

ЖУРНАЛ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ СЛОВЕСНОСТИ № 1–2 (784)

Литература

lit.1september.ru



Снегурочки
Островского
и Каверина с. 4

Барство как
образ жизни
и мысли с. 26

Что такое
субъект-
субъектный
метод? с. 50

Учитель
литературы
глазами
подростка с. 57

издательский
ДОМ
1september.ru

Первое сентября

январь–февраль
2018

ЛИТЕРАТУРА Подписка на сайте www.1september.ru или по «Каталогу российской прессы»: 79072

В номере:

Иду на урок

- Ольга Харитонова **4** Сказка Вениамина Каверина «Лёгкие шаги» на уроках в 6 классе
- Ольга Баранова **14** Чеховский «Ионыч» для взрослых
- Марина Смусина **16** Случай Щедрина
- Светлана Хелик **18** Из опыта проведения первых уроков ...по роману Л.Н. Толстого «Война и мир»
- Наум Резниченко **20** «Я учился траве, раскрывая тетрадь...» Поэзия Арсения Тарковского на уроке литературы в 11 классе

ЛитМотив

- Юлия Петрачкова **27** Барство в русской литературе: образ жизни и образ мысли

Читальный зал

- Феликс Нодель **42** От «Жестокого романса» к «Бесприданнице»

Штудии

- Елена Пенская **45** Сказ о том, как Салтыков-Щедрин «прочитал» роман Достоевского «Идиот»
- Татьяна Касаткина **52** Организация совместной работы в рамках субъект-субъектного метода
- Любовь Борусяк **58** Хороший учитель литературы в мечтах читающих подростков

Уважаемые подписчики бумажной версии журнала «Литература»!

Все подписчики журнала имеют возможность получать электронную версию, которая не только является полной копией бумажной, но и включает дополнительные электронные материалы для практической работы. Для получения электронной версии:

1) откройте Личный кабинет на портале «Первое сентября» (www.1september.ru).

2) В разделе «Газеты и журналы/Получение» выберите свой журнал и кликните на кнопку «Я – подписчик бумажной версии».

3) Появится форма, посредством которой вы сможете отправить нам копию подписной квитанции.

После этого в течение одного рабочего дня будет активирована электронная подписка на весь период действия бумажной.



К статьям, отмеченным этим значком, есть дополнительные материалы в Личном кабинете на сайте www.1september.ru

Литература

Учебно-методический журнал для учителей словесности
Издание основано в 1992 г.
Выходит один раз в два месяца

РЕДАКЦИЯ:
Главный редактор
Сергей Волков

Дизайн макета
Иван Лукьянов

Обложка
Анна Махотина

Вёрстка
Галина Струкова

Корректор
Пекар Волков

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:
д. ф. н. Е. И. Анненкова (СПб; РГПУ);
д. ф. н. А. Н. Варламов (МГУ – Литинститут);
д. ф. н. В. А. Кошелев (НовгородГУ);
д. ф. н. О. А. Лекманов (НИУ ВШЭ);
д. ф. н. Ю. В. Манн (РГГУ);
д. ф. н. И. Н. Сухих (СПбГУ)

Журнал распространяется по подписке.
Цена свободная.

Тиражи:
400 экз. (бумажная версия)
24000 экз. (электронная версия)
Тел./факс: **(495) 637-8273**
E-mail: lit@1september.ru;
lit1@1september.ru
Сайт: lit.1september.ru

ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС:
По «Каталогу российской прессы»: **79072**

Иллюстрации –
фотобанк Shutterstock
(если не указан иной источник)

В оформлении обложки

Татьяна КАСАТКИНА,
доктор филологических наук, ИМЛИ РАН

Организация совместной работы в рамках субъект-субъектного метода¹

Эту статью, написанную вслед статье «О субъект-субъектном методе», опубликованной в Новом мире², я хотела бы посвятить разговору о совместной работе – поскольку субъект-субъектный метод³ – это не только метод, который видит как субъект сам текст – и, соответственно, стоящего за ним автора. И в этом смысле автор для нас не умер – несмотря на то, что распространеннейшая точка зрения сейчас говорит нам о смерти автора и о том, что мы, вследствие этого, можем не задаваться вопросом об авторской позиции – или, вернее, мы не можем задаваться вопросом об авторской позиции⁴.

Об этих двух пунктах я хотела бы сказать подробнее прежде чем перейти к заявленной теме, потому что они очень важны для нас сегодня.

