

DOI 10.18522/2415-8852-2021-4-64-82

УДК 372.882

## ЛИТЕРАТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ: ОТ «СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО» К АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ ПОДХОДУ

**Михаил Георгиевич Павловец**

кандидат филологических наук, доцент факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета (Москва, Россия)

e-mail: pavlovets@hse.ru; pavlovecmg@mgpu.ru

**А**ннотация. В статье рассматриваются некоторые из современных подходов к изучению литературы в школе, возникающие – в ответ на общее ощущение кризиса этой дисциплины – как попытки «пересобрать» ее на новых основаниях. Особое внимание уделяется «субъект-субъектному методу чтения» известного специалиста по творчеству Ф.М. Достоевского, доктора филологических наук Т.А. Касаткиной. В статье мы приходим к выводу, что данный метод с трудом применим в рамках массовой школы, так как противопоставляет читательский опыт первого чтения произведения исследовательскому «перечтению», отдавая предпочтение последнему, поскольку тот позволяет ослабить в восприятии текста отражение в нем субъективного опыта читателя ради постижения субъектности автора. Однако, будучи релевантной в рамках филологии как науки, эта концепция умаляет роль субъективного восприятия и интерпретации произведения читателем, которое формирует мотивацию к чтению у тех обучающихся, кто не нацелен на получение филологического образования, но для кого досуговое чтение и коммуникация на основе прочитанного может стать одним из значимых жизненных приоритетов.

**К**лючевые слова: литературное образование, педагогическая антропология, перечтение, субъект-субъектный метод чтения, школьное образование.

Вопрос целей и задач в разговоре о литературном образовании на нынешнем этапе его развития – один из самых проблемных. Современные исследователи указывают на «несколько трудносовместимых задач: дать некоторый объем обязательных знаний – и привить любовь к чтению, транслировать культурную традицию – и вовлечь школьника в современные читательские практики» [Архангельский, Новикова: 65]. Авторы этого тезиса не раскрывают целеполагания селективной работы по «прививанию» любви к чтению и «вовлечению в читательские практики», кажется, по довольно простой причине: чтение художественных произведений мыслится сегодня как самоценная деятельность, не требующая дополнительного обоснования, а падение интереса к чтению воспринимается как серьезный вызов, который должен решаться прежде всего современной системой образования, так как традиционный институт семьи сам обращается к ней с этим запросом (подробнее об этом см: [Асонова, Борусяк и др. 2020]).

Сохранение «литературы» в сетке учебных предметов средней школы с 5-го по 11-й класс как отдельной дисциплины обосновывается традициями национального образования, а также важностью этого предмета, первым и ключевым результатом изучения которого, согласно формулировке во ФГОС, является «осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего раз-

вития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога» [ФГОС]. Однако формулировка эта представляется довольно отвлеченной прежде всего потому, что не предполагает возможности измерить достижения такого результата: как понять, насколько выпускник осознал «значимость чтения», – какими должны быть контрольно-измерительные материалы (КИМы), чтобы определить, а тем более оценить в баллах степень осознания? Столь же мало поддаются измерению и другие планируемые результаты литературного образования:

«2) понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;

3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей русского языка на основе изучения выдающихся произведений российской и мировой культуры;

4) воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать свое досуговое чтение;

5) развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;

6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [Там же].

Когда результаты определяются таким образом, вряд ли представимы критерии, по которым можно оценить и «понимание литературы как одной из ценностей», и «обеспечение культурной самоидентификации», и «воспитание квалифицированного читателя» – в модели, когда проверяются готовые знания о произведениях из обязательного перечня, «Кодификатора содержания ЕГЭ по литературе» [Кодификатор...], если только не считать такой «проверкой» воспроизведение в сочинениях шаблонных формул о том, что литература является «одной из ценностей», которая обеспечивает читателю его «культурную самоидентификацию», а произведения «классики» – «излюбленными» для автора сочинения. Вряд ли можно проверить «сформированность эстетического вкуса» на

безальтернативно заданном списке, а умение «аргументировать свое мнение», тем более – владение «процедурами смыслового и эстетического анализа текста» – на произведениях, которые предварительно изучаются в школе. *Изучение* литературных произведений предполагает здесь *упаковку* изучаемых текстов в виде их готовых характеристик, анализа и, возможно, даже комплекта интерпретаций, и проверяется в таком случае, скорее, способность уместно и точно воспроизводить готовое знание, комбинируя его в соответствии с поставленными задачами. Перечисленные умения можно проверить только на еще не изученных, новых для школьника произведениях, опыта чтения, анализа и интерпретации которых у него еще не было, но это противоречит де факто «списочному» подходу к изучению предмета «литература», когда главное – продемонстрировать знание основных персонажей и затронутых в книгах проблем. Как показывают последние исследования, оценки таких работ не менее трудны, чем оценка «культурной самоидентификации» и «сформированности эстетического вкуса» (см. об этом: [Асонова, Сененко 2017]).

