

В.И.Тюпа

КУЛЬТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Еще треть века назад В.В. Давыдов предлагал «не очередное усовершенствование содержания и методик преподавания, а замену принятых способов построения учебных предметов другими принципами отбора и развертывания учебного материала»¹. Для литературы как школьной дисциплины эта потребность в *альтернативной* образовательной технологии — а не в частичных инновационных усовершенствованиях прежней — в особенности актуальна.

Стратегия литературного образования, до недавнего времени сохранявшая монопольное положение в отечественной школе, состоит в имитации на уроке литературы процессов научного познания: урок предполагает *изучение* (школьниками) уже *изученного* (литературоведами) и превращается из урока литературы в урок литературоведения — деятельности логической, репродуктивно-познавательной, а не эстетической, креативно-рецептивной. С позиции данной образовательной парадигмы учитель к началу урока уже владеет готовой и неоспоримой (в рамках осуществляемой учебной программы) истиной в полном ее объеме. Его дидактическая задача мыслится как наиболее эффективное донесение этой истины до учащихся. В ходе решения такой задачи, конечно, возможно экспериментирование широким спектром методических приемов и средств, привлечение нетривиального учебно-научного материала, однако доминирующим типом деятельности на уроке остается логически репродуктивный, чуждый самому учебному предмету — литературе как роду эстетического творчества. Отсюда стратегический парадокс преподавания литературы в авторитарной школе: чем успешнее решена учителем его дидактическая задача, тем ниже потребность учащихся в непосредственном восприятии “изученного” текста, в повторном к нему обращении.

¹ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972. с. 332.

Поэтому сложившаяся в советской средней школе система преподавания литературы крайне неэффективна, а нередко приводит и к обратному эффекту: гасит едва зарождающийся у подростка интерес к отечественной словесности, отвращает юного читателя от шедевров русской литературы, подвергаемых в школе «изучению». Урок литературы парадоксальным образом оказывается помехой в эстетической коммуникации. Позитивный результат литературного образования, как правило, достигается вопреки сложившейся дидактической традиции, преодолеваемой сверхусилиями творчески работающего учителя или мощью эстетического воздействия самого искусства на эстетически одаренного школьника.

Коренной изъян вошедшей в социальную привычку методической системы литературного образования состоит в том, что литература — усилиями Наркомпроса, создававшего «советскую политехническую школу» в противовес отечественной гимназической традиции, — была причислена к числу школьных предметов, несущих учащемуся «основы научных знаний». Эта методическая концепция, в основе своей политическая («научное» на языке того времени было синонимом «марксистского»), зародилась в исторической ситуации тоталитарного общества, решавшего задачу тотальной ликвидации безграмотности (в общекультурном смысле слова). Такая задача давно решена, а эстетическая специфика литературы как учебного предмета настоятельно требует иной образовательной стратегии, поскольку стратегия квазинаучного подхода к литературному тексту существенно тормозит рост художественной культуры учащихся: урок литературы на деле оказывается уроком левополушарного (не литературного, а литературоведческого) мышления. Между тем, будучи школьным предметом эстетического цикла, литература призвана — в одном ряду с рисованием и пением — формировать правополушарное мышление школьников.

Иначе говоря, стратегической целью литературного образования в средней школе должно быть *формирование культуры художественного восприятия* (и художественного мышления в целом), а не распространение научно-популярных сведений о литературе, почти не затрагивающих эмоциональной (нравственно-эстетической) сферы личности учащегося. Школьника необходимо обучить чтению *художественного текста как художественного*, а не как иллюстративно-прикладного (в социально-политическом контексте) или житейски-документального (в контексте биографическом). Необходимо привить не просто любовь к чтению, а внутреннюю потребность в художественных впечатлениях как интенсивной форме духовной жизни личности.

Становление культуры художественного восприятия в качестве подлинной цели литературного образования в школе не предполагает нравственного, политического, патриотического и т.п. «довесков» к эстетическому воспитанию, поскольку интегрирует в себе все эти моменты. Помочь подростку, а далее юноше стать поистине квалифицированным читателем художественной литературы означает превратить его из несамостоятельного потребителя культурных ценностей в полноценного и самобытного участника культурной жизни общества, приобщить к гуманитарному слою ноосферы, где он может и должен обрести свое незаменимое место. Уровень культуры художественного восприятия — крайне существенный показатель меры личности, гражданственности и человечности человека.

Сформулированная стратегическая цель облегчает решение одной из мучительных проблем литературного образования — проблемы отбора программного материала, подвергаемого в школе своеобразной «канонизации», ограничивающей читательский кругозор списком «образцовых» произведений. С количества прочитанных текстов (тех или иных, того или другого автора) акцент переносится на качество чтения.

