

Полосухина Ирина Анатольевна
Irina Polosukhina

научный сотрудник «Института художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
the research fellow of the Federal State Research Institution
of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and culturology»
e-mail: zhbankova@mail.ru

О КРИТЕРИЯХ УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

The criteria of successful teaching literary works

Ключевые слова: литературное образование, художественный образ, эстетическая дистанция, критерии оценки, эстетический опыт читателя.

Keywords: literary education, literary image, the aesthetic distance, the evaluation criteria, the aesthetic experience of the reader.

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы школьного литературного образования и критерии его оценки. Литература понимается как предмет эстетического цикла и нуждается в иных формах освоения и прочтения, отличных от традиционных. Решается вопрос о категориях, в которых возможно измерение степени ученического участия в произведении — степени вовлеченности ученика-читателя в произведение, и отстаивается его право на собственный художественный образ по поводу воспринимаемого произведения. Предлагается понятие «эстетическая дистанция» для анализа эстетических отношений, сопровождающих процесс чтения.

Abstract. The article discusses the problems of school literary education and criteria for its evaluation. Literature is understood as a subject of aesthetic cycle and in need of other forms of development and reading, different from the traditional. The question of the categories in which it is possible to measure the degree of student participation in the work — the degree of involvement of the student-reader in the work, and defend its right to its own artistic way about the perceived work. Suggests the concept of "aesthetic distance" to analyze the aesthetic relationships that accompany the reading process.

Проблемы школьного литературного образования вызывают сегодня острые дискуссии. Круг обсуждаемых вопросов разнообразен: какие произведения русской и зарубежной художественной литературы должен включать в себя школьный курс, какие учебники, методические разработки, программы, пособия являются приоритетными в современной педагогической ситуации, какие педагогические формы и приемы оптимальны для освоения предмета «литература» и, наконец, какие критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся могут считаться наиболее приемлемыми на сегодняшний день.

Вопрос о критериях возникает в связи с уже состоявшейся переоценкой приоритетов литературного образования: литература, являясь одним из основных

видов искусства, должна преподаваться в школе как предмет эстетического цикла. Эстетический анализ предполагает художественное понимание и освоение действительности литературного произведения и опирается на творческое начало воспринимающей личности, на впечатление. Художественно-творческая деятельность на уроке, разумеется, организуется иначе, нежели информационно-когнитивная, ибо задача формирования и развития *эстетического опыта* читателя требует от педагога не трансляции знаний, а создания **условий** для формирования индивидуального опыта читательской деятельности школьника, понимания и приятия литературного произведения путем создания собственных моделей мира и соотнесения их с теми, которые уже закрепились. В основном, это рефлексивный труд по налаживанию культурных связей между представлениями, которые возникают в сознании детей и традиционными представлениями о культурных фактах; по сравнению субъективных версий с существующими культурологическими гипотезами — по выработке собственных представлений об искусстве и явлениях окружающей жизни.

Под *эстетическим опытом* читателя подразумевается умение воспринимать литературное произведение как произведение искусства — чувственно-образно, субъектно. Анализ и обсуждение этого опыта требует иных форм и подходов к преподаванию предмета «литература», особого языка и отличной от традиционных «Норм оценки знаний, умений и навыков учащихся» шкалы ценностей.

Проработка этого тезиса требует описания тех реальных ситуаций, в которых возникает и существует школьное литературное образование. В качестве основных мы выделяем две:

1. Отметочная форма оценки деятельности на уроке литературы.

Она не вполне годится для характеристики эстетической деятельности учащихся, осваивающих литературное произведение. Ученик заинтересован в получении хорошей отметки, поэтому во время чтения программных произведений стремится не к приобретению эстетического опыта, не к формулированию собственных переживаний, а к узнаванию «правильных ответов», к повторению стандартных, шаблонных суждений, которых ждет от него учитель — человек, представляющий в классе государственный образовательный стандарт. В то же время современная психология и педагогика пока еще не готовы предложить школе какие-либо внятные критерии оценки освоения ребенком произведения искусства. И если в психологии наметился некий новый поворот в сторону ребенка, начался поиск пути и способов взаимодействия литературного произведения и личности школьника, точек их соприкосновения и сближения (от внутренней модели мира ребенка к художественному миру произведения), то педагогика по-прежнему строит свое общение с учеником, отталкиваясь, в первую очередь, от литературного шедевра. Поэтому стратегия преподавания всецело зависит от подхода учителя к произведению.

2. Существующие педагогические формы освоения произведения.

