

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.822

А.В. Петров

ЗАКРЫТАЯ ДИДАКТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье моделируются традиционная (закрытая) и инновационная (открытая) дидактики литературного образования, анализируются феномены и ситуации, присутствующие как среднему, так и высшему образованию. Отношения между дидактиками описываются с точки зрения свободного действия и в контексте таких понятий, как смысл и относительность. Обосновывается тезис о том, что закрытая дидактика литературного образования предполагает исключение свободных действий, поскольку этим действиям невозможно обучать. Предлагается альтернатива – формулируются принципы, обеспечивающие обучение свободным действиям. Дается несколько формулировок проблемы, что обусловлено возможностью различных точек зрения на исследуемые феномены.

Ключевые слова: модель, дидактика, феномен, свободное действие, каузальность, результат обучения.

Хотя исследования открытого образования ведутся уже давно (см.: [1, 2]), различение двух моделей – открытой и закрытой – еще не вошло в язык филологии в том особенном ключе, который позволяет судить о рефлексии науки. Не ставился и вопрос о том, какие условия формируют ту или иную модель. Задача данной статьи – раскрыть специфику закрытой модели применительно к изменениям, происходящим в современном филологическом образовании, и сформулировать проблему, которая возникает вследствие фактора закрытости.

Выбранный метод исследования предполагает рассмотрение феноменов и ситуаций в качестве взаимосвязанных предметов. Между собой феномены и ситуации соотносятся следующим образом: феномены – это то, *как понимают и описывают свое образование его непосредственные участники*; ситуации репрезентируются *отношениями, которые возникают между людьми вследствие общности или различия феноменов* понимания и объяснения происходящего. Выводы, которые будут сделаны из такого рода антропологической реальности, нацеливают нас не на обобщение фактов (как если бы везде и всегда в литературном образовании происходило одно и то же), а на выявление фундаментальных различий между открытой и закрытой моделями литературного образования.

Начнем с инноваций. В настоящее время уже ясны новые критерии результативности высшего образования – оно будет измеряться компетенциями выпускников. Что же меняется в содержании образования в связи с новым образом результата? Ключевым здесь является тот факт, что существенная

часть компетенций не откликается на вопрос «*что изучаем?*». Они вводятся в поле зрения вопросом «*чему учимся?*».

Исходя из этой дифференциации, нам придется рассматривать литературное образование на пороге перемен, которые требуют от учителя и от преподавателя, от ученика и от студента личного участия. Все дело в том, что различие между тем, что изучается, и тем, чему при этом учатся, трудно помыслить содержательным без личных усилий. Приведу два примера из наблюдений за уроками, которые давали студенты в ходе педагогической практики.

Первый урок был посвящен биографии А.М. Горького. Студентка рассказывала о жизни писателя, записывая ключевую информацию на доске. Ученики переписывали ее в тетради. Чаще всего учитель фиксировала даты и основные события, произошедшие в указанное время (они записывались в назывной форме). При этом студентка сопровождала записи рассказами о жизни Горького, и по сравнению с устными историями записи выглядели формальными и даже отчасти бессмысленными.

Все сорок минут протекали в одном и том же режиме. Было предельно ясно, что на этом уроке изучалось. Но чему при этом школьники учились?

Чему учатся, когда изучают биографию писателя? При обсуждении урока этот вопрос вызвал у студентки затруднение. Показался ли он ей непонятным? Нет, вопрос был вполне понятен. Но она никогда до этого момента не обращала внимания на разницу между изучаемым предметом и процессом обучения. С одной стороны, нельзя сказать, что ученики во время изучения биографии Горького ничему не обучались, однако ни учитель, ни они сами не осознавали, чему они учатся, поскольку они не обращали внимания на собственные действия.

Отсюда резюме. Для человека, который пытается осмыслить свое участие в обучении, несомненную сложность представляет различие, от которого он не может отстраниться. Изучаемый предмет лежит по одну сторону различия, а действие (как и сам субъект) принадлежит другой его стороне. Можно изучать биографию, но *учишься всегда тому, что делаешь*.

Второй пример также посвящен уроку студентки филологического факультета в новых для нее условиях педагогической практики.