Искусство — выработанный веками культурной жизни человечества мощнейший механизм органического, ненасильственного становления человеческой личности путем ее целостного духовного самоопределения в рецептивном акте сотворческого сопереживания. Никакому самому квалифицированному учителю не сравниться по силе своего (намеренного, спланированного) педагогического воздействия со спонтанным формирующим действием искусства на открывшуюся художественным впечатлениям душу подростка или юноши. Учителю здесь достаточно оставаться помощником, проницательно облегчающим неопытному читателю встречу с шедевром, делающим, по словам Л.Толстого, «то, что воспринимающий вступает в известного рода общение с производившим или производящим искусство и со всеми теми, которые одновременно с ним, прежде или после его восприняли или воспримут то же художественное впечатление».

В соответствии же с образовательной технологией преподавания «основ научного знания» произведение искусства из могучего субъекта эстетического воздействия превращается в безгласный объект нехудожественного интереса — учитель и ученик изначально оказываются по разные стороны литературного текста: учитель якобы знает о произведении искусства все то, что о нем можно и должно знать, что в результате «изучения» якобы должен узнать о нем и каждый учащийся. Между тем природа искусства

такова, что тот или иной его феномен всегда может открыться новому читателю новой своей гранью. Художественное творение не просто существует как некий культурный памятник или историческое свидетельство, оно интенсивно обращено к каждому из нас, оно нас «окликает» (не по имени, а «по личности»), оно несет каждому воспринимающему сознанию личностное *откровение* общечеловеческого содержания. Поэтому перед лицом искусства учитель должен оставаться рядом с учениками, а не «по другую сторону» книги. Его ролью должна стать роль *лидера читательской аудитории*, помогающего каждому начинающему читателю получить адресованное ему откровение смысла и ощутить свое незаместимое место в ансамбле индивидуальностей, складывающемся вокруг произведения как некоего духовного центра. Не учитель формирует культуру художественного восприятия при помощи искусства, а само искусство слова ее формирует с посильной помощью учителя.

Дидактическая задача “стратегии откровения” (в противоположность “стратегии изучения”) состоит в организации урока как эстетического *коммуникативного события* встречи — в точке художественной целостности произведения — множества неслиянных (уникальных), но и нераздельных (солидарных) прочтений. Доминирующий тип деятельности (взаимо-деятельности) при этом не квазинаучный, а квазихудожественный; эпицентр дидактического интереса на таком уроке — не та или иная истина 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 “факторов художественного впечатления” в тексте (без навязывания учителем своего знания об этих факторах), а с другой — интенсификацию процессов эстетической *самоактуализации* читателя (наращивание богатства оттенков, содержательной глубины и продуктивности впечатления) — без навязывания учителем своего собственного художественного опыта.

Наконец, третий стратегический момент жизненно необходимого обновления всей системы литературного образования — выбор стадияльной последовательности учебного процесса, отвечающей сформулированным выше конечной цели и исходной дидактической позиции.

Самый простой и распространенный принцип организации учебного материала — хронологический. Но он и наименее эффективный, поскольку вступает в неразрешимое противоречие с фундаментальным дидактическим принципом восхождения от простого к сложному: на шкале сложности достижения мировой литературы отнюдь не располагаются в хронологическом порядке.

Историческая последовательность в изложении материала нужна и важна при подготовке литературоведа. Для решения же задачи воспитания эстетически чуткого читателя необходим поиск иных путей и принципов приобщения к литературе.

Обычно хронологический принцип преподавания в среднем звене школьной системы (5-8 кл.) дополняется принципом возрастным: подбор текстов и постановка учебных задач мотивируется психологическими особенностями подросткового периода. Учитывать эти особенности, разумеется, необходимо. Но нельзя упускать из виду и того, что «процесс вхождения ребенка в культуру, — как писал Л.С.Выготский, — не может быть... отождествлен с процессом органического созревания», как и с процессом его интеллектуального развития, накопления знаний. Ставя проблему «культурного возраста» человека наряду с иными его «возрастами»: паспортным, физиологическим и интеллектуальным, — Выготский подчеркивал, что культурное развитие личности «подчинено своей закономерности, имеет свои внутренние рамки, свои стадии», «которые в известном закономерном изменении следуют одна за другой, и происхождение этих стадий никогда не совпадает совершенно точно с хронологическим течением времени»².