Они препятствуют накоплению имплицитного эстетического фона и формированию эстетического эталона — образованию индивидуального опыта читательской деятельности школьников. Любое включенное в школьную

программу произведение — любой шедевр — приобретает в глазах большинства школьников негативную окраску, так как прежде всего становится для него источником проблем. Современный ребенок не чувствует актуальности и значимости для себя чтения классических произведений, но вынужденно и механически читает отмеренное заданием количество текста. Эта деятельность совершенно не похожа ни на «акт чтения» («раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого») [1, с. 160], ни на «диалог эстетического согласия» [2]. Она представляет собой явление странное, никем еще не до конца изученное. Без его осмысления методика не сделает ни одного реального шага в сторону изменения педагогических форм предъявления литературного знания школьникам.

Рассмотрим факты, результирующие обязательное, а для некоторой части учащихся принудительное, чтение классики. Семиклассники (программа В. Я. Коровиной) после одноразового чтения излагают описание *степи* из «Тараса Бульбы» Гоголя:

Земля необитаемая. Но кто-то здесь жил. И этот кто-то — лошади. (К.) ...Это очень хороший отрывок. Поверхность листа блестящая и красивая. (Д.) ...Весь юг тогда был зеленой пустыней и некоторых лиловых васильков. Но одна птица улетела слишком близко к солнцу. (З.)...Чайки ходят над травами и куропатки шныряют между них. Ё-мое, как хороша степь. (Р.) Вся земля устелена прекрасными растениями — от маленьких цветочков до величавых деревьев. Много птиц, некоторые поют, а другие, например, дятел, стучит по дереву, чтобы найти корм себе и своей семье еды. (К.) и т.д.

Из приведенных отрывков видно, как дети — таких большинство — цепляются за слова текста и не могут отступить от них, а получается только хуже, возникают чудовищные мутации исходных смыслов. Подобные вещи происходят потому, что прочитанное не оставляет никакого следа в душе ребенка, оно не близко его душевному опыту, не рождает никакого впечатления. «Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто» [1, 155]. Эта ситуация, в свою очередь, объясняется тем, что классические произведения русской литературы зачастую воспринимаются учащимися как нечто, не имеющее отношения к реальной действительности и современной ситуации, в которой существует сегодняшней молодой человек, как внешнее дополнение к жизни, никак не связанное с ней и вынесенное за ее пределы; как не слишком правдоподобное отражение истории, с искажающими факты «придумками»; или как своего рода скучное и устаревшее назидание, поучение. Прочитанное не оставляет никакого впечатления в душе ребенка, не способствует раскрытию себя в нем, вхождению в себя для того, чтобы иначе посмотреть на все сущее и открыть для себя что-то новое. «Искусство словесного построения есть способ существования истины, действительности, которую нельзя внушить научением и она не пред-существует в готовом виде» [1, 170].

Ученики, которые ради воспроизведения гоголевского образа, пробуют писать своими словами, в определенном смысле рискуют:

Степь — самое прекрасное, самое чистое для казака. Девственная широкая степь, дорога меж ушами коня. Хорошо скакать по ней казаку. Тянется она, вольная, свободная, до самых берегов Черного моря. (Д.) Здесь родина казачества. Бескрайние степи, богатые зерновые поля. Множество табунов коней. Все очень скромно, но красиво для глаз казака. Это олицетворение свободы, за которую сражаются насмерть. (О.) Степь — золотой океан; растения — волны. Все — растения, кони, птицы — волшебное. Свист птиц — песнь Бога. Ехать по степи — общаться с Богом. (С.) и т.д.

Риск письма «своими словами» заключен в неизбежном изменении исходного текста, что в традиционной методике изложения квалифицируется как «фактическая ошибка» и снижает оценку за работу. Так метафора степи как «дороги меж ушей коня», с одной стороны, показывает глубину восприятия произведения, а с другой — является «фактической ошибкой». И некоторые ученики идут на такой риск ради возможности выразить свои художественные впечатления. С нашей точки зрения, право ученика на собственный художественный образ по поводу воспринимаемого произведения должно быть не только нормативно закреплено в методических документах, но и обеспечено в формах педагогического воздействия. Ведь воспринять художественный образ, созданный автором, человек может не иначе, как перевоссоздав его в своей душе. При этом реципиент всегда трансформирует, преобразует по-своему то, что подействовало, произвело на него впечатление в произведении. В этой связи, образы, создаваемые ребятами в их работах, являются не копиями и не субъективными эквивалентами прочитанного, имеющими весьма отдаленное отношение к исходному тексту, а заслуживающими внимания творческими попытками постижения художественной действительности и самих себя.