Урок по творчеству Н.А. Островского проходил в десятом классе. Профиль обучения класса – естественно-математический. По подготовленности учащихся к уроку было видно, что они не заинтересованы в углубленном изучении литературы, но к их чести будет сказано, что работали они старательно, и атмосфера урока была комфортной. Поэтому студентке удалось – в соответствии с ее планом – охарактеризовать каждого из главных героев драмы «Гроза». Список характерных черт получился небогатый: десятиклассники склонялись к односложным оценочным характеристикам. Кабанова – злая и старая, Тихон – безвольный, Катерина – сильная... Перечислять все характеристики нет нужды. Самое интересное произошло по завершении так называемого анализа. Студентка спросила: как вы думаете, для чего мы проделали эту работу? И десятиклассники дружно отвечали – для того, чтобы лучше понимать пьесу, для того, чтобы написать хорошее сочинение.

Было очевидно, что десятиклассники отвечали предельно искренне. И это важно. Потому что столь же искренне восприняла ответы десятиклассников и

практикантка. Она была обрадована и удовлетворена их ответами – обе мысли полностью соответствовали ее пониманию цели проделанной работы.

Анализ описанной выше ситуации с точки зрения действий приводит нас к выводу о том, что урок методично сводился к последовательной редукции художественного содержания драмы до немногих номинаций, упрощающих и искажающих смысл произведения. А поскольку *учишься тому, что делаешь*, учились именно *редукции*. Однако феномены участия человека в своем образовании приводят к порождению идей, обратных результатам деятельности. Каким образом можно объяснить подобный парадокс?

Ключом к пониманию описанной ситуации является вопрос практикантки. Нетрудно заметить, что это вопрос с двойной перспективой. С одной стороны, он нацеливает отвечающих на экспликацию результата, с другой стороны, это вопрос также и о том, что имеет для учеников понятную им *ценность*. Как видно из ответов, ученики ценят ясность собственного понимания. Поэтому, с точки зрения учащихся, никакого парадокса не возникает. Характеристики, выписанные в виде простых определений, действительно, понятнее, чем драматический текст. И если для обретения ценности художественное содержание произведения редуцируется, то это та естественная цена, которую ученики привыкли (и готовы) платить за ясность понимания.

Если теперь спросить, каким образом упрощение содержания и искажение смысла художественного произведения помогает писать хорошие сочинения, то ответ будет вполне определенным. Никакой «помощи» здесь нет и быть не может. Однако этот факт и для учеников, и для студентки был отнюдь не очевиден.

Феномен участия в этом случае нужно рассматривать как двусторонний фактор. Ясность понимания скрывает «обратную» сторону – заблуждение, поскольку решающее значение получают усилия по порождению прямых выводов. Понимание – это то, что достигается непосредственно, но за счет этого опосредуется представление о результате. Вместо конкретного действия или действий условием хорошего сочинения мыслится понимание: если художественное произведение стало понятным, то о нем можно ясно и последовательно рассказать.

Несомненно, студентка изучила большое количество дисциплин – в этом ее образование отличалось от образования десятиклассников, однако с точки зрения феноменов оно осталось на том же уровне. Что же в литературном образовании способствует исчезновению действия из поля зрения участников учебного процесса? Почему понятие о действии не формируется, хотя студенты обучаются разным видам деятельности (анализу и интерпретации художественных произведений)? Почему действия не рефлексированы, хотя, несомненно, совершаются?

Первое, что хотелось бы сделать, переходя к рассмотрению проблемы, так это отказаться от прямой каузальности. Обыденная каузальность (студенты не имеют представления о действиях, потому что ничего не делают) заставляет думать, что в их образовании вообще ничего не происходит. Но это не так. Если бы проблема была столь простой, она уже давно попала бы в поле зрения. Поэтому резонно будет предположить, что проблему скрывает *наличие смысла*.

Поскольку мы уже определили ключ (это вопрос с двойной перспективой), следует уточнить, что спонтанный выбор ясности понимания при ответе формируется в речи вместе с телеологией *объяснения*. Иными словами, понимание рождается как объяснение, данное самому себе. Это уточнение необходимо для того, чтобы указать на очередной феномен. Объяснение феноменально – оно оказалось состоятельным без какой-либо причинности, ибо вывести причинную зависимость между редукцией содержания художественного произведения и высоким качеством сочинения вряд ли удастся.

Обнаружение феноменов разного уровня свидетельствует о том, что проблема непроявленности и недифференцированности образовательных действий не может быть тривиальной проблемой. Мы имеем дело с практикой смыслопорождения, которая объединяет людей. Иначе говоря, мы имеем дело с одной и той же *дидактикой* литературного образования, состоявшейся в опыте разных субъектов.