Возрастные и индивидуальные особенности определяют лишь скорость прохождения стадий «культурного возраста», затрудняют или облегчают переход на ту или иную его ступень. Однако основная филогенетическая стадийность общечеловеческого историко-культурного развития не может быть отменена или преодолена в культурном онтогенезе единичной личности. Взрослый человек, взявшийся ликвидировать свою безграмотность в области культуры художественного восприятия, неизбежно вынужден будет пройти те же этапы роста эстетической восприимчивости в той же последовательности, что и его ребенок-школьник. Очевидное различие их интересов в области тематики — наименее существенная характеристика развития вкуса.

Стадийность литературного образования отнюдь не в подборе текстов «по эпохам», а в закономерной, методически выверенной очередности актуализируемых учителем читательских установок. Мастерство учителя литературы состоит не в приведении ученика к спланированному заранее ответу на вопрос, оно — в актуализации необходимой в данном контексте понимания доминантной читательской установки. А формирование культуры художественного восприятия в качестве стратегического ориентира всей деятельности учителя литературы вынуждает концентрировать внимание не на

² *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М., 1983. с. 303.

«писательской» истории литературы, изучаемой литературоведением, а на «читательской» – на исторической логике смены доминирующих читательских установок, которыми в немалой степени определяется и само художественное творчество.

Речь идет о пяти основных *парадигмах художественности*, смена которых составила исторический путь развития художественного сознания: о классицизме (точнее, рефлексивном традиционализме – по С.С. Аверинцеву), сентиментализме, романтизме, классическом реализме и неклассической художественности XX века. Каждому из этих историко-стадиальных понятий литературной эволюции соответствует вполне определенная система представлений о природе художественного творчества, о его предмете, цели, задачах, возможностях и средствах, о критериях художественности литературных текстов, о роли писателя и позиции читателя в духовной жизни общества.

Всякий эстетически развитый читатель, как и всякая самостоятельно развивающаяся литература, так или иначе проходит обозначенный пятью названными вехами путь последовательной смены ориентиров креативно-рецептивной художественной деятельности. Скорость прохождения различных этапов этого пути зависит от множества факторов и весьма неравномерна. Нередко читатель останавливается в своем развитии на той или иной стадии и на всю жизнь остается читателем-классицистом, читателем-сентименталистом, читателем-романтиком, не созревшим для полноценного восприятия литературных шедевров 19-20 веков (если вообще становится художественным читателем – эстетическим адресатом текста). Каждый такой случай, по сути дела, есть брак в работе школьного учителя литературы. К сожалению, подобный брак – массовое явление, поскольку извращена или утрачена подлинная система ценностей литературного образования.

Каждая новая стадия развития художественной культуры общества выдвигает особые требования к читателю, сгущая их в новый «эстетический императив». Однако всякая эволюция кумулятивна, накопительна: обретенное на ранних этапах развития не отбрасывается, а лишь оттесняется, уходит в тень, продолжая играть весьма существенную роль субдоминантного фактора. Для художественной эволюции это справедливо в высшей степени: никакой романтизм в литературе невозможен без попираемого им подножия – классицистической регламентации жанрового письма. Поэтому последовательно проанализировав исторические парадигмы художественности, с точки зрения концепции читателя, мы получим своего рода «спектральный анализ» интересующего нас понятия, выявим его императивы в их филогенетической (общекультурной)

последовательности. Полученную картину эволюции эстетического адресата, неотделимой от эволюции самого художественного творчества, и было бы естественно использовать в качестве матрицы онтогенеза (индивидуального развития) читательской культуры школьника.

Рефлексивный традиционализм как первоначальная парадигма художественности выявлен и охарактеризован С.С.Аверинцевым³. Возникновение классицизма в национальных литературах – завершающий виток спирали многовекового периода господства этой парадигмы в художественной культуре.

Содержание творческой программы классицизма состоит в осознании семиотической (условно-знаковой) природы искусства, в открытии *закона конвенциональности* (условленности) художественной деятельности. В рамках данной парадигмы художественности автор литературного произведения мыслится *мастером*, чье особое рода ремесло состоит в обработке «сырого» речевого материала, в преобразовании этого материала в особый язык – язык поэзии. Художественный текст мыслится более или менее удачной манифестацией *жанра*, то есть совокупности правил построения идеального, с точки зрения соответствующего жанрового канона, «сверхтекста». Читатель (искушенный – иного классицизм не признает) мыслится в этой системе воззрений на искусство как *эксперт*, чей суд над собой и своими творениями автор признает почти безоговорочно. Основа (пока еще не подвергаемого сомнению) взаимопонимания между автором и читателем – конвенция жанра, мотивированная авторитетностью его классических образцов. Позиция воспринимающего сознания, как и позиция самого автора по отношению к предшественникам, — последовательно *соревновательная* (со-ревнование как совместное ревностное отношение к нормативам деятельности).