Более того, задача «изучения» литературного произведения гораздо проще и эффективнее решается без чтения этого произведения – по крайней мере, чтения его полной версии, отнимающей значительную часть сил и времени, которые в условиях их дефи-

цита эффективнее можно потратить на изучение того же текста в кратком пересказе или извлечениях, освоение специальных источников (в том числе медиа), содержащих все необходимое для того, что *нужно* знать об этом тексте. Неслучайно составители программ по литературе в определении часов на самостоятельную работу не закладывают время на чтение самих произведений, хотя такие часы предполагаются существующими «СанПиНами» – Санитарными правилами и нормами<sup>1</sup> (для 4–5-х классов – 2 часа, 6–8-х – 2,5 часа, 9–11-х – 3,5 часа по всем предметам: количество допустимого времени, отводимого на учебное чтение в соотношении с обязательным объемом нигде не регламентируется). Причина ясна: если действительно соблюдать этот регламент, то, особенно в старших классах, не останется времени ни на чтение учебника и дополнительных материалов, ни на домашнюю работу: и так чтение крупных программных произведений, как и произведений для «внеклассного чтения», рекомендуется переносить на каникулы – законное досуговое время школьников. Впрочем, отсутствие регламентирования времени чтения – косвенное свидетельство,

что задачи обязательного чтения изучаемых произведений не стоит.

Некоторым исследователям спасительным видится трансмедийный подход к литературному образованию, в частности трансмедийный сторителлинг – практика рассказывания сразу нескольких версий сложной истории в разных медиаформатах. Так, по мнению А.Н. Архангельского и А.А. Новиковой, «втягивая школьника в творчество, ставя его в позицию “маленького автора”, мы не просто облегчаем ему понимание классического наследия, не только развиваем личность ребенка, но и превращаем чужое в свое, т. е. даем возможность в прямом смысле слова усвоить образцовый литературный текст» [Архангельский, Новикова: 71]. Однако в большинстве случаев правильнее здесь было бы говорить об усвоении не «образцового литературного текста», а некоторого пакета информации о нем в различных медиаформах – как описательно-аналитических, так и художественно-интерпретационных (в виде инсценировок, иллюстраций) и даже познавательно-игровых (вроде квестов и конкурсов). Сам по себе литературный текст в своем феноменальном бытии, особенно текст объемистый и труд-

---

<sup>1</sup> См.: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 N 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 “Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания” (вместе с «СанПиН 1.2.3685-21. Санитарные правила и нормы...») (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 N 62296).

ный для рецепции, распадается в таком случае на целый ряд его проекций, архивируется в культурной памяти в двойном опосредовании – запоминаясь в виде следа в этих проекциях, превращаясь в констелляцию мемов, в виде которых упаковывается готовое знание («Раскольников убил топором старушку процентщицу», «Соня Мармеладова пошла на панель» и т. п.). Вопрос же о вдумчивом чтении полного текста остается открытым: литературное произведение не может быть заменено его медиапроекциями.

В этих условиях особое внимание привлекают концепции и подходы, предлагающие возвращение к идее вдумчивого чтения больших художественных текстов и ищущие способы оптимизации объемов обязательного для чтения литературного материала, в частности – использование подходов «медленного чтения» (скорее в педагогическом преломлении этой идеи как метода чтения классической литературы у Н. Эйдельмана [Эйдельман: 3], чем в распространенном при изучении иностранных языков “close reading”); активно обсуждавшаяся модель «Примерных образовательных программ для 10–11 класса» (модульный подход к изучению литературы, когда каждый модуль построен вокруг одного крупного произведения и констелляции небольших). В задачу нашей статьи не входит обзор этих концепций и практик, мы хотели бы остановиться лишь на одной из них, сформулированной

несколько лет назад и вызвавшей в целом весьма одобрительную реакцию у учительского сообщества.

