

5. *Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И.* Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М., 2007.
6. *Курганов С.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 2019.
7. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. М., 2003.
8. *Рубина Д.* Одиноким пишущий человек. М., 2020.
9. *Ядровская Е.Р.* Чтение как диалог. СПб., 2011.
10. *Яновицкая Е.В.* Как учить и учиться на уроке. СПб., 2019.

Е.С. Романичева
(г. Москва)

ДИАЛОГ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

С момента введения ФГОС в педагогический дискурс вошло словосочетание «планируемые результаты обучения». Нам представляется, что это не только те результаты, которые измеряются оценочными процедурами, потому что речь идет все-таки о том, что будут знать, уметь и – самое главное – ценить выпускники общеобразовательной (массовой) школы, те, которые далеко не всегда мотивированы на учебу. Однако, ставя на первое место ответ на вопрос «что?» (любые списки предметного содержания очень привлекательны, потому что все компоненты зафиксированы и представлены в том или ином порядке), мы почему-то уходим от ответа на вопрос «как?» все (а не только «высоко мотивированные») ученики смогут достичь этого результата? Как научить всех? «В истории педагогической мысли обнаруживается три основных подхода к ответу на этот вопрос. Первый – формировать прикладные профессиональные навыки (человек умелый). Второй – обеспечить усвоение знаний, информации, продуктов культуры (человек эрудированный). Третий – развить общие способности (прежде всего мышление), ценности, социальные умения (человек развитый). Поскольку полноценное усвоение знаний невозможно без их использования и общих когнитивных способностей, а решение жизненных задач невозможно без знаний и социальных навыков, то в реальности эти подходы реализуются совместно в том или ином балансе», – читаем в докладе, подготовленном международным профессиональным сообществом [16, с. 11–12]. Однако, думается, что настоящего баланса, т.е. равновесия, уравнивания, не получается: современное школьное образование остается «заточенным» под передачу знаний. Почему? Думается, что достаточно точный ответ на этот вопрос дал М.С. Каган: «Передача знаний – наиболее понятный, рационально постижимый и хорошо изученный процесс» [5, с. 232]. Однако, описывая этот процесс с точки зрения философии, ученый указал на его существенные противоречия, которые состоят в том, что «значимые»

взрослые (родители, учителя) игнорируют тот факт, что ценности не передаются, а формируются в процессе совместной деятельности, диалога, в рамках которого достигается согласие: «...ценностные ориентации нельзя передавать людям таким же способом, каким передаются знания, ибо ценности выражают значение объекта для субъекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Поэтому формирование ценностного переживания может осуществляться только в процессе межсубъектной связи, взаимодействия субъекта с другим как равным ему субъектом, а не объектом его просветительской активности» [5, с. 233]. Таким образом, ученый-философ последовательно доказывает: обучение успешно только тогда, когда мы принимаем во внимание субъектность ученика, его право на отношение к изучаемому и сами воспринимаем себя субъектами собственной педагогической и читательской деятельности. Это значит, что применительно к литературному образованию должны быть существенно переставлены акценты: главное не изучаемый текст, а ученик, его изучающий, поэтому самый актуальный вопрос для современной методики обучения – это не вопрос о текстах (что именно изучать? как сочетать классические и современные произведения в рамках программы? что должно быть обязательно включено, а что может быть исключено из программы?), а о том, как организовать субъектное взаимодействие учителя и учеников в процессе обучения.

Для ответа на этот вопрос обратимся к исследованиям Ю.М. Лотмана, который, развивая и углубляя мысль М.С. Кагана, писал о том, что происходит с субъектами, которые работают с текстами в информационную эпоху: «...процесс постижения искусства – двойственный. Его нельзя представить в образе простой передачи – из рук в руки – какого-то предмета или, вообразив себе школьный урок, на котором учитель яркими и доступными средствами объясняет ученикам то, что самому ему хорошо известно.

