

### Теория и методика преподавания литературы в современном социокультурном и образовательном контексте.

В одной из своих лекций в «Беседах о русской культуре» Ю.М.Лотман заметил: «...когда история развивается быстро, ситуации меняются, традиции сломаны и создаются новые положения, человек не может общаться старыми способами, а новые даются не так легко. И тогда человеком овладевает неуверенность. <...> Он ищет способ, слова для того, чтобы рассказать о своих мыслях» [5: 441]. Сегодня – ситуация похожая. Бытие и мышление современного человека оказывается как бы «зажатым» между встречными разными разумами, спорящими друг с другом о том, как понять бытие, как понять друг друга и, наконец, как понять себя. Прошедшие 20 лет, начиная с 90-х гг. образовали некую лауну, пустоту между культурами, «ничейное поле», «зазор небытия» (В. Библер) через который идёт своеобразная перекличка голосов, мнений, позиций, точек зрения. В этой культурной ситуации есть свои минусы и свои плюсы, свои «бинарные оппозиции».

С одной стороны происходит непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации, в том числе и познавательно значимой, с другой существуют трудности в осмыслении многовекторности путей развития природы и человека. С одной стороны – смена образовательных парадигм и стратегий (традиционная знаниевая парадигма, ориентирующаяся на наукознание, меняется на культуросообразную, нацеленную на понимание, на то, чтобы различать, что существенно, что нет, что имеет смысл, а что нет, за что отвечать, а за что нет), с другой стороны – консерватизм и стереотипность образовательной системы, сопротивляющейся необходимым и насущным изменениям. С одной стороны – усиление процессов взаимодействия принципов, представлений, разных картин реальности, действующих в разных науках, натиск разных образовательных стратегий, с другой – опасность расщепления предмета методики преподавания литературы как науки, «расшатывание» её как самостоятельной дисциплины. И, наконец, с одной стороны – современный школьник с изменившимся типом мировосприятия и способов миропонимания, с другой – осознанное желание сохранить связь времён и культур, непрерывность памяти в процессе изучения русской и зарубежной классики в школе. В этом противоречивом и одновременно диалогическом пространстве, которое социологи называют «ситуацией высокой неопределённости», ясно, что предметная область «литературы» в школе как-то должна меняться и в содержательном, и в операциональном аспекте. Не может не измениться, ибо за два последних десятилетия произошли такие тектонические сдвиги в смысложизненных и целевых установках сознания людей, которые система образования не может не учитывать.

Обращаясь к проблематике современной теории и методики преподавания литературы, хотелось бы коснуться только некоторых её важных аспектов. Давно известно, что образование – область сложных противоречий, парадоксов и открытых задач. Альберт Эйнштейн в переписке с Жаном Пиаже удивлялся смелости учёного, поставившего задачей изучать процесс формирования мышления ребёнка. Решаемые им физические и математические проблемы он называл детской игрушкой по сравнению с тайнами сознания и подсознания ребёнка. Думая над организацией процесса преподавания литературы, мы не можем обойти стороной таких явлений, как восприятие, развитие, понимание, таких психических характеристик личности как эмоции, чувства, ментальность, потребности, рефлексия, таких процессов как сознание, мышление, воображение, таких функций как язык, речь, память и др. Всё это достаточно сложные явления, тем более что обусловленность их коммуникативно-информационной средой уже не подлежит сомнению. Поэтому применительно к преподаванию литературы в школе они требуют глубокого осмысления в соотношении с современной социокультурной ситуацией. Уже в этом контексте ясно, что территория методики преподавания литературы, её исследовательское поле сегодня расширяется. Ключевой идеей становится идея синтеза, которая осуществляется на стыке разных научных областей, изучающих человека и его развитие: социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, семиотики, психолингвистики, психологической герменевтики, рецептивной эстетики, синергетики и др. Активно развиваются дисциплины, предметные области которых тоже являются интересными для методики преподавания литературы: этнопсихология, этнопедагогика, этнолингвистика. Эти дисциплины расширяют возможности изучения личности как этнического образа на междисциплинарном уровне; а также могут обогатить и дополнить картину восприятия личности в разных культурах и в разных исторических эпохах. Из других научных дисциплин, обращённых к изучению личностной сферы ребёнка, могут быть заимствованы и исследовательские процедуры. Так, например, в арсенал инструментария формирующего инструмента можно вводить коммуникативные тренинги, преобразующие процессинги [14] – систему таких техник и приёмов, в ходе которых происходит изменение личности и можно увидеть сдвиг в её эмоциональном и умственном развитии. При этом необходимо выработать определённое отношение к полученным в этих научных областях представлениям и работе с ними, чтобы избежать неразборчивой всеядности в выборе разных исследовательских методов и их некорректного сцепления (например, в одном исследовании – неоднородных наук: методики, литературы и экономики, литературы и физики и др.). Речь идёт о методологическом синтезе, составляющем концептуальное ядро, прежде всего, самой методики.