Однако существует и прямо противоположная ситуация, при которой читатель испытывает слишком сильную эмоциональную зависимость от художественного произведения, попадает в «поле притяжения», теряет ощущение реального и вымышленного, сливается с персонажем. Вероятно, это является следствием психологических особенностей конкретного индивида (читающий ищет в герое свойства, которыми сам не обладает) или же это становится бегством от действительности в художественную реальность, где можно проживать множество жизней, примеривать различные роли и моделировать себя. Другая категория читателей проникается интересом к литературному произведению и воспринимает его только тогда, когда находит в нем отголоски некогда имевших место в реальной жизни событий, своеобразное «как это было», узнает их и устанавливает степень достоверности изложения фактов и схожести с действительностью. Так или иначе, в любом из перечисленных случаев мы имеем дело с деформацией читательского восприятия, при которой литературное произведение не воспринимается как произведение искусства, живущее по своим особым законам.

Учитывая все выше сказанное, следует решить вопрос о категориях, в которых возможно измерение степени ученического участия в произведении — степени вовлеченности ученика-читателя в произведение. Вероятно, таких

категорий может быть предложено много. Мы предлагаем измерять отношение читателя к произведению в логике понятия «эстетическая дистанция» [3].

Широко используемое в театроведении, понятие «эстетическая дистанция» пригодно и для анализа эстетических отношений, сопровождающих процесс чтения.

Под эстетической дистанцией понимается отношение воспринимающего «я» к эстетическому предмету. Это степень вхождения читателя в художественный мир произведения. В частности, возникающие при чтении (слушании) образы и ощущения можно определять в тех же категориях, что и зрительские:

1. «Дистанция-максимум»: полное отсутствие интереса к вымышленному действию — человек перестает читать и переключает внимание на другие предметы.

2. «Дистанция ноль», или полная идентификация и слияние с персонажем.

3. «Идеальная дистанция». Изображенные события осознаются вымышленными, хотя читатель и чувствует свою эмоциональную включенность в художественный мир. Он способен к критическому суждению, умеет противостоять иллюзии и распознавать приемы предоставления впечатления, но при этом трудится сам (прилагает творческое усилие), а не ждет готовых истин, суждений — становится на один уровень с писателем и воспринимает его не как носителя и хранителя истины, а как личность, ищущую свой путь, а себя как соучастника творческого процесса, происходящего непосредственно в момент восприятия.

Между этими точками-определителями эстетического восприятия и располагаются любые живые читательские образы — реакции на произведение. И хотя данная градация не дает нам твердого критерия оценки качества этих образов, она предоставляет два интервала для определения диапазона развития любого, самого фантастического читательского образа. Диагностируя детское высказывание, например, в категории «дистанция-максимум», учитель может осознанно применять методики, сокращающие эту дистанцию.

Например, теория эстетической дистанции учит, что дистанция сокращается, «если автор смог приспособиться к требованиям мировоззрения и способам письма своих читателей» [3]. Однако разного рода упрощения, адаптации, хеппининги являются не только следствиями, но и причинами незатратного типа восприятия, поэтому для педагогического репертуара — когда еще «не все потеряно» — они неактуальны. Процесс творческого самосовершенствования личности заключается не в том, чтобы упрощать произведение и приспособлять к мировоззрению реципиента, а как раз совершенно в обратном. Движение к достижению вершин начинается с актуализации свойств собственной личности, с осознания своего угла зрения. Только в таком в таком случае прочитанный Художественный текст вызывает реакцию извне и становится стимулятором, поводом для возникновения своих мыслей.

Произведение воспринимается, если ребенок сам становится в позицию автора. Эта мысль содержится в учебно-методическом комплексе по литературе

для 1-11 классов Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской. Однако критерии оценки детского «авторства» в трудах этих методистов не разрабатывались.

Итак, можно ли приспособить искусствоведческое понятие «эстетическая дистанция» к дидактике? В педагогическом процессе, в отличие от театрального, «отказ от дистанции», «эмоциональное привязывание» к тексту могут обеспечить опыты в переложении или стилизации отрывка изучаемого произведения — любые письменные задания подражательного характера (в учебной практике анализ считается основной формой постижения мира художественного произведения). Сама литература, явившись людям в формах авторизованных пересказов, подражаний, переложений, заимствований, переводов бесконечно длинных мифов и преданий провоцирует читателя на вторичное авторство. Как показывает педагогическая практика, тринадцатилетним подросткам доставляет несравнимо большее удовольствие создание собственного вторичного авторского текста на основе произведений классической литературы, нежели написание сочинений-рассуждений. Дети, изучающие русскую классику, охотно берутся за выполнение заданий подобного рода и откликаются на исходный текст своим, ярким, выразительным, эмоционально насыщенным:

Внезапно всадник скрипнул, обернулся и глянул рассерженным взглядом прямо в душу Евгению. Тяжелым медным звоном заржала лошадь; лязгнув, спрыгнула с камня, и Евгений бросился бежать... Куда он ни ступал - везде: из-за домов, из-за углов его настигал медный всадник. Евгений убегал от него, пока солнце не сверкнуло в меди недвижного памятника ...И в венах закипела кровь... И он по площади пустой / бежит и слышит за собой / как будто грома грохотанье, / большое, вечное страданье, / на петербургской мостовой.... Озаряемый бледной полночной луной, / скачет по площади всадник / с вращающейся головой. / Люб прислонив к решетке, / в пламени бреда герой, / не может разжать он пальцы / и совладать с собой. (Исходный текст — поэма А. С. Пушкина «Медный всадник», отрывок от слов «Кругом подножия кумира...»).