Процесс передачи художественной информации двойственен. В истоке его – то, что можно назвать смысловым взрывом: нечто, доселе неизвестное, при яркой вспышке неожиданного и непредсказуемого смещения становится ясным и очевидным» [7, с. 103]. По сути, Лотман пишет о диалоге равных. Каковы же условия успешности этого диалога? Если учитель понимает: искусство «передает» ученику не только знания историко- и теоретико-литературного характера, а создает условия для опыта эмоционального проживания-переживания, опыта «прохождения непройденных дорог». Если ученик при постижении художественного текста поставлен в ситуацию прохождения пути к себе *внутреннему*. Эта учебная ситуация модерируется учителем через диалог ученика с героями и автором, в рамках которого читатель может ощутить себя / прийти к самому себе «через героя». Условия создания такого диалога отечественная методика видит, во-первых, в использовании на учебных занятиях приемов «медленного чтения», а во-вторых, в том, что психологи называют «расширением» личности ученика через творчество. Эти условия не иерархичны, а рядоположены.

Прокомментируем сказанное. «Медленное чтение» как подход к работе с текстом пришел в методику из филологии, которая трактует последнее как

искусство толкование текстов и искусство постижения языка (точнее – языков) культуры, как традицию чтения и способ формирования культурного самосознания человека и человечества. Актуальность этого подхода и выстроенной в его рамках образовательной технологии очевидна. Свидетельство тому – не только вышедшие в конце прошлого года коллективные монографии, подготовленные сотрудниками ИМЛИ РАН имени А.М. Горького [4; 9], но и развитие идей этого подхода в субъект-субъектном методе чтения, теоретические основы которого разработаны Т.А. Касаткиной, известным российским филологом, председателем Комиссии по изучению творческого наследия Ф.М. Достоевского, и воплощены в статьи и монографии, посвященные произведениям великого писателя и высоко оцененные профессиональным сообществом. Представляя свой метод изучения классики широкой гуманитарной общественности на страницах журнала «Новый мир», исследователь пишет: «Прежде всего, этот метод предполагает внимание к запросу обучаемого. Преподаватель не может выстроить курс лекций по произведению без запроса обучаемого; можно сказать, что без его вопросов он не знает и половины ответов» [6]. Автор отмечает, что обращение к такому методу в процессе обучения литературе будет способствовать и расширению границ личности учителя/преподавателя. Вопросы, поставленные учениками, позволят учителю проблематизировать очевидные с его точки зрения вещи, потому что он посмотрит на текст глазами учеников. Вопросы учеников определяют и возможные точки входа в текст; возможно, они будут разными для разных классов или даже групп. Описывая свой метод, Т.А. Касаткина обосновывает необходимость «второго чтения» в терминах методики *перечитывания* текста.

Конечно, на сказанное можно возразить: о каком повторном чтении текста можно говорить, если текст вообще учениками не прочитан и это явление стало массовым? Действительно, большинство трудностей процесса обучения литературе сегодня связано именно с тем, что методика XX века исходила из того, что на урок ученики приходят с прочитанным текстом, и выстраивала дальнейшее изучение художественного произведения именно от этой точки. Зачастую, пренебрегая *не*чтением учеников, в массовой практике мы идем по тому же пути. Исследователь исходит из другого: на учебном занятии создается ситуация совместного чтения (да! текст читается на уроке), потому что именно так и тогда происходит встреча читателя и текста и читателя с другими читателями; иными словами, при таком построении занятия рушится ментальная система, «которая предполагает, что чем меньше личность участвует в научном/познавательном процессе, тем этот процесс более достоверен» [6]. Создается ситуация эмоционального контакта с произведением, ситуация, когда все читающие (в том числе и учитель) могут увидеть, услышать, почувствовать Другого, посмотрев на мир текста его глазами.