В любом случае сегодня необходимо разнонаправленное и многоаспектное изучение особенностей развития современного ребёнка, его взаимоотношений с миром, со средой, с культурными текстами, его рецепции, особенно классических произведений. И это является одной из

насуточных задач методики преподавания литературы. Тем более что современный школьник изменился: изменилось его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сфера, возрастная стратификация, что требует ответа на многие вопросы. Хотелось бы остановиться на этом моменте подробнее.

Сегодня на ребёнка идёт огромный поток разнохарактерной информации. Он растёт в контексте многих парадигм объяснения и понимания жизни, среди которых можно назвать такие, как барби, лунтики, аниме, адепки, готы, эмо и многие другие. Каждый возраст имеет свои концептуальные фигуры, знаки, костюмы, маски, роли. Общество потребления формирует целевую аудиторию. В разных культурных парадигмах формируются разные стереотипы восприятия мира, опирающиеся среди всего прочего и на суррогаты, которые всегда идут рядом с культурой. «Суррогаты – очень опасная вещь, потому что люди, которые начинают свой культурный путь, легко принимают суррогаты за подлинные ценности» [5: 495]. Во всяком случае, натиск субкультур сегодня настолько силён, что детская психика справляется с этим с большим трудом или не справляется. Причём взрослые, создатели этих культурных миров, конструируют, как правило, целую культурную среду (игрушки, журналы, календари, канцтовары и т.д.). Она в высшей степени субъектна, мобильна, агрессивна, манипулятивна и воздейственна. При помощи её формируется и определённый тип восприятия, ориентированный на «чужой» культурный контекст. И он приходит к ребёнку раньше. Дети играют и от игры идут к книге, но им нужны уже другие книги – не русские народные сказки и былины. Так, например, масштабный, мультимедийный и откровенно коммерческий проект «Подружки.ru», ориентированный на девочек-подростков, включает в себя Интернет-портал, онлайн-игру, Интернет-мультисериал, книги. Можно было бы засомневаться в явно «неблагих намерениях» авторов этого амбициозного проекта (за полгода вышло сразу пять книг для юных читательниц), если бы не безжалостное использование лучших детских произведений, не явно неуместное цитирование детской классики вперемежку с матом, сленгом, наркотиками, сексом, и всё ради того оказывается, чтобы (цитирую авторов проекта) «подобрать уникальный микс специфичных каналов коммуникации, чтобы поймать аудиторию, зацепить внимание и получить максимально долгий контакт с данной сложной аудиторией». Известно, что у человека существуют охранительные, ограничительные механизмы, так называемые «фильтры предпочтений», но они закладываются с детства, в том числе и чтением хороших и добрых детских книг. В условиях существования такого плюрализма субкультур необходимо искать и выбирать те ценностные доминанты и нравственные опоры, которые помогут соотнести поле мировых культурных смыслов, восприятие современного ребёнка, характер массовой субкультуры и корректировать эти отношения.

В принципе ни для кого не является секретом, что есть вещи (я имею в виду и классические произведения), которые не вызывают у современных детей бурных эмоций. Но мы должны это в их духовные погребя! Цели литературного образования – вечные и неистребимые: школьник должен научиться слышать других и себя, видеть мир и сквозь «магический кристалл», и вместе с тем реально и трезво; должен научиться осознавать, что настоящее, а что подделка, что подлинно, а что мнимо, что алмаз, а что стекло. Искусство само нам в этом помогает, но мы не всегда берём эту руку помощи, оказываемся во власти момента.