Автор умер довольно давно, Ролан Барт оповестил всех о его смерти, и это произошло уже в прошлом веке – и даже не в последние его годы⁵. В тот момент возникло впечатление, что фокус художественного текста переносится в читателя. Однако этого не получилось – ибо читатель тоже быстро умер. Смерть читателя есть неизбежное следствие смерти автора, хотя смерть автора предполагалась Бартом (и его последователями) условием как раз читательского «рождения».

Почему же умер читатель? Потому что субъект-объектная связь, провозглашаемая нормальной и оптимальной в ситуации исследования чего-либо (и чего угодно) уже довольно давно, – на самом деле, связь в высшей степени неустойчивая.

Дело в том, что для познания объекта субъект не нужен. Наоборот – чем «объектнее» субъект, тем лучше. О чем мы все время слышим, как о постулате «настоящей» науки? О том, что личность исследователя не должна влиять на результаты исследования: ни на сам опыт, ни на те выводы, которые из этого опыта делаются. Поэтому главный принцип такой науки – это повторяемость эксперимента независимо от того, кто его производит, то есть – заменяемость экспериментатора. Таким образом, очень быстро объективируется сам «субъект» исследования.

То же самое происходит в момент смерти автора, когда перед читателем больше нет личности, с которой он мог и должен был бы вступить во взаимодействие, когда перед ним остается только текст. Если перед читателем теперь только текст, понимаемый как объект, то для взаимодействия с ним читателю

не нужна его собственная личность. В этом случае начинают взаимодействовать два набора «культурных клише», читатель слышит и видит (опознает) в тексте лишь то, что уже слышал и видел, структурируя любой текст по матрицам, встроенным в самого читателя культурной обработкой. Именно поэтому в конце концов исчезает и текст, теряясь в «гипертексте» культуры.

Эта ситуация была осознана еще Юнгом, который говорил, что если мы хотим, чтобы сохранялась наша личность, наша субъектность, то нам нужно представить мир как достойного собеседника – потому что в тот момент, когда мы представляем мир как объект, умирает наша личность. И пускай даже, – говорит Юнг, делая реверанс в сторону позитивизма, – наше приписывание личности миру ничем не оправдано, но нам нужно хотя бы сделать вид, что перед нами субъект, для того чтобы сохранить нашу собственную субъектность⁶.

То есть неустойчивость пары субъект-объект, склонность субъекта в такой паре к объективации была, в общем, очевидна для всех, кто в этом направлении сколько-нибудь серьезно размышлял.

Самая большая проблема возникает в гуманитарных науках, потому что гуманитарная наука начинает перестраиваться по образцу наук естественных и технических. То есть она переходит к тем способам исследования и к постановке тех задач, которые, вообще говоря, гуманитарной науке не свойственны, поскольку гуманитарная наука изначально существует с принципиально иными задачами. Если естественные и технические науки с самого начала ставят перед собой задачу познания некоего объекта с целью дальнейшей возможности некоторых манипуляций с ним и его трансформаций, то гуманитарная наука

ставит своей задачей трансформацию самого того, кто в эту науку погружается. И изначально филология, философия даже по типу названия не соотносятся ни с гео-метрией («измерение земли»), ни с биологией («слово о природной жизни») – но зато они прекрасно ложатся в один ряд с «Фило-калией», на русский язык переведенной как «Добротолюбие» и представляющей собой корпус аскетических сочинений, посвященных преобразованию личности. Филология и философия тоже изначально посвящены преобразованию личности того, кто их изучает.

Идею преобразования личности и нужно вернуть в область задач гуманитарных наук и поставить во главу угла при их преподавании – для того чтобы гуманитарные науки начали жить своей жизнью. Преобразование личности – как оно осуществляется не в «воспитательном процессе», но в акте и опыте встречи с великой личностью, запечатлевшей в тексте свой путь к обретению себя и протянувшей следующим за ней руку/нить текста, с тем, чтобы они смогли пройти этот путь более осознанно.

Меня всегда поражало, что физика должна была вернуть личность исследователя в список учитываемых параметров ровно в тот момент (в начале XX века), когда филология собралась, наконец, ее по максимуму вывести за скобки. Так что теперь мы могли бы уже вернуть эту личность, даже попросту продолжая следовать за теоретической физикой.

Однако совершенно невозможно просто вернуть личность в филологию, поскольку в данный момент мы не только с текстом – но и с учеником склонны обращаться как с объектом. Мы полагаем, что должны с ним что-то сделать. Как правило, мы должны в него нечто вложить. Мы должны снабдить его некоторым набором знаний, который не очень понятен для чего ему нужен. Самое прагматическое, что можно придумать – эти знания нужны ему для того, чтобы сдать экзамены. Недавно, общаясь с учителями в Прато, мы выяснили, что ученики воспринимают то, что мы им навязываем, как нечто, что они готовы взять – по минимуму – исключительно из хороших отношений к учителям. Ну, или под угрозой предстоящих экзаменов.