В итоге традиционалистский тип культуры художественного восприятия предстает как культура *семиотической актуализации текста*, культура узнавания его художественного языка, его конвенциональности. Уровень эстетического развития «классицистического» читателя отождествляется с его жанровой компетентностью и исчисляется в конечном счете объемом его «жанровой памяти», количеством известных ему художественных языков и правил каждого такого языка.

Этот тип художественной культуры легко сочетается с так называемым «наивным реализмом» художественного восприятия, а также с моралистическим и политическим дидактизмом в отношении

³ См.: Поэтика древнегреческой литературы. М., 1981. (Введение).

к содержанию текстов. Дело в том, что классицизм не знает или не признает специфики художественного содержания (мышления), усматривая специфику искусства только в совершенстве формы, в особого рода языкотворческом профессионализме автора.

Следующая парадигма художественности, находящая свою историческую реализацию в сентиментализме европейских литератур (но далеко к нему не сводящаяся) – это настоящая «эстетическая революция», датируемая С.С. Аверинцевым 60-ми годами 18 столетия. Она осуществила гигантское двухвековое ускорение исторического движения художественной культуры новейшего времени, относительное замедление которого начинает ощущаться лишь со второй половины 20 века.

В основе постклассицистической (предромантической) парадигмы – обращение к *эстетической* специфике художественного мышления, открытие *закона целостности* как выражающего эстетическую природу художественной деятельности. В концепции авторства на смену императиву мастерства приходит императив *вкуса* (богатства и глубины эмоционального опыта, тонкости и проникновенности чувствования), поскольку художественная деятельность мыслится прежде всего как *эмоциональная рефлексия* (переживание переживания). Направляющий сочинение текста «сверхтекст» предстает как эстетическое отношение внежанровой природы. Это некое эмоционально-духовное «художественное задание» (Бахтин), переживаемое автором как вызванная вдохновением внутренняя потребность, как пафос его деятельности, а не как внешнее «правило». Текст же – всего лишь отпечаток авторского вдохновения в знаковом материале.

Позиция, отводимая читателю, – позиция со-страдания, со-радования, вообще эмоционального вживания в настроение, в «господствующий строй чувств» (Шиллер) данного произведения. Эстетический адресат в рамках этой парадигмы – *эмоциональное эхо* автора, его «единочувственник», поскольку модификации эстетического чувствования мыслятся пока еще одинаковыми для всех, едиными, общечеловеческими.

Для того, чтобы эмоциональный контакт читателя и автора состоялся, необходимы предпосылки двоякого рода. Текст должен быть наделен не столько «правильностью», сколько «красотой», то есть исключительной целостностью, при наличии которой «ни прибавить, ни убавить, ни изменить ничего нельзя, не сделав хуже» (Л.-Б. Альберти). Читатель же со своей стороны должен обладать вкусом, в принципе не уступающим авторскому и позволяющим ему ощутить, рассмотреть, оценить эту целостность. Новый императив читательской культуры состоит в требовании максимальной полноты

и ясности *эстетической актуализации текста* как «совокупности факторов художественного впечатления»(Бахтин). Это императив внутреннего, эмоционально-волевого, аффективного подражания авторскому пафосу, достигаемого вниканием в детали и частности произведения как в своего рода симптомы такого пафоса.

Переход к романтической парадигме художественности ознаменовал осознание творческой (условно-образной) природы искусства, открытие *закона индивидуации*: оригинальности, невоспроизводимости творческого акта в художественной деятельности. Гениальность отныне понимается вслед за Кантом как «способность создать то, чему нельзя научиться» и решительно оттесняет на второй план не только мастерство, но и вкус.

С позиций этой третьей парадигмы, искусство есть *сотворение* особой реальности (ср. лермонтовское: «В уме своем я создал мир иной»), а фигура автора мыслится как творящая в воображении и самовыражающаяся в этом образотворческом созидании яркая индивидуальность *гения*, чья деятельность носит внутренне свободный, игровой характер (игра без правил). Доминирующим критерием художественности становится новизна: неожиданность формы, оригинальность вымысла, смелость разрушения стереотипов художественного мышления и художественного письма. Отрицается ориентация на какой бы то ни было «сверхтекст» (Пушкин очень точно назвал романтизм «парнасским атеизмом»), в связи с чем на смену категории жанра приходит в качестве ключевой категория *стиля*, то есть индивидуального художественного языка, на котором, строго говоря, написан один единственный текст – текст данного шедевра. Становится очевидной (и оказывается источником «романтической иронии») неотожествимость произведений творческого воображения, недоступных читателю жизнетворческих фантазмов автора, с одной стороны, и запечатлевающих эти фантазмы текстов – с другой. Сотворение текста начинает мыслиться как игра: игра в сотворение мира, в порождение новой реальности – игра с читателем.