Необходимо взвешивать классическую литературу и современный тип сознания юного читателя. Как сегодня добиться того, чтобы в разговоре с гением согласился принять участие сам гений? Это тоже очень важная и насущная проблема методики. Работа с классическими текстами сегодня особенно трудна, так как она предполагает восстановление тех смыслов, оживление тех состояний души, из-за которых они когда-то создавались. Но мы обращаемся к прошлому, и это имеет смысл лишь в том случае, если мысль, высказанную кем-то, когда-то мы понимаем, как возможность актуального мышления человека 21 века. Если мы подойдём к классическому тексту не как к «мёртвому грузу учёности», а как к живому организму, в котором бьётся пульс живой мысли, тогда диалог читателя с автором состоится [7: 9]. А если брать во внимание известную мысль М.М.Бахтина, что «мёртвых смыслов» нет, что художественный смысл может «приращиваться» или «наращиваться», то это открывает возможность прочитать классическое произведение, написанное 100, 150, 200 лет тому назад как своего рода послание, письмо, откровение автора далёкому потомку с учётом его личностных смыслов. Скажем, чем может быть интересен современному школьнику шекспировский Гамлет, созданный автором в 16-м веке? Шекспир предлагает своему герою два пути: путь внешний и путь внутренний. Внешний путь – это путь фабульный, это история темы – месть за отца, и это действие. В истории литературы у Гамлета есть свои двойники, которые тоже были мстителями и которые действовали и добивались своего (Пирр в античной литературе, Фортинбрас в норвежском эпосе). Но Гамлет – другой! Гамлет – новый человек, и это было художественное открытие Шекспира. Посмотрите! Все вокруг знают, как ему надо действовать; Шекспир подбрасывает ему примеры правильного поведения, но он не будет так действовать! Почему? Он сам называет себя то «бабой», то «цветком герани на окне», а ведь это должно раздражать современного подростка. Ему нужен решительный, сильный герой! В чём же сила Гамлета? Он – человек, а человек, прежде всего, мыслящая материя! Он – человек внутреннего движения, человек мысли. Высвобождая время от мускульного действия, он мощно действует в конфликте с миром. Его действие – это гениальная человеческая мысль, которая на своём пути всё ломает и опрокидывает! Это столкновение нарождающегося «Я» с миром, который против. Разве это не ситуация подростка 15-16 лет?! Ведь до этого времени, в детстве всё было ясно и понятно, а сейчас ты останавливаешься,

потому что тебе не с руки бежать вместе со всеми: ты – другой! И ты стоишь перед выбором. В 15 лет- все Гамлеты! А вот что будет потом? Либо казармы, либо великий Ренессанс.

Ну и теперь пунктирно, в плане методической рефлексии.

Одним из противоречий современного образования, в том числе и литературного, является противоречие между нарастающим объёмом информации, скоростью накопления знаний и невозможностью их освоить при тех же установках и способах обучения. Самый наглядный пример – перегруженность программ по литературе. При сокращении часов на литературу курс старших классов, претендующий на всеохватность, по словам Г.И. Беленького, превращается в «информпробежку» [1:26]. Проблема поиска наиболее целесообразных путей изучения литературы, предполагающих уход от большого объёма информации, является также актуальной методической проблемой. В своё время С.А.Зинин, разработав концепцию внутрипредметных связей, предложил своё решение этого вопроса [4]. Думается в этом направлении работа может быть продолжена в аспекте совершенствования способ структурирования литературного материала не на традиционной хронологической основе, а, например, на основе проблемно-тематического принципа в русле концептологического подхода. Сама идея построения курса литературы с опорой на концепты, блоками, на наш взгляд, может разрешить задачу разгрузки литературного материала, сфокусирует внимание школьников на ценностном и эстетическом уровнях художественного произведения, будет способствовать формированию целостного взгляда на специфику авторского сознания. Такие опыты уже есть и описаны [2, 3, 4, 13].

Технологическая или операциональная перспектива развития современной методики также имеет свой вектор дальнейшего развития. Прежде всего, это касается проблемы школьного литературного анализа. Давний спор о том, быть или не быть школьному литературному анализу продолжается в педагогической среде и сегодня. Одни голоса в пользу «не быть» апеллируют к аргументу «Не читают!». Другие – в пользу интерпретации. Так, например, в статье Д.Н.Мурина «Понимать или анализировать текст?», опубликованной в журнале «Русская словесность», автор пытается решить эту проблему в аспекте терминологии, подробно рассматривая нюансы литературоведческого филологического анализа и противопоставляя его интерпретации и пониманию. И хотя в конце статьи автор и говорит, что «явление интерпретации не предполагает исключение анализа художественного произведения», но и союз «или» в названии статьи, и высказывание, что «...во второй половине XX века в методике преподавания литературы анализ «всё убил, всё поглотил», говорят о позиции автора не в пользу школьного анализа, как сугубо рациональной процедуры, ставшей следствием «натиска технократической парадигмы»[9:10]. В этом контексте хотелось бы несколько слов сказать в защиту школьного литературного анализа. Во-первых, рациональная природа анализа как литературоведческой процедуры давно скорректирована

