

Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла»

Г. Н. Кудина,

кандидат психологических наук;

З. Н. Новлянская,

кандидат психологических наук

Основная задача нашего курса¹ литературы — воспитание эстетически развитого читателя, способного понимать автора художественного текста и порождать собственное суждение о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях.

Исходным для нашего курса является отношение «автор — художественный текст — читатель». Оно соответствует концепции М. М. Бахтина о «заочном» диалоге между читателем и писателем. Это отношение и осваивается в процессе практической литературной деятельности самих школьников, которые выступают то в авторской, то в читательской позиции. Для успешной работы в каждой из этих позиций школьнику нужна и литературно-критическая оценка, т. е. работа в позиции критика, и владение законом художественной содержательной формы — этот закон ребенок осваивает в позиции теоретика. Задачи работы в каждой из выделенных позиций различны, но все они обеспечивают единое литературное развитие ребенка-читателя.

Перед эстетически развитым читателем, если следовать концепции М. М. Бахтина, стоят две задачи: 1) увидеть внутренний мир героев «глазами автора»; 2) выработать свою точку зрения на то, что изображает и выражает автор, согласиться с ним или вступить в спор и увидеть условный мир произведения своими глазами — «глазами читателя». Обе эти задачи разрешимы только через специфический «заочный» диалог автора с читателем, опосредованный художественным текстом.

Таким образом, развитая читательская деятельность заключается не только в прочтении и получении удовольствия, но и в постоянном вычитывании, интерпретации, толковании текста. Позиция непосредственного читателя сливается с позицией критика, работа в которой становится преобладающей, если точка зрения автора им не понята.

Работая в позиции автора, ребенок сам пытается сочинять. Эта работа в нашем курсе — ведущая. Мы ее рассматривали как главное условие литературного развития читателя, реализуя принцип, провозглашенный когда-то М. А. Рыбниковой: «От маленького писателя — к большому читателю». Необходимость «бывания» в авторской позиции для развитого читателя подчеркивал и М. М. Бахтин.

¹ Обучение данному курсу было реализовано в одном классе школы № 91 Москвы (1982—1992 учебные годы).

Литературное творчество необходимо ребенку не только для того, чтобы он рос и совершенствовался как читатель художественной литературы, но и для развития его воображения, эмоционально-эстетической сферы и овладения речью как средством передачи мыслей, чувств, внутреннего мира человека (Л. С. Выготский). Оно также развивает особое отношение к неповторимому конкретно-чувственному облику внешнего мира, помогая увидеть за ним внутреннюю жизнь этого мира, родственную собственной внутренней жизни ребенка. Говоря словами М. М. Пришвина, практика художественного творчества развивает то «родственное внимание» к окружающему миру, на котором основано художественное видение действительности.

Организуя работу детей в авторской позиции, мы считали необходимым соблюдать определенные условия.

Во-первых, в письменных детских работах творческого характера мы никогда не оценивали грамотность, не требовали плана сочинения и т. п.² Это прямо противоположно традиционной методике, но вполне соответствует психологическим законам творчества: ребенок не может удержать в голове одновременно несколько разных и сложных задач. Оценка грамотности убивает творчество. Об этом же писал Л. Толстой: «Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечаний ни об опрятности тетради, ни о каллиграфии, ни об орфографии и, главное, о постройке предложений и о логике».

Во-вторых, для мотивации авторской работы детей мы заботились об оформлении ее конечного результата — создавали классные литературные журналы, в которых публиковали лучшие работы.

Главная задача работы в позиции теоретика - «открытие» закона художественной формы. Теоретическая работа позволяет ребенку накопить средства, необходимые для практики читателя-критика и автора. Поэтому она становится своеобразным (скрытым, внутренним) стержнем всего курса. Не позволяя курсу распасться на части, задавая изнутри общее движение, теория литературы внешне выступает для детей как подсобное средство, необходимое для успешной авторской и читательской практики. И тут мы соблюдали одно непрелюбое условие: чтобы теоретические знания не становились формальными, а действительно служили средством решения практических творческих задач, мы вводили их только тогда, когда без них дети не могли справиться с практикой.

Подчинение теоретических знаний творческой практике не означает, что они должны вводиться — хаотично, бессистемно, по принципу «попутности», который многие годы был характерен для традиционной программы. Введение теории требует своей внутренней логики и должно подчиняться принципу «от общего к частному» (В. В. Давыдов).

Особо отметим, что мы никогда не ставили отметки за теоретические знания. Эти знания «жили» в практической работе класса, привлекались вновь и вновь как необходимое средство, и лучшие теоретики класса обеспечивали их «воспроизведение» до тех пор, пока эти «подсказки» становились ненужными.

Таковы основные позиции, работа в которых началась в I классе и продолжалась в течение всех лет обучения в школе.

