами. Выяснению этих исторических корней и посвящает В.Я. Пропп свое исследование ("Сказка здесь сохранила память о мероприятиях, которые когда-то действительно применялись к

царским детям, причем сохранила их с поразительной полнотой и точностью"[3,с.38].)

С.Ю. Кургановым слова "запрет" и "катастрофа" используются по-другому, как раз-таки ближе к ситуации обыденной речи, что позволяет втянуть в сферу обсуждения индивидуальные ассоциации и воспоминания, связанные с этими словами. В результате сказка оказывается близка ребенку именно похожестью на знакомую ситуацию. И ребенок не может не отождествлять себя с "пластичным" героем сказки, которого "ждут неведомые дорожек, непредсказуемые встречи, сближения, браки...", а мир взрослых (в том числе и родителей) — с "сонным, скучноватым", всего боящимся, настороженным миром. \*\*\*\* / \*\*\*\*\*

Так обстоит дело с "функциями". Ссылку же на объяснение В.Я. Проппом "факта заточения принцессы в башню" вообще нельзя считать ссылкой, поскольку здесь имеет место прямая подмена. Кроме краткого упоминания о том, что "сиденье в башне подготавливает к браку, притом к браку не с обычным существом, а с существом божественного порядка, от которого рождается божественный же сын, в русской сказке — Иван-Ветер, а в греческом мифе — Персей" [3, с.42], никаких объяснений на этот счет больше нет. Более того, в другом месте В.Я. Пропп пишет: "Сказка пользуется мотивом заключения и нарушения его в качестве художественной подготовки и мотивировки похищения царских детей змеями и другими внезапно и неизвестно откуда появляющимися существами. Само же заключение в сказке никогда не мотивируется". [3, с.45]. Тем более нигде В.Я. Пропп не говорит о "большей пластичности и универсальности" девушки, ребенка, малыша по сравнению с их родителями; нигде в его исследование не вторгается оценочность: лучше — хуже, более — менее, шире — уже; нигде не возникает противопоставление "мир детей — мир взрослых".

Т.е. структурная единица сказки, "функция" В.Я. Проппа понимается С.Ю.Кургановым как чистая форма, которая может быть наполнена любым произвольным содержанием. Надо ли говорить, что такое "прочтение" сказки не имеет никакого отношения не только к В.Я. Проппу, но и к литературоведению, и к самой сказке.

Наконец, мы подошли к самому интересному — тому, чем же С.Ю. Курганов наполнил сказку, отталкиваясь от ритма и функций Проппа. С помощью вживления голосов в "собственное горло", с помощью подмены содержания функций С.Ю. формирует у ребенка представление о двух мирах — обыденном и "перпендикулярном" ему, "навсегда закрытом для взрослых". Себя, видимо, С.Ю.Курганов к взрослым не причисляет или считает единственным взрослым, которому доступен "перпендикулярный" мир. Об этом, кстати, свидетельствует другая его работа "Тайна возраста", в которой он пишет о "двойной жизни" и "двойном бытии" взрослого, "например, классного руководителя": "Он, во-первых, строгий взрослый-учитель, и весь класс это понимает. Он, во-вторых, равноправный участник группы риска, и в этой группе он ведет себя как подросток. <...> Взрослый может в компании подростков курить или не курить, пить вместе с ребятами вино или отказываться от этого, влюбиться в первую красавицу класса и вести себя так, как подобает вести влюбленному человеку, или остаться к ней равнодушным. Понятно, что поведение взрослого в "группе риска" нельзя предсказать заранее. Взрослый ведет себя так, как считает нужным, сообразуясь с манерами речи и поведения людей 13-14 лет. Взрослый тем самым на равных *начинает формирование самой группы риска, ее изменение или, наоборот стремится удержать ее такой, какая она есть*". [9,с.9] Вам не кажется, что это уже и к школе никакого отношения не имеет и что слова "классный руководитель" явно диссонируют со смыслом сказанного? Здесь опять имеет место вольное обращение со словом, использование его в качестве скорлупы, оболочки. На самом деле за "классным руководителем" просматривается "формирователь" группы, особого сообщества, Создатель Иного Мира. Я не говорю уже об употреблении выражения "на равных" ("На равных *начинает формирование самой группы риска*"...); либо это лукавство, либо надо признать, что "люди 13-14 лет" тоже ведут двойную жизнь, существуют в двойном измерении, и в этой двойной жизни могут полностью отрешиться от первой. Может быть, волшебная сказка — это исток, начало, зарождение этого мира? Тогда становится понятным стремление отсечь, разрушить привычные связи,

пообещать "волшебность", поманить "таинственностью" и т.п. — ход достаточно тривиален. Перейдем к следующему фрагменту, который поможет нам понять, чем же характеризуется этот иной, "таинственный" мир.