Одну из наших итальянских преподавательниц, участвующих в педагогическом эксперименте, развивающемся в связи с Итальянскими юношескими Достоевскими чтениями⁷, ученик, в ответ на предложение прочесть весь текст – при том, что на экзамене из него спрашивают две главы, спросил: «Зачем же мне давать сто, если у меня просят десять?». Мы видим, что восприятие ситуации (или – сама ситуация?) радикально искажено: ученик считает, что он не получает, но отдает – отдает свое такое нужное ему время, свои силы – на нечто ему ненужное, чтобы иметь возможность пройти через экзамены. Занимаясь с нами изучением литературы, ученик, по его ощущениям, не приобретает, а тратит.

С другой стороны, учитель, как правило, решительно (и даже возмущенно) отказывается отвечать

на вопрос ученика: «Зачем мне это нужно?» – предполагая, что эта нужность наличествует по умолчанию – но почему-то при этом плохо вербализуется.

Все это свидетельствует о том, что школа находится сейчас в очень глубоком кризисе. Главная наша проблема не в том, что с нами делает министерство образования. Главная проблема та, что ученик считает, что он не получает, а отдает, растрчивает.

И действительно, если филология – это наука вроде математики или биологии, которую нужно вложить в голову ученика, чтобы она там присутствовала как некое отвлеченное знание, то ответа на вопрос: «Зачем мне нужно это знание?» – просто не существует. Раньше можно было хотя бы сказать, что «это знают все», «это создает некую общность культуры». Но теперь такой общности уже нет, и, кажется, уже нет единого культурного поля, сформированного «общим знанием», из которого было бы страшно выпасть.

Между тем, филология – вещь, абсолютно необходимая для жизни⁸. Но она необходима не как свод знаний, который мы можем вложить кому-то в голову, а как, прежде всего, умение общаться – в смысле видеть и слышать другого. Потому что принципиальной разницы между пониманием текста и человека, взаимодействием с текстом и человеком нет – и ровно настолько, насколько мы не умеем общаться с текстом, мы не умеем общаться и с человеком.

Существует (и часто именно ему и обучают в школах) не просто непродуктивный, но безвредный способ чтения – нет, существует и изучается именно вредный способ чтения, тот, который возводит в принцип определенный способ взаимодействия как с текстом, так и с другой личностью: это способ взаимодействия, при котором мы оказываемся на первом плане. У нас уже есть целый ряд презумпций, мы склонны относиться к себе с известным уважением, мы считаем, что можем увидеть в другом нечто на основе нашего предшествующего опыта. На самом деле, это, как правило, не более чем навешивание наших собственных проекций – как на текст, так и на собеседника. Самые разные психологи самых разных направлений сейчас об этом говорят очень много.

Регулярно и привычно в нашей жизни происходит нечто вроде неосознаваемой коммуникативной катастрофы: навешивание проекций и затем общение в другом исключительно с самим собой. Мы продельваем эту операцию с любой личностью (поскольку просто не умеем ничего другого) – и если мы напишем эту Личность с большой буквы – ничего не изменится. Про Бога мы думаем так же, как про любого другого собеседника – мы навешиваем на Него свои проекции («видим, как в мутном зеркале» (1 Кор. 13, 12)), – скажет об этом апостол Павел, – то есть принимаем за Бога свой собственный смутный образ) – а потом начинаем действовать от Его имени. Когда возможность действовать от Его имени поддержана законодательно – это становится реально опасно.

Таким образом, умение в общении видеть другого (а не проекцию себя самого) жизненно важно на любом уровне, начиная от способности выбирать и строить пару, общаться внутри коллектива – до способности не развязать мировую войну в результате действия в соответствии со своими проекциями, на основе которых мы предполагаем и предвидим мысли и действия собеседника.

И это умение можно и должно вырабатывать именно на уроках литературы, в атмосфере фило-логии, любви к слову.

* * *

Итак, что значит субъект-субъектный метод с точки зрения совместной работы? Он значит, что не только текст для нас субъект, и поэтому мы не забываем про него и не начинаем говорить о себе, «о своем видении». «Свое видение» – вещь, которая не может быть оспорена, потому что ее полностью удостоверяет ваше свидетельство – и именно поэтому тут нет повода для разговора. Да, вы именно так видите – и это абсолютная правда. Но – это ровно ничего не говорит о том тексте, о котором идет речь, это говорит нечто только и исключительно о вас⁹.

