

В диалоге с концепцией литературного образования В.И. Тюпы

Технология литературного образования Валерия Игоревича Тюпы опирается на ряд теоретических и методологических принципов¹.

Прежде всего, в технологии декларируется **креативный** характер концепции. Задача литературного образования видится в том, чтобы способствовать реализации творческого потенциала личности, а не подавлять его репродуктивными знаниями, умениями, навыками. Целью преподавания литературы считается формирование практической культуры художественного восприятия, а не накопление теоретизированных знаний о литературе.

Далее. Литература мыслится как предмет **эстетического** цикла. Научное знание здесь не самоцель, а только средство воспитания творческого читателя. Валерий Игоревич опирается на опыт классического образования XIX века: ведь воспитанников Царскосельского лицея на уроках словесности учили сотворению поэтических и прозаических текстов, развивая тем самым рецептивные и креативные возможности их сознания... На современном же этапе, будучи школьным предметом эстетического цикла, литература должна оказаться в одном ряду *с рисованием и пением*, и развивать правополушарное мышление школьников.

Сформулированная стратегическая цель определяет решение проблемы отбора материала. С количества прочитанных текстов акцент переносится на качество чтения. Соответственно, для итогового экзамена по литературе предпочтительны тексты, на уроках не рассматривавшиеся: ведь только на материале незнакомого или малознакомого произведения можно достоверно оценить уровень читательской культуры.

Зерном урока литературы видится **«читательское событие»**: ощущение неожиданной явленности чего-то ранее скрытого, сокровенного. Образовательная задача “стратегии откровения” (в противоположность “стратегии

¹ Отсюда и далее мы приводим цитаты из «Технологии литературного образования» В.И. Тюпы, опубликованной в изд. Образовательные системы современной России. – М.: РГГУ, 2010.

изучения”) состоит в организации урока как эстетического коммуникативно-го события встречи в точке художественной целостности произведения множества уникальных, но солидарных прочтений.

Доминирующий тип деятельности при этом «квазихудожественный». Центр педагогического интереса на уроке – не суждение о тексте, но сам текст как «совокупность факторов художественного впечатления» (М.М. Бахтин). Данная образовательная стратегия предполагает, с одной стороны, актуализацию для читателя возможно большего числа этих «факторов» в тексте, а с другой – интенсификацию процессов эстетической самоактуализации читателя.

Важнейший момент в преподавании литературы — выбор стадияльной последовательности учебного процесса. Хронологический принцип в технологии Валерия Игоревича заменяется в среднем звене принципом прохождения **стадий «культурного возраста»**, основанным на исследованиях Л. Выготского, который считал, что культурное развитие личности «имеет свои стадии, которые в известном закономерном изменении следуют одна за другой». Суть педагогического процесса, исходящего из принадлежности литературы к школьным дисциплинам эстетического цикла, состоит в том, чтобы последовательно провести ученика через общеисторические *парадигмы художественности* как стадии его собственного культурного роста.

Смена *парадигм художественности* составила путь развития художественного сознания: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм XIX столетия и постсимволизм (неклассическая художественность XX века). Каждому из этих этапов литературной эволюции соответствует своя система представлений о природе художественной деятельности, о её предмете, цели, задачах, о критериях художественности, о роли писателя и позиции читателя. Стадияльность учебного процесса на уроках литературы должна быть подчинена исторической стадияльности органично сменяющихся друг друга *парадигм художественности*.

На этом пути преподавание литературы в 5-6 классах средней школы по своим задачам является формированием у учащихся жанрового мышления; в 7-8 классе — развитием эстетического вкуса и эмоциональной рефлексии; в 9 классе — переходом к культуре сотворчества; в 10 классе — овладением основами анализа текста и понимания его художественного смысла; наконец, на заключительном этапе литературного образования осуществляется изучение истории литературы и освоение культуры интерпретации.

К этим положениям технологии мы позволим себе сделать некоторые комментарии, возникшие в ходе многолетней работы как по самой технологии (в «Мастерской стиха» и «Мастерской прозы»), так и в целом в системе литературного образования в среднем, высшем и поствузовском звеньях.