Введение и утверждение этих позиций совершались в форме коллективно-распределенной деятельности, которая, как неоднократно показывали психологические исследования, весьма плодотворна для обучения. В нашем случае это выражалось в том, что единая литературная деятельность как бы распределялась между детьми, а «переходы» ребенка из одной позиции в другую позволяли ему со временем «присвоить» их все. Это создавало условия для взаимовлияния и последующего «слияния» отдельных позиций в одну общую позицию развитого читателя.

² Грамматические ошибки, конечно, исправлялись, но они были предметом разбора не на уроках литературы, а на уроках русского языка.

Обучение в начальной школе мы рассматривали как «пропедевтику», подготовку читателя художественной литературы. Для этого надо было поставить учеников в указанные позиции, помочь им утвердиться в них, освоить средства и способы работы в каждой позиции.

В I классе главным было введение понятия «точки зрения», основного для понимания исходного отношения *автор — художественный текст — читатель*. Этим понятием владеет тот, кто умеет находить в авторском и выражать в собственном художественном тексте точки зрения рассказчика и героев.

«Открытие-усвоение» этого понятия происходило в процессе решения детьми творческих авторских и читательских задач; во время осуществления полного «круга» смены позиций. Например, находясь в авторской позиции в коллективном этюде, дети пытались посмотреть на мир глазами *собаки* и одновременно знакомились с понятиями «рассказчик-герой» и «точка зрения героя». Затем, работая в позиции читателя-критика над текстом рассказа А. И. Куприна «Сапсан», в котором повествование ведется от лица главного героя-собаки, они решали интересные читательские задачи: выясняли, чьими устами рассказывается о событиях, чьими глазами видится картина жизни, чья и какая точка зрения (мысли, чувства) выражается в этом тексте, а одновременно углубляли свое понимание «точки зрения». После этого дети снова становились авторами и должны были в своих индивидуальных произведениях попытаться посмотреть на мир *глазами какого-либо животного*, наконец, выступали читателями-критиками собственных сочинений.

Задача выразить точку зрения в собственном творчестве и искать ее в творчестве других людей остается ведущей для всех последующих лет обучения. Именно ее постоянное решение в читательской практике должно порождать основную установку эстетически развитого читателя: искать точки зрения рассказчика и героев, точку зрения автора, его мысли, чувства, оценки, сопоставлять их со своими.

Эта длительная и напряженная работа требовала, в частности, и осознания ребенком мира тех эмоций, которые скрыты и в нем самом, и в произведениях искусства. Поэтому в I классе был введен «словарь настроений».

Во II классе мы сочли возможным начать постепенное введение закона художественной формы через понятие «жанр». Эта работа разворачивалась на материале малых жанров народного творчества (считалки, потешки, скороговорки, загадки, небылицы, побасенки).

Малые жанры народного творчества привлекли нас прежде всего тем, что они имеют небольшой объем и позволяют изучать структуру произведения целостно. Другое их достоинство для обучения состоит в том, что в них можно четко выделить задачу жанра, что облегчает работу маленького читателя, которому трудно было бы начать с освоения чисто художественных жанров (к примеру, пейзажные стихотворения часто невелики по объему, но имеют сложную художественную задачу).

Еще одним важным достоинством малых жанров является то, что ведущую роль в них играют такие уровни формы, которые в более сложных жанрах уходят на второй план: ритмический рисунок — в считалке, звуковой рисунок — в скороговорке, метафора и сравнение — в загадке, диалог — в побасенке и т. п.

Изучение этих жанров позволяет ребенку в собственной работе «открыть» закон художественной формы, убедиться в том, что в художественном произведении «обычный» язык становится выразительным «сплошь», на любом уровне — от звукового до синтаксического. Ребенок делает и более сложное открытие, что художественная форма может выступать то как главная, то как второстепенная.

Циклы уроков по законам художественной формы в различных жанрах позволяют осуществить полный «круг» смены позиций: от читателя (чтение произведений того или иного жанра) к теоретику («открытие» структуры жанра), затем к автору (сочинение своих произведений в этом жанре), наконец к читателю-критику (оценка результатов собственной авторской работы).

Но на этом цикл не заканчивается: «открытое» детьми понятие на последующих уроках выходит за узкие рамки определенного малого жанра в широкую жизнь художественной литературы. Так, например, «открыв» ритмический рисунок в считалке, на следующих уроках дети «открывали» роль ритмического рисунка в авторской позиции.

Движение «сквозь жанры» продолжалось на протяжении всего **III класса**: дети выводили законы построения протяжной песни, сказки, народной драмы. Овладение жанрами устного народного творчества позволило нам ввести главное для III класса понятие-«род литературы».

Деление литературы на роды (эпос, лирика, драма) в известной мере схематично и негибко, не всегда может охватить все многообразие литературных произведений (нередко в одном произведении встречаются черты как лирики, так и эпоса, что и привело литературоведов к введению понятия «лиро-эпос»). Нередко приходится говорить и о «лирических отступлениях» в больших эпических повествованиях. Но, несмотря на некоторую нечеткость классификации (а иная и невозможна по отношению к искусству), развитая читательская деятельность ориентирована на родовое деление литературы.