А вот если мы ставим вопрос о позиции автора – у нас есть повод для разговора. Потому что в этом случае любое наше высказывание верифицируемо. Поскольку мы признаем в этом случае, что есть некто, «кто знает лучше». Правда, сейчас многие утверждают, что автор вообще про себя ничего не знает. Ну, например, автор ничего не понимает в жанровом определении своего собственного текста. Идея, что автор не имеет слова в нашем разговоре о нем – она очень живуча – и она напрямую связана с нашей склонностью объективировать – то есть прежде всего лишать слова о себе (отрицать знание о себе) – все, что мы взялись исследовать.

Так вот, что касается автора, то субъект-субъектный метод предполагает, что узнать что-либо о том, с кем мы вступаем во взаимодействие, мы можем из единственного источника, и этот источник – сама та личность, с которой мы вступаем во взаимодействие.

Прочитав недавно статью о том, кому дает гранты РФФИ, я пребываю в очень оптимистичном настроении, поскольку там заявлено, что гранты даются, в частности, на развитие личностно-ориентированной медицины. На данный момент медицина также пребывает в жестких субъект-объектных рамках, и врач, в них работающий, исходит из того, что пациент ничего о себе не знает, и своей задачей ставит лечение болезни, а не больного. Личностно-ориентированная медицина настаивает на индивидуальном анализе даже при ОРВИ, поскольку выясняется (вдруг! И неожиданно...) что на разных людей одно и то же лекарство будет действовать неодинаково. И при имеющемся спектре лекарств есть возможность подобрать их в соответствии с данным конкретным организмом и спецификой его сосуществования с болезнетворными бактериями. Таким образом, естествен-

ные науки сейчас также уходят все больше в область субъект-субъектного взаимодействия.

Но – еще раз – дело не только в тексте, не только текст может сообщить о себе все самое главное. Но когда мы работаем с классом в рамках субъект-объектного метода, мы всегда предполагаем ситуацию, когда есть преподаватель, который «знает лучше». И есть объекты-ученики, которых мы должны возвести на вершину нашего собственного знания. Субъект-субъектный метод абсолютно не может функционировать внутри таких представлений. Потому что каждый ученик занимает по отношению к тексту такую позицию, которой больше ни у кого нет, из которой больше никто не способен вступить во взаимодействие с текстом. Самая простая аналогия: если мы встанем вокруг одного предмета – каждый из нас увидит его в своем ракурсе, который больше не будет доступен ни с какого другого места. А если мы перейдем к субъекту – то все мы знаем, насколько по-разному общается одна личность с разными людьми, насколько разное она им сообщает – не в силу скрытности или лукавства – а в силу ее представлений о способностях восприятия каждого из собеседников. И еще в силу того, что любой человек склонен отзеркаливать то, что привносит в отношения другой. Поэтому стоит внимательно слушать то, что люди говорят о других – о других по этим словам составить представления в большинстве случаев нельзя (или для этого потребуются сознательная коррекция информации (прежде всего – умение отделять информацию от оценочных суждений, чему тоже следовало бы учить на уроках литературы)) – но вот о самих говорящих очень даже можно.

И вот – если в классе у нас объектов нет, а присутствуют только субъекты – то это наше собрание вокруг текста для учителя (особенно – для учителя в его нынешнем слишком частом душевном состоянии, с его нынешним привычным расположением) будет связано с рядом очень неприятных моментов. Потому что у учителя исчезнет априорный приоритет владения верным суждением, априорное превосходство в знании. То есть – любое наше учительское высказывание может быть (и даже – методологически – должно быть) поставлено под сомнение, потому что оно впервые становится для ученика верифицируемо, поскольку в центре нашего круга – текст. Любая учительская интерпретация будет либо подтверждаться – либо опровергаться неучтенными учителем ракурсами текста, частями текста, видимыми ученикам, но попавшими в учительское читательское/исследовательское «слепое пятно» (а такие слепые пятна есть у каждого читателя).