Речь идет о «субъект-субъектном» подходе, принципы которого были сформулированы в программной статье Т.А. Касаткиной «О субъект-субъектном методе чтения», опубликованной в литературном журнале «Новый мир» в 2017 г. [Касаткина]. Т.А. Касаткина – известнейший специалист по творчеству Достоевского, председатель Комиссии по изучению творческого наследия Ф.М. Достоевского Научного совета «История мировой культуры» РАН, автор ряда монографий и статей по творчеству Достоевского и других писателей XIX–XXI вв. При этом Касаткина – отрядный пример работы академического ученого со школой: с 1999 г. под ее началом в г. Старая Русса ежегодно проводятся Апрельские юношеские чтения «Произведения Ф.М. Достоевского в восприятии читателей XXI века», она регулярно выступает с лекциями для учителей и для школьников, на которых представляет принципы «субъект-субъектного метода чтения» в литературном образовании, на мастер-классах и семинарах демонстрируя практическое применение принципов в работе с конкретными текстами.

И место публикации упомянутой статьи, и ее эссеистический стиль с большим количеством аналогий из самых разных сфер культуры (от уподобления познания соитию

[Там же: 128] до чтения – алхимии [Там же: 134]) говорят о довольно широкой ее адресации. В ней подвергаются критике две расхожие практики чтения – чтение как присвоение и чтение как операция позитивистского аналитического «разъятия» текста. Автор признает, что лежащий в основе первой из этих практик «субъект-объектный подход» неизбежен при первом обращении к художественному тексту, но он объективирует текст и наполняет его чуждым ему содержанием, становясь чем-то вроде вербального зеркала для читающего, его проекцией. Более того, в нем неприменим метод «медленного чтения», так как при первом прочтении текст «проглатывается», а не, скажем, смакуется.

Второй подход к чтению, по мнению Касаткиной, – «объект-объектный», так как овеществляет и омертвляет текст и при этом редуцирует читающего, который должен отказать от собственной субъективности, дабы не примешивать ее к анализируемому объекту. Альтернативой обоим подходам исследовательница считает постулируемый ею «субъект-субъектный метод чтения»: хотя она избегает упоминать имя М.М. Бахтина и использовать как понятие «диалог», так и производные от него, очевидно, что во многом ее концепция строится именно на отталкивании от бахтининской концепции диалога читателя с автором через созданный последним текст, выстраивания с ним «субъект-субъектных» отношений. Текст тем

самым антропоморфизмуется («личность есть текст – а текст есть личность» [Там же: 131]), процесс его рецепции описывается как процесс взаимодействия, сходный с алхимическим: чтобы получить необходимый результат, нужно не только проделать с предметом ряд (мыслительных) операций, но и самому измениться, вступив с ним во взаимодействие. Такой подход к чтению требует от субъекта авторедукции – но не самоустранения, а «вольного умаления исследователя» [Там же: 129]. Это понятие призвано задрапировать возникающее неравенство в диалогических отношениях двух «субъектов»: если при первом прочтении субъект видит в тексте прежде всего себя и свой опыт, постепенно разворачивая текст в своем сознании, но еще не владея его полностью, то при повторном прочтении – согласно «герменевтическому кругу» Гадамера – он уже обладает целостным впечатлением от прочитанного текста и с этой позиции переоткрывает каждый из его элементов. Однако теперь он видит в каждой из деталей преломление целого, более того, старается усмотреть уже не проекцию собственного опыта, но воплощение авторской творящей воли, попросту говоря – услышать голос Автора текста, вступить с ним в «субъект-субъектные» отношения. Характерно, что *перечтение* Касаткина рассматривает именно как «исследование», оставляя за рамками своего эссе другие возможные читательские практики в качестве

альтернативы исследовательскому подходу к тексту.

Для обозначения начала такого «субъект-субъектного» взаимодействия с читаемым текстом Касаткина вводит понятие «места непонимания»: это может быть любой элемент текста, который вызывает у читателя непонимание и, как следствие, желание понять, разобраться в нем:

«Именно место непонимания маркирует начало понимания – потому что в месте, где мы решительно не понимаем, текст перестает зеркалить, перестает воспроизводить для нас – нас самих, привычную нам картину мира» [Там же: 138].