Первое соображение касается принципиально заявленного эстетического характера технологии: литература в ней рассматривается как предмет **эстетического** цикла, автор даже подчёркивает: «наряду с рисованием и пением». Этот теоретический фундамент, однако, в его чистом виде может быть отнесён только к европейской (в широком смысле слова) литературе. Именно там издавна действовал и донныне продолжает действовать теоретически оформленный И. Кантом принцип понимания всякого вообще искусства как «незаинтересованного удовольствия». – В русской же литературе, которая, как собственно художественная, гораздо моложе европейской (художественность в ней появилась только в XVIII веке), эстетическая функция как минимум начиная с Пушкина мыслилась неотрывно от этической. В «Моцарте и Сальери» Пушкин, цитируя француза Лемьера, утвердил суждение, что «гений и злодейство – две вещи несовместные»; а легенда о Буонаротти–убийце – лишь «сказка тупой, бессмысленной толпы». Впоследствии ещё и Пришвин на склоне своих дней будет писать о «правильном поведении» как условии подлинного художественного творчества. – Наконец, вспомним и то обстоятельство, замеченное Ю.М. Лотманом, что в России, в отличие от Европы, деятельность поэта была резкой гранью, в том числе и сословной, отделена

от деятельности в иных сферах искусств. Если в Европе, замечал Лотман, поэт, наряду с художником или музыкантом, это ремесленник, то есть человек третьего сословия, то в России конца XVIII века и Пушкинской эпохи он не ремесленник, и всегда только дворянин. Сам Пушкин, кстати, это прекрасно понимал и выразил в «Египетских ночах», заставив Чарского возмутиться обращением к нему итальянского импровизатора как к «собрату»... Понятно, что в таком историческом контексте поставить поэзию в один ряд «с рисованием и пением» оказывается трудновато.

В силу этих обстоятельств понимание литературы как исключительно эстетической деятельности может поставить известные препятствия для адекватного освоения историко-литературного курса в старших классах. Во всяком случае, требуется оговаривание этой национальной специфики, которое хотя бы исподволь должно начинаться, вероятно, где-то уже в среднем звене.

Второе соображение касается предложения принципиально перенести акцент «с количества текстов на качество чтения», так, что **итоговый контроль** осуществляется предпочтительно на малознакомых текстах. По уже названной причине такое предложение не вполне основательно. Ведь на российской почве литература является, пожалуй, главным средством национальной идентификации. И должен существовать некий обязательный минимум текстов, которые не знать просто неприлично; и школа не может не иметь к этому отношения. Другое дело, что этот минимум должен быть действительно минимумом, а не реестром прочитанной в пединституте литературы, который составил случайный столичный методист. Так или иначе, трудно представить себе соотечественника, который бы, называясь образованным человеком, не читал «Евгения Онегина», «Капитанскую дочку», «Записки охотника», «Человека в футляре». Значит, знание этих произведений должно контролироваться при использовании любой образовательной технологии.

Далее, следует сказать о понимании так называемых **«парадигм художественности»**. Сама по себе **исключительно продуктивная**, эта концепция В.И. Тюпы, как показывает опыт, встречается нередко довольно механическое восприятие. Дело в том, что «парадигмы художественности» – явление, так сказать, матричное. Оно мыслится в рамках универсальной модели аристотелевского риторического треугольника (субъект – предмет – адресат речи), так или иначе имеющей место в любую эпоху. – Но надо учитывать, что в реальной практике художественного текстопорождения актуальность каждой из этих трёх инстанций неодинакова.

В риторической культуре (а это, заметим, не только рефлексивный традиционализм, но и сентиментализм, и романтизм) исключительной, доминирующей была инстанция автора – субъекта речи, который оказывался полномочным хозяином в художественном мире. Он знал наперёд всё развитие действия; он (и это главное, поскольку искусство – деятельность прежде всего ценностная) был носителем оценки. Он поэтому всё время раздавал говорящие имена: ведь на первый взгляд нейтральные «Гремин», «Лидин» у романтиков – ровно то же самое, что слишком прямолинейные «Воеводин» или «Милон» у классицистов... И не случайно в характеристиках, даваемых Валерием Игоревичем первым трём парадигмам, роль читателя-адресата, так сказать, «страдательная»: 1) «эксперт», 2) «эмоциональное эхо», наконец, 3) «со-творчество» (т.е. творчество, но всё же спровоцированное извне, «партнёрство»).