Представим, что мы изучаем в классе «Братьев Карамазовых», и учитель рассказывает о почти узаконенной на сегодня для широкого читателя «ангелоподобности» и «христоцентричности» образа Алеши. А ученик ему приводит высказывание Алеши о том, что он сам «в Бога-то вот, может быть» и не верует (14, 201)¹⁰. Перед преподавателем в этот момент

встает серьезный вопрос – потому что фигура героя на глазах начинает меняться. А если этот ученик еще и учился в воскресной православной школе и у него на слуху повторяющиеся моменты православной литургии – то он и раньше в тексте найдет вещи, ставящие под сомнение или требующие усложнить предлагаемую интерпретацию, поскольку Алеша будет настойчиво размышлять о «силе и славе» своего старца (которая, к тому же станет «как бы собственным его [Алеши] торжеством») (14, 28-29) – а эти качества в молитве Господней относятся исключительно к Господу и онтологически не могут быть у Него «узурпированы» творением.

Если обратить внимание на эти элементы текста, придется увидеть историю Алеши и его старца параллельной истории великого инквизитора: оба священника заслоняют собой Бога от тех, кто за ними следует (далее начнутся отличия – но чтобы начать искать отличия, необходимо сначала увидеть сходство).

Почему этот момент может быть не очень приятен учителю? Полагаю, здесь нужно упомянуть о нашей привычке к ложному самоотождествлению. Мы – и особенно мы в качестве учителей – привыкли себя отождествлять с нашим знанием. Мы этого не рефлексируем, как правило, и потому это отождествление происходит практически без малейшего зазора. И мы чувствуем, что поставление под сомнение того, что мы говорим, – это прямая агрессия против нас, против нашей личности. Словно нас ставят под сомнение в этот момент. И мы реагируем в соответствии со своими ощущениями – встречной агрессией. И в этот момент все заканчивается – потому что как только пошла наша встречная агрессия (даже если она никак очевидно не выражена и нам удалось скрыть ее под личиной «аргументации») – начисто исключается возможность продуктивного контакта и по-настоящему совместной работы. Ибо и дальше мы скорее всего будем не взаимодействовать с этим учеником, а тем или иным способом защищаться от него – несознательно – и именно в силу неосознанности у нас не будет никакого шанса эти отношения вновь продуктивно перестроить. «Он посягал на меня» – это слишком глубокая заноза.

Что нам нужно сделать, чтобы поставить себя в этом смысле в правильную позицию? (Тут нужно понимать, что сказать – просто, сделать – гораздо сложнее, но попробовать можно.) Нужно прекратить ложную самоидентификацию. Нужно понять – и в какой-то момент проговорить себе (а возможно – и ученикам) словами: «Я – это не то, что я знаю. Знание мое – оно всегда меняется. Мало того: если мое знание все время меняется, то любое поставление моего знания под сомнение – это не посягательство на меня, не утеснение меня, но предоставление мне возможности для роста, для расширения поля моих возможностей. Это для меня – возможность нового видения, новых открытий. То есть – это не посягательство на мою личность – но открытие мне, предоставление

мне нового, гораздо большего пространства для реализации моей личности». Причем – это открытие того пространства, которое нам без внешней помощи недоступно, поскольку другой предоставляет нам возможность видеть в том ракурсе, который без него нам не открывается (помните: мы стоим кругом вокруг одной вещи). За счет тех коррекций, которые в том случае, если мы отождествляемся с нашим знанием, кажутся нам ранащими, мы, вырвавшись из пут такого самоотождествления, начинаем обладать не единственной своей позицией – но всем кругом, всеми позициями, представленными участвующими в этом кругу, в этой работе с текстом. То есть – мы резко увеличиваем наши возможности за счет внимания к любой другой личности, вступившей в работу, вступившей в обсуждение.

То есть – мы не «сокращаемся», как нам представляется, когда вдруг внезапно на нас «нападают» другие со своим мнением, и мы вынуждены сначала «отпрянуть», а потом встать в защитную стойку, чтобы оборонить свою личность. Мы, наоборот, «распространяемся». На нас не нападают, нас не утесняют – нам предлагают новые места, из которых можно видеть прежде незамечаемое. У нас не отнимают (уважение и самоуважение) – нам дают возможность возражать – в том числе и в них.

При такой перемене взгляда мы меняем не только принцип преподавания – мы меняем свою личностную позицию: мы разотождествляемся с тем, отождествление с чем приносит нам только боль и страдание (и не только в классе или аудитории) – и мы начинаем видеть чуть яснее себя, и мы начинаем видеть то, что раньше считали агрессией, как открытие новых возможностей.

Таким образом, уже на этом этапе «преподавания литературы» – то есть на уровне организации работы в классе – резко улучшается качество жизни ученика и учителя. И тогда мы можем сказать (начиная отвечать на вопрос: «зачем мне это?»), что уроки литературы – они для самопознания, для улучшения качества нашей жизни, качества нашего общения, для понимания себя в этом мире.