Достаточно очевидно, что такая организация работы с текстом требует времени, но это время расходуется не в ущерб программе, потому что при такой организации снимается вопрос ученика *зачем я трачу время и силы на ненужное мне чтение?* Ведь в процессе так смоделированной ситуации чтения как деятельности, ученик, ставя вопросы к тексту, открывает для себя ее

смысл: «Смыслами я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено до нас смысла... Смысл всегда отвечает на какие-то вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, представляется нам бессмысленным, изъятым из диалога... Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе» – он существует только для другого смысла, т.е. существует только вместе с ним. Не может быть единого (одного) смысла», – писал М.М. Бахтин [3, с. 350].

Самостоятельное «открытие» для себя смысла чтения конкретного текста и чтения как процесса и деятельности в целом в сегодняшней социокультурной ситуации, в эпоху исчезновения и падения привычных жизненных сценариев, очень важно. Это помогает осознать: через овладение чтением *я как субъект* овладеваю уникальным «инструментом» интеллектуальной деятельности, с опорой на прочитанное *я смогу сам* выстроить сценарий собственной жизни. Будущее, которое открывается мне через чтение «предстает как пространство возможных состояний» [8, с. 23]. Именно поэтому мы предпослали статье слова У. Уайза, писателя и педагога, автора книги «Задавайте мощные вопросы: создавайте разговоры, которые имеют значение» (*Will Wise Ask Powerful Questions: Create Conversations that Matter*). Однако применительно к методике «призыв», заложенный в название книги, хочется уточнить и подкорректировать: не задавайте вопросы ученикам, а создавайте пространство диалога, в рамках которого они сами готовы будет задавать вопросы автору, читателям, себе.

Нам представляется, что наши предшественники, методисты первой половины XX века оказались в ситуации, которая в каких-то чертах напоминает сегодняшнюю (или мы переживаем ту же ситуацию, но на новом витке): ученики в массе своей были читателями в первом поколении, для них, как и для их родителей, бабушек и дедушек, которые были неграмотны, смысл чтения был совершенно не очевиден, он должен был открыться школьникам в процессе обучения. Именно поэтому методисты придумали «универсальный ход»: поддержка «оригинального» творчества учеников на всех этапах работы с текстом как условие сохранения живого, «осмысленного» отношения к нему. Последовательно ставя ученика в позицию «автора» и выстраивая его путь диалогически: от текста «оригинального», т.е. своего, к тексту «чужому», классическому или современному, от «своего» слова к чужому, методисты создавали учебную ситуацию, в которой ученик ощущал себя как «исследователь, раскрывающий спонтанную информацию своего опыта» [8, с. 23]. Именно поэтому российские методисты в буквальном смысле пронизали изучение художественных произведений творческими заданиями. Покажем это, обратившись к их исследованиям.

С.И. Абакумов в книге «Творческое чтение» [1] помимо достаточно традиционных заданий (составление плана, сопоставление двух произведений и др.) предлагал такие, как иллюстративное рисование, лепка и аппликация, музыкальное иллюстрирование, многоголосная декламация.

Н.М. Соколов, развивая его идеи, в книге «Изучение литературных произведений в школе» [13] расширил методический инструментарий, включив

в него картинный план, инсценирование и драматизацию, создание коллажей и сценарных планов, макетов, графики и схемы, etc. Методист особо остановился на методике организации первичного чтения художественного произведения как одного из этапов работы с текстом, который происходит в рамках учебных занятий. Н.М. Соколов исходил из того, что на «пути “медленного чтения”, чтения филологического, но осложненного эстетической задачей – вызвать у детей соответствующие образы или эмоции» [13, с. 70], использование подобных заданий обязательно. А в монографии «Устное и письменное слово учащихся» [14] он выстроил систему творческих заданий/упражнений, соотнеся каждое из предложенных с этапами изучения текста и обосновав необходимость их использования.