Похищение. Избушка. Баба Яга.

Маша Бандура. Баба Яга — несчастная, одинокая старушка. Она хочет, чтобы у нее был внучек Ивасик. Поэтому она велит его утащить.

Паша Киреев. Нет. Баба Яга мальчика съест.

Маша. Для чего она его угощает, ласкает? Он сидит на лавочке, играет серебряными яблочками. Ему хорошо у Бабы Яги.

Ксюша Чайкина. Она хочет съесть только старшую сестру. Она уже большая.

Недоверчивая. Ее можно съесть. А маленький, он доверчивый, его есть нельзя. Он внучком будет.

Юля Вятчина. Взрослые запугивают страшным чужим миром. Опасным. "Не ходите, дети..."

Учитель. А дети?

Надя Бахтигозина. А дети именно туда и убегают. То, что взрослым страшно, детям интересно. Детям интересен другой мир.

Учитель. Почему?

Дети. ???

Максим Исламов. Баба Яга никого есть не хочет. Взрослые живут скучно, сонно, "жили-были...". Заснуть можно. А Баба Яга, Гуси-лебеди что-то делают: кого-то выкрадывают, все начинает закручиваться все интересно, по-сказочному. Волшебство.

Дети точно фиксируют новое изменение ритмической фигуры сказки: сонный мир, "жили-были...", взрослый мир запретов и предосторожностей "не ходите, дети...", мир сонной, отупляющей осторожности сменяется взрывом событий, одно чудесней другого. [6, с. 147]

Думается, что подробные комментарии этого отрывка излишни. Текст говорит сам за себя. Мы видим, что противопоставление миров усиливается: "мир сонной,

отупляющей осторожности" и мир, наполненный событиями, "одно чудеснее другого". Кроме того, этот фрагмент вообще очень показательный. Баба-Яга — фигура, традиционно ассоциирующаяся со злыми силами (типы Яги — яга-дарительница, яга-похитительница и яга-воительница, — выделенные В.Я. Проппом, не меняют положения). Естественно, что семилетним детям эти ассоциации не чужды: они читали или слушали сказки. Так вот, здесь опять традиционные, привычные представления подвергаются разрушению, "расшатываются". Злая Баба Яга оказывается совсем незлой для маленького "пластичного" ребенка (Ивасика, Маши, Юли, Максима), страшна она только взрослым, старшей сестре ("Она уже большая. Ее можно съесть"). В том мире другое измерение, там нет Добра и Зла, там есть приключения, "закручивающиеся" события, интерес. Может показаться, что я делаю слишком уж далеко идущий вывод, что нельзя на основе приведенных реплик о Бабе Яге выстраивать такие обобщения. Но Баба Яга — это символ. Не случайно запретами, похищением и встречами с Бабой Ягой ограничивается обращение С.Ю.Курганова к функциям Проппа. Видимо, другие функции целям С.Ю. не отвечают. Зато мотив двух миров встречается достаточно часто: в анализе сказки это основной, чуть ли не единственный мотив (во всяком случае, он так представлен); далее он встречается в рассказе о работе над "Тремя толстяками" Ю.Олеши [6,с.152]; о двух пространствах, сложно взаимодействующих,— "пространстве художественного произведения и пространстве поведения" — идет речь в статье "Тайна возраста" [9]. Еще более распространен мотив двойственности вообще, напрямую не связанный с идеей пространства: о двойном бытии взрослого мы уже упоминали (этому, по существу, и посвящена "Тайна возраста"), о двойственности можно прочесть и в связи с изучением басни [6,с.155]. Интересный с этой точки зрения материал мы находим в следующем за "Волшебной сказкой..." подразделе рассматриваемой главы — "Загадка как мотор формы романа":

Надя. А вот еще загадка: Суок-девочка и Суок-кукла. До самого конца неясно, почему они так похожи. И мы все время путаем девочку с куклой и куклу с девочкой.

Ксюша. У многих героев есть загадочные двойники.

Тибул и Негр. И мы не всегда догадываемся, что негр — это Тибул. У нас как бы в глазах двоится.

Надя. Это как в загадке: сидит дед — во сто шуб одет. Это — и дед странный, загадочный, таинственный. И — простой, неинтересный лук, обычный. Идет поток загадок. Максим. Или — наоборот. Висит кусок сыра. Собака лает — не достанет. Здесь необычное (луна) имеет двойника — неинтересного (сыр).