* * *

С этого этапа (установления другого видения себя) мы можем начать учиться слушать как текст, так и другого. Потому что отныне мы не только будем, уткнувшись в текст, выискивать там подтверждение нашей точки зрения «любой ценой» – но мы рады, когда наша точка зрения не подтверждается. Почему мы рады? Потому что до тех пор, пока наша точка зрения подтверждается, мы не можем быть уверены, что все, что мы до сих пор здесь увидели, не есть наша проекция на текст. Точно так же, как в общении с другим: до тех пор, пока он нам возвращает примерно то же самое, что мы бы сами сказали по этому поводу, – мы совсем не можем быть уверены, что он не «зеркалит» (сознательно или бессознательно). То есть – проход как к тексту, так и к друго-

му, начинается с момента расхождения с имеющимся у нас знанием. Именно поэтому, как я уже неоднократно говорила и писала, вход в текст – это точка, где мы не понимаем, а не где мы понимаем или нам кажется, что мы понимаем. У нас нет возможности верифицировать: это нам кажется – или это мы понимаем. А вот когда мы не понимаем – мы точно не понимаем. И в этот момент мы можем быть уверены, что перед нами другой, а не я сам, спроецировавший себя на текст или на другого человека. И вот отсюда можно начинать работать. Таким образом производится первичная постановка нашего отношения к тексту (мы нащупали твердую землю – в месте непонимания) и к со-трудникам – мы увидели их не как соперников, могущих отобрать у нас пальму первенства и уверенность в себе, а как именно со-трудников, открывающих нам новые пространства бытия и понимания, выход к которым в пределе без них для нас вообще невозможен.

Ведь дальше нас ждет еще одно чрезвычайно интересное открытие. Обнаруживается, что точки непонимания у всех будут разными. Мы читаем текст – и спотыкаемся о разные вещи. Нет, возможно, когда нас кто-то ткнет в свое странное место и спросит: «А тут почему так?» – мы тоже этого не поймем. Но нас почему-то зацепили разные странные места, место нашего сотрудника мы проглядели, споткнулись о свое. Вот это и значит – разные ракурсы. В процессе такого обмена у нас появляются во множестве точки входа в текст – которых, естественно, чем больше – тем лучше.

Если речь идет о научной работе в классе, то мы понимаем, что эти индивидуальные «места преткновения», эти точки входа в текст – они и есть, например, возможные темы докладов для обнаруживших их учеников. Но прежде всего – это сформированный для каждого круг разных оснований для более глубокого взаимодействия с текстом.

В общем виде возникающие вопросы можно сформулировать как «зачем у автора здесь это?» или «почему это так?» Например: «О чем говорят герои «Преступления и наказания», поминая Раскольникова про необходимость для него – воздуха? Почему он сам, да еще идя на убийство, раздумывает об устройстве фонтанов, освежающих воздух? Как вообще воздух присутствует в романе? Как присутствуют в романе другие стихии?» Каждый вопрос вновь заставляет возвращаться к тексту и смотреть на него с новой точки и под новым углом, в новом масштабе даже.

При такой работе мы будем учитывать точку зрения другого и будем рады и признательны за помощь. Работа может стать поистине общей – потому что мы занимаемся не самовыражением, в каком случае другой ракурс мог бы сбивать нас с мысли и пути, а занимаемся постижением и узнаванием другого (автора) – и здесь любое наблюдение, недоступное для нас самих, будет помощью и расширением способности обзора.


Несколько слов о том, как в такого типа организации работы будет выглядеть разговор о теории литературы, на данный момент представляющей в программе странными включениями, или не имеющими отношения к сущностному разговору о тексте и потому почти игнорируемыми, или уводящими от сущностного разговора ко всеобщей досаде.

Теория – если мы признаем субъектность текста – есть не то, что можно наложить на текст сверху для его деления на конструктивные части или для его включения в ту или иную классификацию. Теория есть, в соответствии с исходным значением греческого слова, прозревание существа вещи – и способность сказать об этом существе. Следовательно, теория – это оформление прозрения в языке. Для разного типа прозрений выстраиваются разные ряды терминов, которые не важны сами по себе, а необходимы лишь как инструмент разговора о тексте в том или ином ракурсе. Теории меняются в зависимости от того, как и в каком ракурсе ведется разговор о тексте – читателем, исследователем, эпохой. Поэтому теоретические знания не должны вкрапляться в текст учебника как нечто, что нужно заучить и применить – теоретические термины должны подсказываться учащемуся, когда он пытается говорить о тексте – и ему не хватает слов для точного и удовлетворяющего его говорения. И, возможно, актуальнее для работы с текстом на данном этапе будет вовсе не термин «жанр», а термин «концепт», вообще не включенный в изучаемую ныне в школе «теорию литературы».