«Место непонимания» и должно стать «местом входа» – точнее, местом повторного входа в текст: исследовательница утверждает, что любое из таких мест может послужить этому (к сожалению, обоснований тезиса не приводится – они, видимо, потребовали бы сильно расширить размер эссе), в качестве примеров предлагая слово «покиватели» из повести «Записки из подполья» («Я все это знаю, лучше всех этих опытных и премудрых советчиков и покивателей знаю» (цит. по: [Там же, 142])) и возраст героя («со-

рок лет»). Читателю должно быть непонятно значение слова «покиватели»: он найдет его в Евангелии<sup>1</sup>, как и символику числа «40», и это поможет ему обнаружить скрытую от него прежде, но заложенную авторским замыслом христоморфность главного героя повести, а значит – выйти на новый уровень понимания прочитанного, тот уровень, которого от читателя, по-видимому, ожидает писатель.

И здесь хочется поставить ключевой для нашей работы вопрос: в каких случаях постулируемый Т.А. Касаткиной метод применим? Может ли он быть перенесен в условия существующей школы, на занятия по литературе, и способствовать обновлению пребывающей в перманентном кризисе модели литературного образования? И если да, то каковы границы его применения?

Нашу позицию по этому вопросу скорее можно определить как осторожный скептицизм. Напомним, один из ключевых тезисов концепции Касаткиной – необходимость «перечтения», как минимум повторного прочтения изучаемого текста с использованием метода «медленного чтения», предполагающего особое внимание к отдельным деталям, их «распаковку» в контексте как художе-

---

<sup>1</sup> «И мимоходящи хуляху его, покивающе главами своими и глаголющее: разоряй церковь и тремя денми созидай: спасися сам, и сниди с креста» (Мк. 15, 29–30).

ственного «целого», так и расходящихся контекстов творчества автора, его эпохи (в том числе творчества тех из писателей, с кем он пребывает в творческом диалоге), культуры в целом. Очевидно, что такая работа невозможна без участия в ней наставника – Учителя, того, кто будет руководить процессом перечтения, ловить «запросы» школьников и помогать им от этих запросов подняться до уровня целостного восприятия произведения. При этом подобная работа – и перечитывание текста, и медленная работа над ним – требует довольно большого количества часов, возможности не отвлекаться от этой работы в случае возникновения дополнительных запросов от учащихся, т. е. возможности побыть некоторое время «вольным филологом» – исследователем, самостоятельно определяющим время своих изысканий. Однако это абсолютно утопично с учетом объемов обязательного чтения в средних и старших классах средней школы и ограниченного числа часов, отпущенных на литературу как на учебный предмет. А значит, подобная работа должна быть вынесена во внеклассные формы: выездные сессии в «Сириусе» или предметных летних школах, специальные группы при Центрах педагогического мастерства и Центрах работы с одаренными детьми, в крайнем случае – школьные факультативы и элективы... Таким образом, прокламируемый «субъект-субъектный подход» оказывается подходом скорее элитар-

ным, для ограниченного числа учащихся, как правило – высокомотивированных и подготовленных, селективных групп и школ. Требуется он и высочайшей квалификации от учителя – желательно, не особенно уступающей квалификации автора эссе, и для такого учителя всегда будет искушением – с целью оптимизации учебного времени – заменить кропотливую работу с текстом своей лекцией, т. е. превратить занятие в традиционную трансляцию готового (заранее заготовленного) знания.

Кроме того, в основу самого «субъект-субъектного подхода» заложена опасность монологизации даже вопреки подразумеваемому им «диалогизму». Касаткина обращает внимание на известное высказывание Достоевского в статье «Г-н -бов и вопрос об искусстве»: «...художественность, например, хоть бы в романисте, есть способность до того ясно выразить в лицах и образах романа свою мысль, что читатель, прочтя роман, совершенно так же понимает мысль писателя, как сам писатель понимал ее, создавая свое произведение» (цит. по: [Там же: 137]) – и, опираясь на это высказывание, делает вроде бы справедливый вывод: «мы не можем позволить себе игнорировать это высказывание Достоевского как предполагаемую им основу его собственного писательского мастерства» [Там же]. Безусловно, не учитывать этот тезис писателя для понимания сути его творчества нельзя, как нельзя не учитывать



и той проблематизации, которой подвергла гуманитарная наука способности «совершенно так же понимать мысль писателя, как сам писатель понимал ее»: после работ основоположников рецептивной эстетики – Х.-Р. Яусса, В. Изера и др., научивших нас различать контексты творчества и его интерпретации, после успехов текстологии, вскрывшей стадии формирования замысла, наличия разных, подчас противоречащих друг другу авторских редакций текстов, наука научилась различать стадии формирования замысла писателя и изменений в интерпретации им собственного творения, как и отличать эту интерпретацию от рецепции воплощенного писателем замысла различными читательскими группами (и в момент публикации произведения, и в разных временных, культурных, идеологических контекстах).