Дети. Гвардейцы. Они все время превращаются. То в друзей, то во врагов.

[6,с. 152-153]

И так далее. Я не буду комментировать этот текст из боязни слишком далеко зайти в своих комментариях.

Об интересе С.Ю. Курганова к проблемам нравственности (или безнравственности), к "коренным проблемам бытия" свидетельствуют практически все его работы. Наряду с уже упоминавшейся проблемой "формирования группы риска" мы найдем рассуждения о "форме отстранения своей жизни от себя самого", о "форме самостроительства нравственности", о "большой игре-разговоре о душе" [8,с.40], о "проблеме начала" [8,с.37], о "владении тайной возраста"[9,с.9], о том, что "Учитель учит жизни" [9,с.11], о "Фаустовском начале в работе педагога" [9,с.9] и т.п. И решать эти проблемы С.Ю.Курганов пытается не только на "лавочке" и "в иных хронотопах" [9,с.11], но и на уроках чтения и литературы в том числе. Почему же тогда такая "цензура" при отборе произведений для детского чтения? Видимо, С.Ю.Курганова не удовлетворяет тот факт, что кто-то (к примеру, Л.Н.Толстой или "нудные" родители) уже писал или говорил что-то по этому поводу, причем достаточно однозначно. Он хочет быть Учителем жизни, Режиссером "самостроительства нравственности" ребенка, он хочет решать: изменить ли "группу риска" или оставить как есть; он хочет убрать, "расшатать" нравственные ориентиры (видимо, "расшатывания мышления маленького Симпличио" [11,с.45] оказывается недостаточным, процесс "расшатывания" влечет, затягивает, хочется попробовать расшатать что-нибудь еще) и посмотреть,

что из этого получится. Ему нравится вводить ребенка в искушение, провоцировать на сомнительные в нравственном отношении высказывания, а затем и поступки (но это уже относится к "пространству поведения" по Курганову, которое первые шесть лет обучения существует относительно изолированно от "пространства художественного произведения" [9,с.11] — взаимоотношения этих пространств могут быть темой другой статьи). Ему нравится ситуация риска, о чем он тоже писал не раз; причем тогда, когда на карту поставлена судьба другого, не его. Хотя пишет С.Ю. о риске, "вместе со всеми". [9,10]

Действительно, чем рискует он, "учитель"? Тем, что ему не удастся "попутешествовать по возрастам", что его игра с ребенком в "самостроительство" не удастся? Даже если допустить, что риск учителя значительно серьезнее, это — его добровольный выбор. А ребенок рискует всей своей жизнью, всем своим будущим, не выбирая. Разница между учителем и ребенком в данном случае в том, что учитель "путешествует" по придуманным, созданным им самим мирам и пространствам, а ребенок, оказываясь заложником этого сконструированного мира, не знает о его сконструированности и считает его реальным. Иными словами, ребенок живет в "пространстве художественного произведения" учителя. Учитель — автор, творец этой ситуации, этого пространства, этого "социума понимания", этого "лицейского братства". [10,с.5] Не слишком ли? Хотели бы вы таких испытаний для собственного ребенка? Без гарантий. Понимая, "какие бездны таятся в такой, казалось бы, невинной вещи, как диалог учителя и ученика, учителя и ученицы, взрослого — и ребенка". [8,с. 30] Видимо, С.Ю. тоже знает ответ на этот вопрос. Поэтому и использует "дымовую завесу" из терминов, имен, ссылок (детских работ, комплиментов...— арсенал богат и, надо признать, действует.) Но это именно завеса, что я и попыталась показать на примере ссылок на работу В.Я. Проппа. К сожалению, объем статьи не позволяет произвести аналогичное сопоставление анализа басен "по Л.С. Выготскому" с работой самого Выготского ("Психология искусства") \*\*\*\*\*, прочтение С.Ю. Кургановым Р.О. Якобсона и "Работы по поэтике" самого Р.О. Якобсона и т.д.

Работы Л.С. Выготского и Р.О.Якобсона так же, как и рассмотренная работа В.Я. Проппа, выдергиваются из научного, культурного контекста и используются (в виде отдельных высказываний и цитат) в качестве подтверждения для окружающих того факта, что С.Ю. вписан в культурный контекст, - с одной стороны, - и, - с другой стороны, - в качестве псевдотеоретической базы для собственных построений, но, на самом деле, они (эти построения) лежат в совершенно иной плоскости, "перпендикулярной" тому культурному контексту, из которого С.Ю.Курганов пытается сделать ширму.