И последнее, объясняющее то, почему «субъект-субъектный» не значит «субъективный». Виктор Франкл, отстаивая объективность нашего видения смысла и представление о реальности как о независимом от нас бытии, писал: «... единственно, что субъективно, – это перспектива, в которой мы видим реальность, и эта субъективность в конце концов не умаляет объективной реальности как таковой. Я давал такое объяснение этого феномена студентам моего семинара в Гарварде: “Посмотрите в окна лекционного зала на Гарвардскую часовню. Каждый из вас видит часовню по-своему, в своей особой перспективе, в зависимости от того, где он сидит. Если кто-нибудь будет утверждать, что видит часовню точно так же, как его сосед, я должен буду сказать, что один из них галлюцинирует. Но уменьшает ли сколько-нибудь различие взглядов объективность и реальность часовни? Конечно, нет”»¹¹. Добавлю – мало того, полное (или, во всяком случае, более полное) представление о часовне может быть достигнуто только при соединении воедино всех видений из разных позиций. Таким образом мы можем понять, почему множественность интерпретаций вовсе не противоречит наличию одной истинной – а наоборот, становится ее предпосылкой.

В качестве заключения – еще одна цитата из Франкла: «В такие времена, как наши, во времена, скажем так, экзистенциального вакуума, основная задача образования состоит не в том, чтобы до-

вольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может оставаться в русле традиции, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения. Во времена, когда десять заповедей теряют, по-видимому, свою безусловную значимость, человек более, чем когда-либо, должен учиться прислушиваться к десяти тысячам заповедей, возникающих в десяти тысячах уникальных ситуаций, из которых состоит его жизнь. И в том, что касается этих заповедей, он может опираться и полагаться только на совесть. Живая, ясная и точная совесть – единственное, что дает человеку возможность сопротивляться эффектам экзистенциального вакуума – конформизму и тоталитаризму»¹².

Нравится это нам или нет, но – миновало время инструкций, миновало время культуры как выстроенных колеи, замещающих человеку утерянные инстинкты; колеи, «вставить» в которые личность с целью ее социализации и было задачей образования – пришло время жизни в постоянном ежеминутном осознанном выборе с постоянным признанием ответственности за него – и задача образования теперь – дать ученику компас и объяснить, что стрелка его показывает вовсе не направление движения, а всего-навсего ориентирует его в расположении сторон света, а дальше он сам должен решить, куда ему идти. 

Примечание

- ¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 17-18-01432) / This scientific investigation was carried out with financial support of Russian Science Foundation (RSF, the project № 17-18-01432)
- ² Новый мир, № 1, 2017; статья доступна в интернете любому желающему по адресу http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2017_1/Content/Publication6_6531/Default.aspx
- ³ Субъект-субъектный метод – метод исследования реальности, при котором познающий вступает с познаваемым в равноправное взаимодействие (а не подвергает его ряду воздействий, оставаясь за пределами непосредственного с ним контакта, как это предполагается при субъект-объектном методе познания). Целью субъект-субъектного метода является выяснить не внешние характеристики и объективные процессы в познаваемом субъекте, а его внутреннюю жизнь и самоощущение. Главным инструментом субъект-субъектного метода является сама личность исследователя, вольно умышленно уходящая перед познаваемым для того, чтобы не исказить и не экранировать передаваемое ей таким образом знание. В результате взаимодействия в процессе такого познания на каждом новом витке герменевтического круга меняется не только видение соотношения общего и частных в познаваемом – но меняется и сама личность исследователя. На каждом новом витке

взаимодействия с познаваемым познающей личности становятся доступны новые данные и новые уровни обобщения – за счет ее личностного роста, перехода на новую ступень.