Творческий помысел гения никем не может быть постигнут до конца, однако романтического читателя это не удручает, поскольку он и сам своей индивидуальностью, самоценностью аналогичен автору: «Каждый человек в душе своей держит роман», эту «энциклопедию всей духовной жизни некоего гениального индивидуума» (Ф. Шлегель). Авторский текст становится для читателя предлогом и формой игрового осуществления своего собственного «романа». Художественное восприятие романтического типа – это не сентиментальное сопереживание, а сотворческое обращение к произведению как средству духовной самореализации. *Установка на*

выражение (самовыражение), становясь единой для эстетического субъекта и эстетического адресата, сменяет в романтической культуре доминировавшую ранее *установку на восприятие*.

В ракурсе третьей парадигмы читатель мыслится как *партнер* автора по художественной игре, а культура художественного восприятия предстает культурой *самоактуализации* читательского «я», культурой свободного, антитрадиционалистского сотворчества. С этой точки зрения, читать, духовно «присваивая» текст (как пушкинская Татьяна, которая в чужом тексте «ищет и находит свой тайный жар, свои мечты»), означает для читателя становиться самим собой, обретать внутреннюю, душевно-духовную свободу личности.

В основании классического реализма 19 века – гносеологическая концепция искусства, знаменуемая *законом генерализации* — законом откровения в самой художественности некой обобщающей, «типизирующей» истины особого рода. С этой точки зрения, говоря словами Л.Н.Толстого, «состояние души художника, из которого вытекает произведение искусства, есть высшее проявление знания, откровение тайн жизни».

Познанию существенная роль в художественном творчестве отводилась так или иначе всегда, однако теперь сам творческий процесс художника начинает мыслиться как познавательный: творимый текст есть *аналог* жизни, исторической действительности (по преимуществу исторической современности), которая обретает для реалистического художественного сознания значимость «сверхтекста». Это позволяет «толковать о явлениях самой жизни на основании литературного произведения» (Н.А.Добролюбов), что в наше время ошибочно представляется большинству читателей (и учителей литературы в частности) извечной нормой обращения с художественными текстами.

В ситуации доминирования реалистической парадигмы художественности от автора, этого *историка современности* (Бальзак), ждут не столько самовыражения, сколько постижения жизни других. На смену мастерству, вкусу, оригинальности в качестве императивов художественного творчества приходит императив *проницательности*: среди «качеств поэтического гения» на первое место выдвигается умение «понимать сущность характера» в герое, «смотреть на него проницательными глазами» (Н.Г.Чернышевский).

Познавательная специфика искусства таится в не открывшейся Чернышевскому парадоксальности ситуации: к вымышленному (в соответствии с художественными законами условности и оригинальности) персонажу автор относится как к действительному Другому, силится постичь внутреннее «я» героя как суверенное. Отсюда все характерные случаи, когда герой реалистического

произведения совершает поступки, «неожиданные» для автора, вступает в противоречие с первоначальным авторским замыслом. Искусство может нести в своих произведениях самые различные знания о жизни, но все они факультативны, привходящи. Предмет же собственно художественного познания может быть определен как изображенное (неавторское) «я-в-мире». Это – экзистенция, тот или иной способ существования, способ присутствия личности в миропорядке, в жизнеукладе.

Герой литературного произведения (не всегда человек) – это «действующая модель» человеческого «я»; творческий процесс писателя – своего рода экспериментирование с этой моделью, когда постижение другого неотделимо от самопознания (и наоборот). В силу своей принципиальной единичности «я» – это такая форма жизни, которая не поддается научному описанию; но зато — в силу своей принципиальной целостности — она поддается эстетическому обобщению (генерализации). В соответствии с законом целостности эстетический объект художественного текста являет собой «ценностное уплотнение мира» (Бахтин) вокруг способа существования изображенного «я» как своего «ценностного центра». Тот или иной строй художественной целостности текста оказывается одновременно обобщающим принципом существования «я» в мире, экзистенциальным откровением смысла жизни. «Обыкновенно, получая истинно художественное впечатление, получающему кажется, что он это знал и прежде, но только не умел высказать» (Лев Толстой).

Стать подлинным читателем в художественной системе классического реализма не так просто, как это может показаться благодаря «жизнеподобию» его произведений. В известном смысле это намного сложнее, чем быть читателем текстов классицистических, романтических или авангардистских. От адресата требуется пронизательность в отношении к Другому, к чужому «я», в принципе аналогичная авторской; требуется культура *сотворческого сопереживания*, преодолевающего как «наивный реализм» сентиментального сострадания и сорадования, так и читательский произвол романтического «вчитывания» себя в чужой текст. Это не подражательное сопереживание, а откровение в себе самом — всеобщего: «Чем глубже зачерпнуть, тем общее всем, знакомее и роднее» (Лев Толстой). В герое необходимо увидеть не жесткий контур «типического характера» и не «просто» человека, одного из многих, а эстетически «завершенную» автором (Бахтин) живую целостность, условно-практическую реализацию того или иного смысла существования.