М.А. Рыбникова, опираясь на труды своих современников и собственный опыт преподавания литературы разным группам учащихся, разработала и описала целую систему уроков обучения творческим сочинениям по жизненным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства [11; 12]. Справедливости ради заметим, что методисты-русисты тоже занимались этой проблемой. И здесь отметим книгу К.Б. Бархина «Развитие речи и изучение художественных произведений» [2], где описаны виды творческих сочинений, направления и приемы работы над ними.

Думается, что сегодня настало время не просто актуализировать в методическом сознании разработанную систему, но и... пойти дальше, выстроив ее в том числе и на принципах трансмедийности, которая понимается как способ расширения одной истории, сюжета при помощи повествования, через разные медиа: книги, игры, фильмы, комиксы, etc. Почему сегодня есть в этом необходимость? Потому что современный ученик-читатель – цифровой абориген, он не мыслит свою жизнь без гаджетов, без выстраивания своих коммуникаций с миром через социальные сети, компьютерные игры, участия в фандомах и т.д., он живет в ситуации постоянного «информационного взрыва», постоянно адаптируясь к ней. «Момент взрыва, – вновь процитируем Ю.М. Лотмана, – есть не только точка образования новых возможностей, но и момент создания другой реальности, переосмысления памяти» [7, с. 50]. Эта адаптация идет через перевод непонятого, далекого на язык «горячих медиа» (М. Маклюэн); это перевод, который ученик делает для самого себя, внутренне перестраиваясь и расширяя границы своей личности. На сегодняшний день – продолжим высказывание Лотмана, вынесенное в эпиграф, – «механизмы перевода... не возникли – задана лишь потребность» [7, с. 166].

Не будем забывать, что в психологии потребность определяется как внутреннее состояние индивида, вызываемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития и выступающее в качестве глубинного источника всех форм его активности. Принимая в расчет эту позицию, учитель-словесник может создать условия мотивации деятельности. Мы не можем и не будем мотивировать ученика на чтение: ведь мотив, как его понимают психологи (не педагоги!) – это связанное с потребностями внутреннее состояние готовности личности к активным действиям определенной направленности и формы, но можем создать учебную ситуацию, в которых мотив возникнет. Ус-

ловием создания такой ситуации станет использование образовательного потенциала медийных инструментов, которые осваиваются учеником как самостоятельно, так и в рамках неформального и/или дополнительного образования. Только в этом случае, находясь в диалоге с учеником по поводу совместно читаемого и изучаемого текста, учитель сможет «развернуть» предмет в сторону современности и живого, актуального для учеников, творчества.

Как показывает анализ методических трудов наших предшественников и включенное наблюдение за новыми педагогическими практиками, «буква» и «цифра», книга и гаджет вполне совместимы. Традиционные творческие задания и творческие задания, выполненные с привлечением гаджетов, выстроенные на основе практик трансформации текстов различной модальности, интегрирующих текст, изображение, движение, звук, вполне сопоставимы. Покажем это в таблице (см.: таблица 1).

Таблица 1.

Творческие задания

| <i>Творческие задания, предложенные и описанные методистами первой половины XX века</i> | <i>Творческие задания, выполненные с использованием медийных инструментов</i> |
|---|---|
| «Музей предметов», по К. Бархину (современное название технологии – музей проживания книги), этикетка к «экспонату» | Аудиогид, подкаст |
| Комментарий к тексту | Интерактивный комментарий, подкаст |
| Композиционная схема, сценарный план | Кроссенс (композиционные, сюжетные узлы), презентация, выполненная в разных программах, буктрейлер |
| Амплификация | Фанфик/фандом |
| Иллюстрирование (в том числе и музыкальное), схемы и графики | Музыкальное сопровождение (плейлист), инфографика («неожиданное» в тексте), виртуальная картинная галерея |
| Выразительное чтение (в том числе хоровое, многоголосное) | Подкаст, видеопозия |
| Настольная игра по книге | Компьютерная игра |

Безусловно, перечень приведенных в таблице заданий далеко не полон, разработка их методики сегодня только начинается [см., например: 10; 15]. Задача, которую методике надо решать здесь и сейчас, как нам представляется, не может быть успешно выполнена без осмысления и апробирования тех инструментов, которые использует, например, медийная журналистика. Методика обучения литературе (да и не только эта частнопредметная методика) нуждается в серьезной трансформации: в самом недалеком будущем ей предстоит стать цифровой.