Поскольку в поле нашего зрения фигурируют две пары вопросов, пришла пора уточнить, что каждая пара задает свою дидактическую рамку. На уровне модели связь вопросов порождает свой собственный тезаурус, а вместе с ним и установку на смысл. Если мы выберем другие рамки (например, классическую пару вопросов «чему учить?» и «как учить?»), то неизбежно перейдем в поле еще одной дидактики.

В данной статье мы ограничимся сравнением дидактик, оперируя на уровне моделей. Первая из них определяется вопросами «что изучать?» – «зачем изучать?», вторая – вопросами «что изучаешь?» – «чему учишься?». Достаточно сопоставить обе пары вопросов, чтобы увидеть то, в чем они принципиально несовместимы. В первом случае содержанием связи, которую продуцируют вопросы «*что* изучаем?» и «*зачем* изучаем?», становится объяснение, а вместе с ним понимание и уверенность. Во втором случае мы встречаемся с абсолютно иным типом связи. Совершенно очевидно, что пара вопросов «*что* изучаем?» и «*чему* учимся?» никакого объяснения не предполагает. Для этой дидактики первичной является установка на *различение* учебного процесса. При этом предмет (что изучается) остается тем же самым, но обучение перестает быть тем, что заведомо известно.

Спросим еще раз: чему учатся, изучая биографию писателя? Возможностей много. Можно учиться писать биографии. Можно учиться запоминать даты и события. Можно учиться ценить свое время. Можно учиться вести дневник. Можно учиться критическому мышлению. Можно учиться познавать себя.

Феномены первой пары вопросов – это феномены «предмет-значение». Феномены второй пары вопросов – это феномены «предмет-действие». Для того чтобы уяснить, чему ты учишься (или будешь учиться), нужно сначала *проявить возможности*. Как показали неоднократные опросы, проводимые автором статьи в лекционной аудитории, студенты четвертого курса с трудом перечисляют возможности обучения. И это действительно непростая задача, поскольку требуется представлять осмысленность выбора в перспективе, где менее всего просматривается прямая каузальность. Изучение той же биографии едва ли можно помыслить причиной того, что ты учишься вести дневник. Таким образом, в рамках второй дидактики образование начинается с

выстраивания контекста *эмпирических связей*, смысл которых устанавливается *свободно*. Прибавим к этому необходимость сделать выбор в ситуации неопределенности, что, несомненно, требует и личной решимости и принятия на себя ответственности за свое обучение. Чему обучаться? Без выбора учащегося обучение вообще не сможет состояться.

Если мы теперь вернемся к логике объяснения, то попадем в мир совершенно иных зависимостей. Зачем изучать элегию? Зачем изучать творчество Достоевского? Зачем изучать литературу? Выше по тексту мы подошли к проблеме ненаблюдаемости действий со стороны наличия смысла, однако это было лишь общее указание на типологические особенности проблемной ситуации. Теперь нам необходимо определить, какой именно смысл приводит к тому, что проблема обнаруживается на разных ступенях литературного образования.

С точки зрения феноменов смысл представляет собой контекст двух тем. Следовательно, отвечая на вопрос «зачем изучать литературу?», участники образования, которые стремятся мыслить в рамках исследуемой нами дидактики, должны одинаково тематизировать свои рассуждения. Их ответы могут быть различными по содержанию, но они будут актуализировать одну и ту же двойственность.

Все дело в том, что вопрос о смысле (а вопрос «зачем изучать литературу?» – более чем другие) подразумевает как указание на *результат*, так и *оправдание* необходимости изучения как такового. Рассмотрим несколько примеров. Предварительно нужно пояснить, что для цитирования были выбраны источники, открытые для самой массовой аудитории — для пользователей сети Интернет. Предполагается, что прагматика этих статей нацеливает авторов на общую значимость ответов. Есть и еще один критерий отбора материалов: все статьи озаглавлены интересующим нас вопросом.

Итак, зачем изучать литературу? Потому что...

«Классические книги вечны <...> [они] раскрывают универсальные моменты человеческих взаимоотношений, которые не зависят от смены одежды».

«Литература непосредственно воздействует на внутренний мир, на душу» [3].

«Подлинная литература никогда ничему не аккомпанирует, не повторяет, она создает собственные ценности».