- ⁴ См., например, статью «Сексизм, лицемерие, нелюбовь: что не так с преподаванием литературы в школе» <https://daily.afisha.ru/relationship/4797-seksizm-licemerie-nelyubov-chto-ne-tak-s-prepodavaniem-literatury-v-shkole/> – в которой учитель литературы, выпускник факультета журналистики, не обладающий навыками филологического анализа и, по-видимому, ничего не знающий о филологии как «науке понимания», и, как следствие, занимающийся на уроках литературы социологией, объясняет, почему нельзя задавать вопрос: «Что хотел сказать автор?»
- ⁵ *Барт Ролан*. Смерть автора. Эссе 1967 года. Необходимо отметить, что Ролан Барт имеет в виду «смерть автора» во вполне конкретных текстах, созданных в определенное время. Мало того – он имеет в виду, так сказать, интенциональную смерть автора, смерть автора по собственной воле – и не должен отвечать за распространение его концепции на весь массив художественной литературы, где автор был «убит» той позицией, которую занял читатель/критик.
- ⁶ См.: Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Пер. с нем. А.М. Боковикова. М., 1993. С. 242-244.
- ⁷ Сайт об Итальянских юношеских чтениях и связанных с ними проектах: <http://www.ilmondoparla.com> В русском сегменте интернета можно посмотреть, например: http://so-l.ru/news/show/tatyana_kasatkina_yunosheskaya_konferenciya_i_krugliy_5
- ⁸ Биология и математика, естественно, тоже необходимы для жизни. Но там разрыв между отвлеченным знанием и его применением на практике легче преодолевается в рамках объектного отношения к миру.
- ⁹ Это не значит, что «разговор о своих видениях» не может состояться на уроке литературы – вполне может и будет продуктивным – в том случае, если мы понимаем, к каким результатам он может привести и ставим себе целью получение именно этих результатов. Реальными (и востребованными) результатами такого разговора будут состоявшиеся самораскрытия его участников, сделанные непрямым образом, и потому позволяющие участникам диалога сказать о себе гораздо больше, чем обычно, и легче получить обратную связь (которую будет и легче дать – поскольку разговор идет, вроде бы, о тексте – и легче получить и принять по той же причине). Но такой разговор не станет совместной работой понимания.
- ¹⁰ Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах. Л., Наука, 1972–1990. Здесь и далее том и страница указываются в тексте в скобках после цитаты.
- ¹¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. <http://e-libra.ru/books/232313-chelovek-v-poiskakh-smysla.html>
- ¹² Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. <http://e-libra.ru/books/232313-chelovek-v-poiskakh-smysla.html>

Любовь Фридриховна БОРУСЯК,
социолог, Москва

Хороший учитель литературы в мечтах читающих подростков

Современной школе хорошо удается сформировать у учеников ценность русской классической литературы: большинство из них не сомневается, что она вечная, но и актуальная, что в ней есть ответы на все вопросы, как дня вчерашнего, так и сегодняшнего и завтрашнего. Хуже обстоят дела с чтением текстов – лишь незначительная часть старшеклассников действительно читает все произведения школьной программы. Но все-таки чтение – это ценность, а потому и отношение к урокам литературы особое. Никто из подростков не ждет разговоров о жизни на уроках физики или географии, но книги – это совсем другое. Во всяком случае, для подростков любящих читать. Для того, чтобы выяснить, чего они ждут от уроков литературы, мы провели серию из шести фокус-групп с недавними выпускниками гуманитарных классов или гимназий, а ныне младшекурсниками гуманитарного факультета ведущего московского вуза. Представим вам их результаты.

Проведенный в 2016 году опрос старшеклассников из 12 городов России показал, что для значительной части подростков уроки литературы в школе ничем не отличались от всех остальных школьных уроков. Это был такой же урок, на котором надо было просто получить оценку, а для этого к нему надо подготовиться, то есть прочитать произведение или познакомиться с ним каким-то-то другим образом – обратиться к краткому пересказу, посмотреть фильм

и пр. Поэтому нам хотелось выяснить мнение о школьных уроках литературы у той части молодежи, для которой они особенно важны: они любят читать, в школе учились в гуманитарных классах, где литературе уделяют больше внимания.

В ходе групповых дискуссий девушки высказали единодушное мнение: в идеале литература – особый предмет, выделяющийся на фоне всех остальных, а юноши не были столь категоричными, у них мнения разделились. Для значительной части из них уроки литературы – это обычные уроки в ряду других. Во многом это связано с тем, что в отличие от девушек они далеко не во всем готовы принимать те ценности, которые формирует школа¹. Характерна в этом смысле фраза одной из юношей на фокус-группе: «Классика – это не для мальчиков»². Не говоря уже о том, что они меньше читают, в том числе произведения школьной программы. Но все же и большинство юношей хотели бы видеть уроки литературы в школе особыми, не такими, как все остальные.

В чем же образованная, читающая молодежь хочет видеть отличие литературы от других предметов? В самом общем виде это было сформулировано так: «Литература – это нечто большее». Литера-