Ориентация на родовые черты произведения необходима для понимания автора. Если читатель приступает к чтению лирического произведения, он должен сосредоточиться на «вычитывании» переживаний, мыслей и чувств особого лирического героя и следить за развитием, изменением его эмоционального состояния. Если же текст эпический, читатель должен следить за сюжетом-развитием действия, поступками героев, за оценками рассказчика всего того, о чем он повествует: характеров, мыслей, чувств, поступков героев и др. Рассказчик в эпосе обладает к тому же специфическими чертами, отличающими его от лирического героя-рассказчика. До введения понятия «род» мы не могли «развести» для детей типы лирического и эпического рассказчиков, хотя и понимали, что с точки зрения литературоведения такое «неразличение» не совсем корректно.

На протяжении всего предыдущего обучения мы уже создавали необходимые предпосылки для введения понятия «род». Так, работая с детскими творческими сочинениями и с авторской художественной литературой, мы ориентировали детей на задачу произведения: передать настроение или рассказать о событиях, действиях, характерах, мыслях и чувствах героев. Много мы занимались и диалогом, речевыми характеристиками героев (например, на материале побасенок и пьесы С. Маршака «Двенадцать месяцев»).

Изучение протяжной песни позволило детям понять основные черты лирики, на материале народных сказок они «открыли» понятие «эпос», термин «драма» вводился при изучении народной драмы «Лодка».

Циклы уроков по освоению понятия «род литературы» позволили нам вновь осуществить полный «круг» смен позиции: от читателя (чтение произведений) к теоретику («открытие» ведущих особенностей рода), затем к автору (сочинение своих произведений в определенном роде или «перевод» одного рода в другой — инсценировка народной сказки), наконец к читателю-критику (оценка результатов собственной авторской работы).

«Открытое» детьми понятие «род» уже «работало» на последующих уроках как средство их ориентировки при чтении авторской литературы и в собственном авторстве (раньше такую ориентацию задавал учитель).

Логическим завершением всей этой работы стали уроки, на которых дети сравнивали три произведения с одной и той же тематикой (Снегурки), но относящиеся к разным родам литературы.

Разумеется, мы понимаем, что в III классе произошло лишь первое знакомство с понятием «род», чтобы его полностью освоить и сделать постоянным средством собственной практической литературной работы детей, понадобятся еще долгие годы обучения.

Дополнительной задачей в III классе была работа со словом, с его значением и формой, направленная на развитие «чувства слова» — основы литературы как вида искусства. Зани-

маясь выразительными возможностями слова, мы предлагали детям специальные творческие задачи. Дети должны были отвечать устно и письменно на «странные» вопросы: Какое настроение у меня возникает, когда я слышу слова «шум», «шелест», «шепот», «лепет»? Что я чувствую, представляю, когда звучит слово «волна»? и т. п.

К концу III класса мы убедились: что главная задача литературного развития в начальной школе нами в целом решена: дети прочно освоили позиции читателя-критика, автора, теоретика и в достаточной мере овладели средствами и способами работы в каждой из них.

Это создало базу для решения основной задачи курса в средних и старших классах на материале изучения исторического развития литературы как вида искусства. Изложение основных особенностей построения курса в средних и старших классах предполагается в следующем номере данного журнала.

Литература по курсу «Литература как предмет эстетического цикла»

1. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 1 класс. М.: ИЦ ГАРАНТ, 1992. — 212 с.
2. Приложения к методическому пособию «Литература как предмет эстетического цикла, 1 класс». М., 1992. — 39 с.
3. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 2 класс. М.: ИЦ ГАРАНТ, 1992. Книга 1 — 159 с. Книга 2 — 159с.
4. Приложения к методическому пособию «Литература как предмет эстетического цикла, 2 класс». М.: ИЦ ГРАНТ, 1992. — 36с.
5. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 3 класс. М.: ИЦ ГРАНТ, 1993. Часть I — 192 с. Часть II — 346с.
6. Литература как предмет эстетического цикла. Страницы учебника. Тексты к урокам. 3 класс. М.: ИНТОР, 1995.
7. Новлянская З. Н., Кудина Г. И. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 5 класс. Часть I. Практика читательской работы и детское творчество. М.: ИНТОР, 1995. — 191 с.
8. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. Тексты к урокам. 5 класс / Сост. З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина. М.: ИНТОР, 1995. — 48с.
9. Новлянская З. Н., Кудина Г. И. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 5 класс. Часть 2. История мировой литературы. М.: ИНТОР, 1995. — 94с.
10. История мировой литературы. Древний Египет. Шумер и Вавилония. Древняя Греция: Тексты / Сост. З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина. М.: ИНТОР, 1995. — 327с.