«Вопросы, явленные в форме художественного произведения, – поиск необходимого равновесия коллективного бессознательного и личного, индивидуального, желающего объединить несоединимое – первоисток соотношения человеческой личности с вечностью, днем сегодняшним и завтрашним» [4].

Согласно цитируемым текстам, литературу нужно изучать по причине ее *ценности* (уникальности, вневременности, «вопросогенности», обращенности к душе и т.д.). С точки зрения оправдания ценность предмета – это то, что должно восприниматься как убедительное свидетельство необходимости его изучения. Однако именно природа ценности делает любое оправдание неоднозначным, поскольку ценность предполагает двунаправленное отношение: книги к читателю, но и читателя к книге; общества к литературе, но и литературы к обществу. В традиции отечественного оправдания прослеживается гипербола – усиление ценности литературы как таковой, поэтому (согласно

ряду приведенных цитат) оправдывается не изучение литературы, а лишь ее *существование*. С другой стороны, поскольку литература существует для читателя, оправдание сосредоточивается на значимости литературы по отношению к читателю. В этом случае на долю результата выпадает «обратная сторона»: результат литературного образования описывается как то, чем является читатель для литературы.

Итак, при небольшом усилии нетрудно заметить, что в большинстве приведенных цитат представлено, так сказать, чистое оправдание – ничего из того, что высказано авторами, нельзя предъявить в качестве *непосредственного* результата обучения. Однако если основываться на феномене ценности, тематическое поле результата (кем является читатель для литературы) уже обозначено. Ценности должны оставаться одними и теми же в любом направлении – просматриваем ли мы путь от литературы к читателю или же от читателя к литературе. Таким образом, в рамках изучаемой нами дидактики смысл устанавливается как равноценность качеств объекта и субъекта. Духовности литературы соответствует этически развитый субъект. Сложности литературы соответствует читатель, который способен ее понять. Эстетическому своеобразию литературы соответствует эмоционально развития личность. Несомненно, что описание художественного произведения, которое сначала транслируется учителем или преподавателем, а затем повторяется учащимися, по своему *смыслу* полностью соответствует рассматриваемой нами дидактике.

Если вернуться к примеру, в котором учащиеся свое «хорошее понимание» драмы Островского полагали условием написания хорошего сочинения, то этот феномен также моделируется дидактикой, основанной на объяснении. Дело в том, что феномен допускает и то, что мы не отличаем каузальность от смысла (который трактуется нами как контекст, обеспечивающий равные ценности). Равноценность полагается как то же самое, что и причинность. Можно сказать, что в нашем представлении хорошее понимание «оправдывает» или «гарантирует» будущий хороший текст сочинения, однако говоря о причинах или о соответствиях, мы на самом деле оперируем понятием равноценности. Ценность понимания не может не соответствовать ценности произведения (сочинения), которое самым естественным образом представляется «хорошим». А каким еще оно может представляться?

Теперь мы можем констатировать, что дидактика, основанная на вопросах «что изучать?» и «зачем изучать?» формирует тезаурус, в котором язык описания результатов коррелируется языком описания ценностей. Только эти корреляции воспринимаются как каузальные, и именно они способствуют становлению закрытой модели литературного образования, поскольку отношения равной ценности не предполагают формирование понятия о свободе. В свою очередь, это означает, что многие проявления свободного выбора или свободного оценивания рассматриваются в рамках данной модели как негативные факторы.

Здесь не лишним будет вспомнить о читательских эмоциях учащихся, которые слишком часто не соответствуют ценностям, оправдывающим существование литературы. Между тем современное понимание эмоций как ценностей [5. С. 113 и далее] достаточно точно отражает образовательный кон-

фликт в рамках рассматриваемой дидактики. Относительность личных ценностей приводит к тому, что вопрос о смысле вновь и вновь обретает актуальность. «Зачем изучать литературу?» – один из самых дискутируемых вопросов, поскольку целый ряд феноменов, постоянно обнаруживаемых в учебном процессе, не представляется возможным отнести ни к оправданию, ни к результатам. Более того, такой феномен, как относительность понимания, в рамках рассматриваемой дидактики нельзя отнести и к образовательным ресурсам – к тем способностям, на которые ученик сможет полагаться для достижения результата.