Это культура *эстетической актуализации смысла* существования героя как «своего другого», культура узнавания читателем себя – в другом и другого – в себе. На этом пути безоглядная самоактуализация личности трансформируется в озабоченное самопознание, силой искусства освобождаемое от эгоцентризма. Здесь мы вступаем в область познания общечеловеческого в себе и себя – в общечеловеческом контексте.

Неклассическая парадигма художественности, зародившаяся в символизме и характеризующая наиболее существенные явления в искусстве нашего столетия, включает в себя наряду с неклассическим реализмом (прежде всего соцреализмом) также авангардизм различного толка и неотрадиционализм (в русской литературе последний представлен линией от акмеистов до Бродского, включая позднего Пастернака, Цветаеву, Булгакова и других, по слову Д.Самойлова, писателей «поздней пушкинской плеяды»). Множественность альтернативных модификаций – принципиальное свойство стадии художественного развития, пришедшейся на 20 столетие. В основе ее обнаруживается осознанность *коммуникативной* природы искусства (отвечая своим трактатом на вопрос, «что такое искусство», Л.Толстой провозгласил его одним из существеннейших способов «духовного общения людей»). В 20 веке утверждается понимание художественного текста как коммуникативного «устройства» особого рода, как «канала» идеологической коммуникации.

Идеологическая деятельность – это деятельность, формирующая общественное сознание, то есть направленная на чужое сознание, на сознание другого; истинный предмет такой деятельности – ее адресат, а не объект изображения или знаковый материал текста. Художественный текст в 20 веке начинает мыслиться как идеологически значимое высказывание в его специфической адресованности, специфической ориентированности на «концепированное» (Б.О.Корман) сознание «своего другого». Эта специфика коренится в «сверхтексте», уже не отождествляемом ни с действительностью, ни с жанром, ни с эстетическим переживанием. Художественный «сверхтекст» – это трехстороннее *коммуникативное событие* : автор – герой – читатель. Для того, чтобы оно состоялось, чтобы произведение искусства было «произведено», необходима не только креативная (творящая) актуализация потенциальной возможности этого события в тексте, но и рецептивная его актуализация в художественном восприятии. Адресат впервые осознается неустранимым конститутивным моментом самого искусства, «провиденциальным собеседником» (О. Мандельштам)

автора, а критерием художественности оказывается *эффективность воздействия* на воспринимающее сознание.

Концептуальность при этом становится императивом авторства: осознается невозможность мыслить и творить «вообще», творчески мыслить можно только каким-то определенным образом, у любой ментальности всегда есть альтернатива. В конечном итоге, деятельность художника, включая в себя как необходимые моменты мастерство и развитое эстетическое чувство, самоактуализацию и экзистенциальное откровение, предстает творческим самоопределением личности, выбором себя, своего единственного и незаместимого места в ноосфере, в духовной культуре общества и человечества.

Если читатель не сумеет занять уготованной ему позиции эстетического адресата данного текста, не сумеет проникнуть внутрь авторского менталитета (строая мысли и чувства, строя духовности), – коммуникативное событие произведения искусства в его эстетической специфике просто не состоится. Но если духовность, ментальность, личностность читателя будет без остатка поглощена авторской картиной жизни, утратит свою вневходимость, в таком случае это событие тоже не сможет состояться. Здесь необходима разность смысловых «потенциалов», несовпадение культурных и жизненных кругозоров автора и читателя, их взаимная суверенность. Однако «враждебность» между ними, взаимополемичность или несмыкаемость, взаимоотторжение кругозоров губит произведение искусства, или точнее, не дает возможности ему родиться. В этом состоит еще один закон искусства – закон *конвергенции*, то есть схождения, неслиянности и нераздельности эстетического субъекта, эстетического объекта и эстетического адресата.

Механизм художественной коммуникации – конвергентный *диалог согласия* (Бахтин), консенсус равноправных и равнодостоинных сознаний. Читателю в акте художественного восприятия необходимо занять самостоятельную позицию, не вступая однако в разноречие с позицией автора; его эстетическое переживание должно стать внутренним «высказыванием» на авторском языке данного художественного текста – без навязывания тексту своего собственного или произвольно выбранного языка. Важнейший момент художественного восприятия – целостное духовное *самоопределение*, выбор читателем собственной экзистенциальной позиции в секторе согласия «с производившим или производящим искусство и со всеми теми, которые одновременно с ним, прежде или после его восприняли или воспримут то же художественное впечатление» (Лев Толстой).