Сегодня уже трудно не заметить, что новые формы текстов, создающиеся в медийной среде (лонгриды, фанфики, etc), уже стали фактом культуры повседневности и культурной автокоммуникации (пост в социальных сетях стал сродни записи в дневнике: он не столько фиксирует факты, сколько становится попыткой автора разобраться в самом себе, создавая потенциальное поле обсуждения и вовлекая в диалог множество собеседников. Сейчас для ученика очень важна персонализация, которая трактуется как потребность индивида в проявлении личности. А личность проявляется в диалоге не только с другими, но и с самим собой. Диалог – это способ осуществления культурной автокоммуникации, которая, как показал Р. Якобсон [17] может быть межличностной или внутриличностной: в то время как межличностное общение соединяет пространство, внутриличностное общение оказывается главным средством для преодоления времени. Сегодня человек, оказавшись в ситуации культурной автокоммуникации, в том числе через чтение и письмо как речевые практики может прийти к себе *внутреннему*.

Прокомментируем сказанное, опираясь на современные исследования. Так, в конце прошлого года в Тартусском университете была защищена диссертация, в рамках которой ее автор, опираясь на работы Ю.М. Лотмана и развивая идеи, в них заложенные, показала, что любой художественный текст по своей природе инициирует процесс автокоммуникации, потому что «правильно» организованное чтение становится смыслообразующим механизмом. Обращение к тексту облегчает коммуникацию между адресантом и адресатом; аудиторией и культурной традицией; читателем и самим собой; читателем и текстом; текстом и культурным контекстом, т.е. вовлекает читающего в самые разные диалоги. Современные цифровые технологии ускоряют и усиливают процессы культурной автокоммуникации: читатель, владеющий медиатехнологиями, может сделать явной взаимосвязь нескольких «языков» в рамках одного текста, сопоставив оригинал с его версиями на разных носителях [см. подробнее: 18]. Однако вернемся в поле методики и уточним: выбор предлагаемого ученику в ходе чтения творческого задания и – одновременно – инструмента, который помогает его выполнить, во многом обусловлен поэтикой художественного текста. Если этот факт в процессе обучения поймет и осознает ученик, то ему будет понятно, зачем мы предлагаем изучать основы поэтики: отнюдь не для того, чтобы точно посчитать количество эпитетов, метафор или олицетворений.

Нам представляется, что освоение учителем новых инструментов (хотя бы в части внедрения в практику работы мультимедийных творческих заданий) при грамотном методическом сопровождении может стать первым шагом к преодолению разрыва между современным школьным литературным образованием, которое на наших глазах перестает быть «современным», потому что теряет характеристики субъектности и диалогичности, не откликаясь на «вызовы» времени, и цифровой жизнью студентов.

И последнее важное замечание. Безусловно, и медленное чтение, и работа с текстом с использованием метода субъект-субъектного чтения, и выполнение медийных творческих заданий требует... времени. А как же «про-

хождение программы»? Думается, самый парадоксальный, но очень точный ответ на это вопрос дал Ю.М. Лотман: «...информация – это не только то, что я узнал, но и то, что я могу узнать: не прочитанная еще книга, неоткрытая звезда или непроигранная граммофонная пластинка – все равно представляют определенные величины информации» [8, с. 9]. На уроках литературы мы лишь вводим учеников в мир литературы, обозначаем перспективы и показываем возможности диалога с миром искусства и – через чтение – с самим собой, создаем условия для дальнейшего чтения и перечитывания, в школьном литературном образовании мы формируем ученика не как филолога-специалиста, а как активного «массового» читателя, готового и расположенного к дальнейшей культурной автокоммуникации.