Таким образом, если действие не обладает предметностью на уровне дидактики, это значит, что оно относится к таким проявлениям свободы, которые не имеют смысла для обучения в рамках дидактической модели. Эта мысль может показаться парадоксальной, однако стоит напомнить, что речь идет не о действиях как таковых (которые совершаются постоянно и повсеместно), а о том, каким способом мы учимся тому, что делаем. Например, редукция содержания художественного произведения должна ускользать из поля зрения также вследствие ее относительности. Если редукция совершается спонтанно и в отношении к тексту невозможно вывести правила его редуцирования, то в качестве свободного действия редукция, как уже было сказано выше, не попадает в разряд таких действий, которым можно было бы обучать.

Именно в отношении к свободному действию и коренится проблема закрытой дидактики литературного образования. Изводы этой проблемы можно увидеть в двух характерных тенденциях – обе следует отнести к факторам, которые обеспечивают герметичность традиционной дидактики.

Первая тенденция обусловлена тем, что подавляющее большинство результатов в рамках рассматриваемой дидактики формулируется в отношении к литературе. Поэтому в рамках модели связь результатов обучения друг с другом не тематизируется должным образом. Это тенденция. К этим связям приходится относиться как к совокупности того, что свойственно человеку от природы.

Вторая тенденция проявляется в том, каким образом формируется учебная предметность. Если свободные действия исключаются из сферы преподавания, то значения получают только те негативные явления, которые удастся представить в виде образовательных дефицитов. Недостаточная читательская культура, недостаточно глубокое понимание, недостаточный опыт анализа или интерпретации художественных произведений – все это естественным образом требует учебного восполнения. И наоборот: обучение теряет смысл, когда ученик постоянно добивается отличных результатов.

В заключение нужно сказать несколько слов о второй модели, поскольку ее особенности указывают на разрешимость проблемы свободного действия. Вторая модель порождает существенно иной контекст. Основываясь на выборе (отвечая на вопрос «чему обучаться?»), с самого начала имеет смысл представлять различия между действиями. Поэтому в рамках данной дидактики основы образования простираиваются в виде отношений между результатами, а эти отношения, в свою очередь, позволяют избегать негативного оценивания умений учащихся – как школьников, так и студентов. Все дело в том, что в ситуации выбора (чему учиться) действие еще не завершено. Оно

не становится результативным само собой, но требует, чтобы был найден способ выражения результата, такой способ, который обеспечивал бы эффективность действия. Например, сочинение как способ выражения редукции практически никак не способствует овладению данным действием. Однако если мы представим редукцию в форме списка понятий, его, несомненно, можно будет использовать для оценивания самими учащимися как индивидуального, так и коллективного языка описания художественных произведений.

Поиск эффективного способа выражения результата формирует позитивное отношение к любой деятельности. Если художественный текст утрируется, то это действие эффективно в комическом представлении. Если текст упрощается, тогда важно, чтобы это действие реализовалось посредством популяризации. При таком подходе становится понятным, что редукции, утрированию, упрощению (а также фрагментации, декомпозиции и другим аналитическим действиям) можно и нужно учиться. Более того, эти примеры показывают, что основным образовательным ресурсом дидактики, в основание которой кладется вопрос «чему обучаться?», является различие действий, многие из которых при другом подходе вообще не вычлениются и, скорее, отождествляются с природными способностями человека.

Таким образом, инновации в литературном образовании, которое, согласно новым стандартам, должно быть нацелено на формирование компетенций, возможны при условии, что в рамках дидактики первая и главная задача — включение в обучение свободного действия. В рамках закрытой дидактики эта задача представляется невыполнимой, в чем и заключается проблема, если ее сформулировать с точки зрения методологии.

Литература

1. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
2. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009.
3. *Андреев А.* Зачем изучать литературу [Электронный ресурс]. Электр. дан. Интернет-издание «Журнал «Самиздат»». Режим доступа: http://zhurnal.lib.ru/s/shok_a_w/litera.shtml свободный. Загл. с экрана.
4. *Антипов Н.* Зачем изучать литературу в школе и университете? [Электронный ресурс]. Электр. дан. Интернет-издание «Слово». Режим доступа: http://slovo-irk.ru/2007/12/24/zachem_izuchat_literaturu_v_shkole_i_universitete.html свободный. Загл. с экрана.
5. *Эмбри Лестер.* Рефлексивный анализ: Первоначальное введение в феноменологию. М.: Три квадрата, 2005.