Сказанное предполагает со стороны читателя овладение наиболее высокой ступенью культуры художественного восприятия, когда чтение становится самобытной *интерпретацией* общего с автором коммуникативного события, когда воспринимающий может по-своему (а иной раз и лучше самого автора) осмыслить духовный заряд творческой потенции, более или менее полно реализованный в тексте. Это культура *коммуникативной актуализации* художественной целостности данного произведения искусства как своего рода *сверхтекста*, который М.Цветаевой, например, (подобно Блоку и Ахматовой, Мандельштаму и Пастернаку) ощущался «духовным (не собственным) заданием» — «к физическому воплощению духовно уже сущего (вечного)»: «Все мое писанье — вслушивание <...> Точно вещь, которая вот сейчас пишется (никогда не знаю, допишется ли), уже где-то очень точно и полностью написана. А я только восстанавливаю»⁴.

Итоговой моделью культуры художественного восприятия может служить своеобразная «матрешка» со-творческого сопереживания в их взаимодополнительности. Мы двигались, снимая один пласт за другим, от наиболее поверхностных уровней восприятия (сотворческого узнавания и подражательного сопереживания) через подлинное сотворчество-самоактуализацию и подлинное сопереживание-откровение к наиболее глубинному — интерпретирующему — восприятию-самоопределению, конвергентному вхождению в диалогическую ситуацию произведения искусства как коммуникативного события (со-бытия, преодолевающего разобщенность людей во времени и пространстве).

Согласно развиваемой концепции, стадийность учебного процесса на уроках литературы должна быть подчинена охарактеризованным общим закономерностям эволюции художественного сознания, исторической стадийности органично сменяющих друг друга парадигм художественности. Школьник «должен в особой форме повторить открытия людей предшествующих поколений» (В.В. Давыдов). Так, в 5-6 классах средней школы предполагается развивать у начинающих читателей классицистические установки художественного восприятия, формировать жанровое мышление, обучая *текстопорождению* (стихов, а затем и прозы) по «правилам» литературно-художественных жанров. И лишь после этого двигаться дальше, не минуя ни одну из последующих ступеней. Ведь классицизм или романтизм в искусстве суть «формы культурного поведения», каждая из которых является «продуктом исторического развития

⁴ Цветаева М.И. Об искусстве. М., 1991. С.87, 41-42.

человечества, адекватной формой приспособления к данной области поведения» (Л.С. Выготский).

Следование такой стратегии отнюдь не предполагает ограничения круга чтения пятиклассника классицистическими текстами, а семиклассника – сентименталистскими и т.д. Такое ограничение было бы в высшей степени искусственным. Здесь принципиально важен не выбор текстов (относимый к компетенции конкретного учителя с его читательской индивидуальностью, которую ему предстоит раскрыть на уроках перед своими учениками), а выбор адекватной читательской установки и умение ее актуализировать в возглавляемой педагогом читательской аудитории.

Коммуникативное пространство этой аудитории должно быть организовано не по модели врачебного кабинета, где из сознания школьника «удаляют» неправильные прочтения и «вживляют» правильные, но по модели художественной *мастерской*, где каждой обретает свою собственную читательскую культуру в солидарности решения общей задачи: максимально глубокого и максимально адекватного прочтения единого для всех текста.

Основная директивная идея подхода к литературному образованию, осуществляемого в читательских «мастерских», состоит в том, что цели органичного становления культуры художественного восприятия вовсе не должны находиться «в конфликте с наличествующим уровнем развития ученика» (В. Г. Маранцман считает такой конфликт неизбежным и необходимым). Предлагаемая система обучения решительно не приемлет кажущейся диалектичности этого тезиса и всей той дидактической концепции, согласно которой преподавание литературы должно, учитывая свойственное возрасту школьника отношение к искусству, в то же время противостоять ограничительным возрастным особенностям ученика, преодолевать их.

Во-первых, «опираться» следует не на уже существующее, сложившееся отношение подростка или юноши к искусству, а на потенциально возможное в его возрасте, идти не от «альфы», а от «омеги» данной ступени культуры художественного восприятия. Во-вторых, следует не «противостоять» возрастным особенностям, не «преодолевать» естественные психологические барьеры, а «обходить» их, развивая именно те стороны культуры художественного восприятия, совершенствование которых на данном этапе не встречает возрастных преград.