Литература

1. *Абакумов С.И.* Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л., 1925.
2. *Бархин К.Б.* Развитие речи и изучение художественных произведений. Рабочая книга для учащихся педтехникумов и учителей. М., 1927.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. Искусство медленного чтения: История, традиции, современность: коллективная монография / отв. ред. Н.Н. Смирнова. М., 2020.
5. *Каган М.С.* Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // М.С. Каган. Избранные труды. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007. С. 231–240.
6. *Касаткина Т.А.* О субъект-субъектном методе чтения // Новый мир. 2017. № 1. URL: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2017/1/o-subekt-subektnom-metode-chteniya.html (дата обращения: 20.02.2021).
7. *Лотман Ю.М.* Непредсказуемые механизмы культуры. Таллинн, 2010.
8. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
9. Опыты медленного чтения: коллективная монография / отв. ред. Н.Н. Смирнова. М., 2020.
10. *Романичева Е.С.* Проект «Кинопоэзия» – новый ресурс приобщения к чтению или инструмент изучения поэзии? // Литература на экране / под ред. А.А. Мелик-Пашаева, Н.Л. Карповой, Н.А. Борисенко, С.Ф. Дмитренко. В 2 ч. Ч. 1. М., 2018. С. 137–142.
11. *Рыбникова М.А.* От маленького писателя к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
12. *Рыбникова М.А.* Система письменных работ // М.А. Рыбникова Избранные труды. М., 1958. С. 401–472.
13. *Соколов Н.М.* Изучение литературных произведений в школе. М.; Л., 1928.
14. *Соколов Н.М.* Устное и письменное слово учащихся. М; Л., 1927.
15. *Сосновская И.В., Островская В.В.* Активизация работы с нелинейным знанием как мотивационный аспект современного урока. URL: «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» – международный инфор-

мационно-аналитический журнал. №2 (09). Сентябрь 2014 (<http://ce.ifmstuca.ru/>) (дата обращения: 04.01.2021).

16. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020.

17. *Jakobson, R. 1974. Communication and Society. In: Jakobson, Roman, Selected Writings. VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology, 1972–1982. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 98–100.*

18. *Milyakina A, 2020. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra.pdf?sequence=1&isAllowed= (дата обращения: 20.02.2021).*

*Е.В. Гетманская
(г. Москва)*

КОНЦЕПТЫ «ЛИТЕРАТУРА» И «ЧИТАТЕЛЬ» В СОВРЕМЕННОМ ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Литература как учебный предмет европейской школы в настоящее время становится объектом разнонаправленных трансформаций, как в своем содержании, так и в целевых установках. Тема статьи – представленность в европейской школе литературного канона, образовательный контекст понятий «литература» и «читатель» и так называемая «плохая» и «хорошая» литература.

Если опираться на ключевые европейские теоретико-литературные исследования XX века, то самой частотной трактовкой художественной литературы в этих рамках будет формулировка Л. Розенблатт, своего рода классика западного литературоведения, данная ею еще в 1938 г. Определение выстроено на противопоставлении художественной и нехудожественной литературы на основе различий в характере взаимодействия читателя с литературным и нелитературным текстом: «...читатели художественной литературы проникаются бесконечными сюжетными возможностями, которые предлагает жизнь, нелитературные тексты такой же силой не обладают» [9, с. 7]. Почему мы обращаемся именно к этому определению? В редакторском предисловии к пятому переизданию книги Л. Розенблатт «Литература как исследование» (1995) читаем: «Ее книга оказала огромное влияние на учителей в их методах работы с литературой в классе, нежели любая другая современная литературоведческая позиция» [9, с. 6]. Как лаконично выразился об авторе этой книги один анонимный рецензент на Amazon.com: «Если вы преподаете литературу (на любом уровне, будь то школа или университет) и не читали эту книгу, вы, вероятно, не знаете, чем занимаетесь». Итак, Л. Розенблатт связы-