Подведем итог. *Первое.* И сказка, и литературоведение, и урок, и школа в целом в "педагогическом" творчестве С.Ю.Курганова оказываются только формой, пустой оболочкой, из которой выброшена суть и в недрах которой зарождается иное содержание, конструируется иной мир. До поры до времени этот новорожденный уродец ("монстр") прикрывается чужими одеждами, но все-таки содержание не соответствует форме, не вписывается в известные контуры, и то и дело то там, тот тут через приоткрывшуюся завесу проглядывает бездна, пустота, ибо она и является новым содержанием.

*Второе.* Понимание "текста культуры" в рассматриваемой работе чрезвычайно своеобразно. Для С.Ю.Курганова не важно, что написано, ему важно как это можно прочитать (как — в буквальном смысле, т.е. в смысле интонационных возможностей, и "как" — в смысле привнесения (с помощью буквального "как") в текст чуждого ему содержания). С этой точки зрения вопрос о том, что ребенок "погружает в себя" в качестве "текста культуры", оказывается риторическим.

*Третье.* "Главный предмет" выстраивается в следующей логике:

1) создание "двоемирия", противопоставление мира взрослого (мира традиций, и, в конце концов, культуры) и мира ребенка, превратно понятого, понятного как абсолютное начало, как отказ от всех традиций, как возможность "самостроительства" (в смысле строительства из себя самого), правда, под руководством единственного допущенного туда взрослого, владеющего "тайной возраста".

Первоначально "двоемирие" обнаруживается в художественном произведении,

"тексте культуры".

2) Уничтожение внутри второго, таинственного, загадочного мира ориентиров Добра и Зла, или создание "пространства художественного произведения" с особыми критериями оценки событий и поведения героев, лежащими вне категорий нравственности.

Можно было бы назвать их "критериями художественной формы" ("художественной формы" — в той произвольной интерпретации, которую я пыталась показать выше.)

3) "Два пространства — пространство художественного произведения и пространство поведения — начинают вступать во взаимодействие в осознании человека примерно на седьмом году обучения в школе" [9,с.11] Последствия этого взаимодействия поддаются наблюдению.

*Четвертое* и последнее. Используя прием кольцевой позиции, хотелось бы снова задать вопрос: существует ли такая граница, перейти которую учитель не имеет права.

\* Я сознательно пишу в жанре, провоцирующем конфликт, поскольку вижу свою задачу в том, чтобы привлечь внимание к проблеме, на мой взгляд, этого внимания заслуживающего.

\*\* «Если же бы я хотел сказать это все, что я имел в виду выразить в романе, то я должен был написать роман тот самый, который я написал сначала». (Цит. по [4, с.147])

\*\*\*Я привожу цитату в цитате с целью показать особенности использования С.Ю. Кургановым чужого слова.

\*\*\*\*Это и называется «погружением в себя текстов культуры»?

\*\*\*\*\*И зря С.Ю. Курганов ругает Е.Н. Ильина за то, что он «в лоб» увязывает искусство, науку, философию, строящиеся на уроках с проблемами, возникающими на лавочке, в такси, на улице, в бассейне, в церкви, на пороге родительского дома и в иных хронотопах» [9, с.11]. Сам С.Ю. переплетает жизнь с

литературой гораздо более бесцеремонно и виртуозно. Или ему не нравится, что Е.Н. Ильин делает это «в лоб»?

\*\*\*\*\* Станным кажется уже то, что после неоднократного и настойчивого повторения мысли о необходимости «отказаться практически от всех традиционных текстов ввиду их существенной политизации, идеологизирующей и морализирующей роли» [7, с.16]. С.Ю. Курганов обращается к вполне «традиционным» текстам басен И.А. Крылова.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986.
2. Еремина Н.И. Книга В.Я.Проппа "Исторические корни волшебной сказки" и ее значение для современного исследования сказки. //В.Я.Пропп. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.
3. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.
4. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. М., 1976.
5. Якобсон Р.О. Работы по поэтике. М., 1987.

#### Цитируемые работы С.Ю. Курганова:

6. Курганов С.Ю. Первоклассники и учитель в учебном диалоге //Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы./ Под ред. В.С.Библера. Кемерово, 1993.
7. Курганов С.Ю. Экспериментальная программа школы диалога культур. I—IV классы. Кемерово, 1993.
8. Курганов С.Ю. Школа диалога культур. Красноярский опыт // Народное образование. №4, 1991.
9. Курганов С.Ю. Тайна возраста ("Апрельские тезисы")// Бюллетень клуба конфликтологов. Вып.3. Красноярск, 1994.
10. Курганов С.Ю. Диалог культур и современная школа // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-ой научно-практической конференции. Красноярск, 1995.