Существенно однако, что для работы в читательских «мастерских» пригодны и даже наиболее эффективны вполне «взрослые» тексты, хотя и тщательно подобранные для соответствующих учебных целей. Литературные произведения,

написанные специально для детей, как правило, удовлетворяют художественные потребности соответствующего возраста, но не развивают их.

В соответствии с развиваемой концепцией литературного образования проведение практически всех уроков предполагается в режиме диалога, где позиция учителя — позиция «первого среди равных». В мировой (и национальной) мастерской искусства слова даже самый великий поэт, как говорил в своей нобелевской лекции Иосиф Бродский, есть лишь орудие и способ существования языка; «язык ему подсказывает или просто диктует следующую строчку», «и в момент этого разговора писатель равен читателю, как, впрочем, и наоборот»⁵. Поэтому и в наших учебных «мастерских» Мастер (учитель) не выше подмастерья (ученика) — он только опытнее, проницательнее, мудрее.

Роль учителя на таком уроке состоит в постановке проблемных вопросов, искусном связывании отдельных реплик в единство диалога и в ненасильственном направлении этого диалога по пути к точке согласия. Учителю не следует бояться задавать при этом также и вопросы без известных ему или заготовленных им заранее ответов: подлинно диалогическую ситуацию взаимодействия индивидуальных сознаний создает не угадывание уже имеющегося, но утаиваемого учителем решения, а солидарное решение задачи.

Программа преподавания литературы как становления читателя включает в себя ряд последовательных этапов подготовки школьника к полноценной встрече (составляющей заключительную фазу литературного образования) с отечественной и мировой литературной классикой, а также современной литературой. Характер работы учителя и формируемая им доминантная читательская установка учащихся на каждой из этих ступеней — *мастерских искусства чтения* — существенно меняются.

Эта смена направления и рода учебной деятельности (коммуникативной взаимодействия) не является искусственной, поскольку опирается на естественноисторическую логику эволюции художественной культуры. К тому же сформированная предыдущим циклом обучения система мотиваций и ценностных ориентиров в последующем цикле не отвергается, а лишь дезактуализируется, уходит в тень. Так, сложившийся в 5 классе навык к сочинению поэтических текстов в дальнейшем перестает поощряться заданиями и оценками учителя, но и не дискредитируется. Ему предоставляется свобода угаснуть или развиться в подлинное художественное творчество. То же самое — в отношении иных контрольно-творческих

⁵ См.: Бродский И. Сочинения. Т.1. С-Пб., 1992. С.5-16.

заданий, характер которых из года в год последовательно меняется, исходя из необходимости «построить у учащегося адекватную понятию деятельность, поставивши его в соответствующее отношение к действительности» (А. Н. Леонтьев), — в нашем случае к действительности искусства слова.

Культура чтения учащихся, лучше или хуже сформированная к 10 годам в начальной школе, как правило, стадияльно соответствует синкретизму средневековой книжности, которую с дорефлективным традиционализмом фольклорного сознания связывали отношения взаимодополнительности. При всей внешней приобщенности к современным телевизионно-компьютерным формам цивилизации ученик начальных классов все еще обладает сознанием фольклорного типа, которому на уроках литературы предстоит помочь трансформироваться в полноценное литературное сознание.

В соответствии с развернутым выше спектром культуры художественного восприятия преподавание литературы в 5-6 классах средней школы мыслится как формирование у учащихся жанрового мышления — этой исходной для художественной культуры нового времени «классицистической» стадии; в 7-8 классе — как развитие и углубление эстетического вкуса и эмоциональной рефлексии, соответствующих «сентименталистской» парадигме художественности; в 8-9 — как культивирование сотворческой самоактуализации «романтического» типа; в 9-10 — как углубление художественного восприятия (путем эстетического, а не логического анализа) до степени откровения смысла существования личности в мире; в 10-11 — как овладение мастерством интерпретации и систематизация необходимых подготовленному читателю знаний по истории литературы.

Некоторое смещение содержательных границ между дидактическими установками «мастерских» относительно формальных границ между годами обучения вполне возможно, а порой и целесообразно (в зависимости от скорости продвижения данной читательской аудитории по намеченному пути). В частности, как показывает опыт, к работе по этой программе можно приступить и с 6 класса — время и психологические возможности подросткового возраста пока еще не упущены. Восьмиклассники могут оказаться психологически еще не вполне готовы к работе в «мастерской сотворчества» (по психолого-возрастным параметрам «романтическое» чтение органичнее девятиклассникам), в таком случае форсировать переход к новой дидактической установке, разумеется, не следует. Этот переход возможен в принципе и в середине учебного года. А вот изменение порядка звеньев или игнорирование какого-то звена представляется разрушительным для

всей системы литературного образования, мыслимого как учебная дисциплина эстетического цикла.