В.Г.Маранцманом с точки зрения его специфики как школьного литературного анализа [8]. В своё время ещё М.А.Рыбникова, акцентируя внимание на этой специфике, указывала на то, что «Наш метод не является методом филологическим» и предложила термин «скрытые приёмы» анализа [11:42]. Анализ художественного произведения в школе должен выступать способом, который делает степень эстетического переживания учащихся более острой. Передача художественного содержания не состоялась, если при восприятии произведения «не защемило под ложечкой», «не пережил человек восторг, нежность, отчаяние». «Если не проскочила молния между тобой и произведением, не прогремел гром, анализ бесполезен и даже вреден, т.к. уводит от подлинного восприятия» [10: 84]. Ясно, что вопрос не в том, быть или не быть анализу, а в том, каким ему быть. Содержание и методический инструментарий школьного литературного анализа должен обновляться, обогащаться и в какой-то степени меняться. Если брать во внимание, что анализ должен вести ребёнка вглубь текста, что это уроки постижения смысла произведения, то надо думать о базовой установке на анализ, суть которой – углубление впечатлений, эмоций, чувств и приобщение к мировой культуре. В этом плане обилие теоретических понятий и сильный акцент на них особенно в средних классах, как правило, гасит живое переживание. Нас интересуют не художественные приёмы сами по себе, а мысль, основная идея, выраженная в обобщённо чувственном образе, но при этом мы занимаемся анализом формы как содержательным моментом. Если ребёнка увлечь поиском смысла через содержательные элементы формы (образ, деталь, подробность и т.д.), то и сама форма может его очаровать. От читательской эмоции, к авторской, от неё – к воображению, от него – в текст к форме и от текста - к смыслу, - таков индуктивный путь анализа, и он обоснован психологически.

Задача школьного литературного анализа ещё и в том, чтобы разговаривать на уроке. Идём к анализу как к разговору с произведением. Современная виртуальная и компьютерная среда – это молчаливая среда. Ребёнок сегодня мало говорит и с ребёнком мало говорят. По мнению лингвистов, такая ситуация может погубить язык. Язык сохраняется, когда на нём разговаривают. Это необходимо для сохранения самобытности нации. А когда и где это делать в школе, если не на уроке литературы? Размышляя над художественным текстом, ребёнок самовыражает себя и самоутверждается, и это тоже очень важный психологический момент.

Школьный анализ нуждается в направленности, в ориентирах. Единого алгоритма, который бы подходил к анализу всех произведений, нет. Художественное произведение само подсказывает и путь анализа, и его инструментарий. И в этом плане современная методика тоже должна развиваться. Думается, что традиционная классификация путей анализа (вслед за автором, пообразный, тематический, проблемно-тематический, композиционный) может быть сегодня существенно дополнена. Если обратиться к такому понятию как «ключ к анализу» (Я. Зунделович), то на основе выявления доминантного художественного строя произведения

можно выделить такие виды анализа, как психологический, архетипический, образно-символический, жанровый и др. Если ориентироваться на понятие «подхода к анализу», то в школьную практику могут войти структурно-сопоставительный анализ, структурно-ассоциативный, рефлексивный, эмоционально-образный, концептный, интертекстуальный, интермедиаальный, мифопоэтический, культурологический и др. Безусловно, подобная терминология должна тщательно продумываться и наполняться своим содержанием, особенно с точки зрения инструментария. И такие попытки в методике были и есть.

Одним словом, яркий, интересный по содержанию, глубокий по мысли школьный литературный анализ – это прививка на хороший стиль и вкус, поставленная вовремя. Если ребёнок не прошёл необходимых ступеней культуры уже в средних классах, он не готов читать и воспринимать «Евгения Онегина», «Идиота», «Мастера и Маргариту». Ибо литература – это культура. А культура – это некие «гати на болоте». Человек вышел, пошёл, и он не провалится.

Размышляя о завтрашней судьбе предмета «литературы» в школе, всё время возвращаясь к мысли об «оживлении» самой методики преподавания литературы как науки. На этом пути пока больше вопросов, чем ответов. Но ведь «наука часто совсем не стремится дать как можно больше ответов: она исходит из того, что правильная постановка вопроса и правильный ход рассуждения представляет большую ценность, чем готовые, пусть даже истинные, но не поддающиеся проверке ответы» [б: б].

## Литература

1. Беленький Г.И. «Информпробежка» или изучение? Литература в школе, 2003, № 9.
2. Брандесов Р. Вопросы эстетической педагогики. – Челябинск, 1983.
3. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. Томск: ТГУ, 2000.
4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2004.
5. Лотман, Ю.М. Воспитание души / Ю.М. Лотман. СПб.: Искусство–СПб, 2003.
6. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство–СПб, 2000.
7. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1993.
8. Маранцман, В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников/ В.Г. Маранцман. – Л.: ЛГПИ им А.И.Герцена, 1974.

9. Мурин Д.Н. Понимать или анализировать текст? – основной вопрос современной методики Русская словесность, № 2, 2010. С. 7-16.
10. Неменский Б.И. Мудрость красоты». – М., 1987.
11. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963.
12. Сосновская И.В. Концептологический подход к изучению литературы в средних классах /к постановке проблемы. «Вестник МГПУ», серия «Филологическое образование» -М.: МГПУ, 2011
13. Сосновская И.В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2007.
14. Флеминг Ф. Преобразующие диалоги. – Киев, 1997.