Инстанция героя как суверенная начинает открываться лишь в реализме XIX века. «К вымышленному персонажу автор относится как к действительному Другому» (Валерий Тюпа). Именно поэтому герой то и дело начинает совершать поступки, неожиданные для самого автора. Татьяна Ларина «выскакивает замуж», Вронский «вдруг» начинает стреляться...

Что же до читателя, то он пока ещё продолжает находиться в страдательной позиции: от него «требуется культура сотворческого сопереживания» (В. Тюпа). И это понятно: ведь читатель предсказуем для автора. У них,

как правило, примерно общий характер образования, культурный кругозор, вероисповедание, социальное положение... По меткому замечанию из русского XIX века, «у нас кто журналы пишет, тот их и читает».

И только в культуре модерна по-настоящему открывается значимость читателя. Не просто как «эха» или носителя «со-переживания», а как неустранимой активной инстанции эстетического события. Да и эстетическое событие как таковое осознаётся именно и только теперь. «Если бы не было читателей-символистов, не было бы и символизма», – писал Вяч. Иванов. Потом в аналогичном смысле высказывались в своих эссе о читателе Н. Гумилёв, О. Мандельштам... Теперь читатель стал разнолик, и каждый автор ищет свою аудиторию, используя для этого систему знаковых кодов, ориентированных на узнавание и интерпретацию именно этим, своим, а не каким-то другим читателем.

Вот эта историческая стадильность открытия архитектурных инстанций литературного дискурса должна быть понята не только теми, кто работает или собирается работать в русле характеризуемой концепции, но и всеми, кто занимается современным литературным образованием.

Продолжая тему, заметим, что в концепции идёт речь об «органической смене» парадигм художественности. Здесь опять приходится сделать поправку на национальную специфику. Вероятно, в Европе (особенно во Франции) такая смена была и вправду органической. Но не в России. Вспомним эстетическую ситуацию рубежа XVIII и XIX веков. Русский классицизм, нащупывавший первые шаги в 1740-е годы, к этой поре едва-едва оформился. А в Европе уже полвека бурлил и кипел сентиментализм, создавший, действительно, «эстетическую революцию» (В. Тюпа). А у нас он создал повесть «Бедная Лиза» и несколько ранних элегий Жуковского: и то, и другое – откровенные подражания или вовсе переводы. Потому что «оттуда» шла уже следующая волна, романтизм. И когда она пришла, то в обстановке начала 1820-х гг. в напряжённом симбиозе сосуществовали недопережитые остатки классицизма, недозвошедшие ростки сентиментализма и буйная поросль ро-

мантических мечтаний. Отсюда феномен «младоархаистов», по выражению Ю. Тынянова, которые (в их числе и А. Грибоедов) в эти 1820-е пытались опираться на классицистскую эстетику, хотя время уже диктовало совершенно иные и тип героя, и конфликт.

И последнее. В концепции литературного образования Валерия Игоревича место такого жанра, как сочинение, требует дальнейшего осмысления. В своё время (начало 2000-х) отказ от него на выпуске был воспринят учителями как полный крах системы литературного образования. Нынешняя попытка возврата к этой форме происходит на фоне десятилетнего провала и утраты педагогами навыков соответствующей работы. Но это, возможно, ситуация по-своему продуктивная. Не нужно возвращаться к прежней модели сочинения «на заданную тему». Сочинение-рассуждение может стать очень эффективной формой для отработки навыков речевого поведения в рамках той или иной коммуникативной стратегии – то есть формирования функциональной грамотности. Трудно сказать, является ли это задачей уроков литературы или русского языка, но если вести речь об интегральном предмете «словесность», то значимость такой работы невозможно переоценить. Вероятно, Н.В. Максимова сможет поделиться соответствующими знаниями на какой-то из площадок конференции.

В заключение хотим подчеркнуть, что инновационная технология литературного образования В.И. Тюпы, уже более 20 лет демонстрирующая свою эффективность, должна использоваться в образовании и впредь. Хочется только пожелать, чтобы меняющаяся образовательная политика оставляла для этого возможности.