Задания на сокращение эстетической дистанции между произведением и читателем способствуют проникновению подростков в стиль автора и пониманию законов художественной выразительности.

Княгиня мчала. Ямщик погонял. Кони давно уже в мыле, но до конца пути еще далеко. Вот на горизонте показался тусклый одинокий огонек — окошко станции. Княгиня с головой погружена в свои невеселые думы и не замечает ничего вокруг. Муж неизвестно где — в мрачной, негостеприимной Сибири. Жив ли он? Каково ему сейчас? Лошади встали у порога. Путешественница как заводная кукла сошла с возка. О, она очень устала... Все мысли где-то далеко... Она упала бы на пол, если бы старик смотритель не подхватил ее... (Д.); Но вот все кончено. Губернатор не может более держать ее. Лошади запряжены. И вновь вперед, вперед сквозь снег, ночь... Мчится вперед верная жена княгиня Трубецкая. За окошком возка мелькают бесконечные деревеньки, свистит ветер. Долго еще будет длиться дорога... (Н). (Исходный текст — поэма Н. А. Некрасова «Русские женщины», отрывок «Княгиня Трубецкая»).

Перелагая исходный авторский поэтический текст в свой — прозаический, ребенок принимает личное участие в пересоздании художественного мира произведения и его особенностей. Эстетическая дистанция сокращается за счет погружения в слово, но и увеличивается, т.к. приходится осознавать сюжетные коллизии более отвлеченно.

Подражая исходному тексту или воссоздавая его, ребенок действует «по образцу», зачастую копируя стиль автора и манеру изложения, что, в свою очередь, способствует его речевому развитию. «Область сближений, аналогий, моделирования — это сфера выдвижения новых идей, установления неожиданных постулатов и гипотез, прежде казавшихся абсурдными... Творческое мышление, как в области науки, так и в области искусства имеет аналоговую природу и строится на принципиально одинаковой основе — сближении объектов и понятий» [4, 59].

Положительный опыт проведения и анализа работ подражательного характера не решает всех задач в деле определения критерия успешности освоения школьником литературного произведения.

Например, не вполне ясно, какого типа тексты вызывают «дистанцию-максимум», а какого — «дистанцию-минимум»? Или длина эстетической дистанции по отношению к произведению является врожденным свойством индивида? Предположительно можно сказать следующее: при чтении и изучении архаических текстов (сказка, миф, героический эпос), авантюрно-приключенческих романов (Стивенсон, Дюма, Скот и др.) и произведений в жанре фэнтези (Толкиен, Льюис, Шекли, Желязны, Мартин и др.) — произведений с захватывающим сюжетом — эстетическая дистанция между ребенком и произведением сокращается до минимума. В этом случае становятся востребованными задания, раздвигающие эстетическую дистанцию, поскольку полная идентификация себя с персонажем и нечувствительность к художественному времени не способствует накоплению эстетического опыта.

Прямо противоположная ситуация возникает при изучении произведений классической литературы, дистанция неотвратимо увеличивается, доходит до полной потери интереса к произведению. И здесь уже требуются задания, сокращающие расстояние между ребенком и литературным шедевром, погружающие его в особый творческий мир того или иного автора. Интересно, что зачастую произведения, пользующиеся огромной популярностью у ребят не являются высоко художественными, а скорее наоборот, оставляют желать лучшего, в то время как стилистически совершенные, мастерски написанные литературные шедевры остаются без внимания. Объяснением этому может служить тот факт, что художественные миры, созданные мастерами отечественной и зарубежной классической литературы, являются многоуровневыми и более сложными для восприятия, т.к. требуют от читателя определенных усилий и подготовки. Возникает вопрос, требует ли чтение классических шедевров предшествующего ему накопления определенного эстетического опыта?

Возможно, теория «эстетической дистанции» в ее применении к преподаванию литературы в некоторой мере будет способствовать разрешению вечного спора о

«возрастных особенностях» восприятия школьниками классических литературных (XVIII—XX вв.) и архаических (миф, эпос, сказка) текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М., 1999.
3. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1990.
4. Пави Патрис. Словарь театра. М, 1993.