Касаткина не случайно упоминает в своей статье в качестве метода, близкого «субъект-субъектного подходу», «экзегезу» – библеистический метод чтения сакральных, а не художественных текстов. Такая сакрализация художественных текстов в школьной практике обычно вульгаризируется, оборачивается профанацией, утверждением существования единственно верного, объективного истолкования художественного произведения, к которому учитель должен подвести юного читателя. Именно это истолкование в таком случае назначается «авторской позицией», которой противопоставляются субъ-

ективные «точки зрения» читателя – и воплощается в сакраментальном вопросе-меме «Что хотел сказать автор?». По крайней мере, так объясняется требование в заданиях ЕГЭ последних лет: «Не искажайте авторской позиции, не допускайте фактических ошибок», причем в примечании разъясняется: «Под искажением авторской позиции понимается грубое искажение наиболее важных идей произведения, общих авторских оценок» [Единый государственный...]. Однако «Кодификатор содержания ЕГЭ по литературе» не содержит перечня тех «важных идей произведения», искажение которых приведет к снижению баллов и которые в таком случае и являются «дидактическими единицами» изучаемой дисциплины: в нем можно обнаружить только перечень обязательных для изучения произведений и терминов. А это значит, что хранителем «тайного знания» о том, какова «авторская позиция» того или иного произведения, какая интерпретация может быть признана «грубым искажением», является либо учебник (в идеале – учебник единый, чтобы не было противоречий в интерпретировании данной позиции), либо – учитель!

Этот подход понятен в реалиях советского времени, когда в Программе восьмилетней и средней школы (1976) директивно определялось: «Важнейшая цель изучения литературы в школе – формирование коммунистического мировоззрения, идейно-политиче-

ское, нравственное и эстетическое воспитание учащихся» [Программа...: 3] – наличие единой государственной идеологии предполагало ревизию возможных интерпретаций произведения и их сведение к единым, идеологически приемлемым и служащим программной цели. Поэтому учебное чтение контролировалось учителем с точки зрения правильности или неправильности понимания произведения школьником, прописанного в едином учебнике, при том что интерпретации от одного учебника к другому менялись, подчас – существенно (см.: [Павловец 2019]), а само истолкование текста приобретало форму своеобразной советской идеологической экзегезы. Ее отличие от того подхода, который демонстрирует Касаткина в ходе анализа «Записок из подполья», состоит в том, что советские идеологи в Достоевском видели преимущественно критика дореволюционного общества, а для исследовательницы он прежде всего – выдающийся христианский мыслитель, религиозный писатель, что, безусловно, ближе к действительной роли и самопознанию автора произведения, но не исчерпывает его значения для современного контекста культуры. Чтобы донести это знание до школьника, учитель в концепции Касаткиной отбирает те детали, которые наиболее удобны для наглядного представления школьникам Достоевского в этой роли, а именно те «непонятные» слова, которые отсылают к христианским

реминисценциям и смыслам (по умолчанию предполагается, что как раз о них споткнутся пытливые школьники). Более того, ради реализации описанного подхода автор концепции предлагает даже отходить при необходимости от им же самим взятых за основу принципов, когда замечает: «в принципе, мы можем вести анализ текста, не прибегая ни к каким дополнительным знаниям, ни к какому дополнительному контексту. Но гораздо легче некоторые вещи извлекать из этого чуть расширенного контекста» [Касаткина: 140], после чего предлагает обратиться... «к еще двум небольшим текстам Достоевского, которые были записаны им в черновых тетрадях и не предполагались для публикации» [Там же]! Иначе говоря, если Достоевский рассчитывал быть понятым своим читателем исходя из описанного им самим (в статье «Г-н -бов и вопрос об искусстве») принципа достаточности самого текста, то учителю требуется подключение текстов, самим автором не публиковавшихся, так как именно эти тексты, по мнению учителя, являются ключом к авторскому пониманию его собственного творения. Тем самым самодостаточность текста, его целостность размывается, а учащийся попадает в еще большую зависимость от учителя, знающего, какие тексты нужны ему для правильного «входа» в изучаемое произведение. Более того, приведенные в статье жалобы писателя на цензуру, не сумевшую понять его замысла, пробле-

матизируют его тезис о возможности быть «совершенно точно» понятым своим читателем: выходит, автор не смог с достаточной полнотой выразить себя в тексте даже для своего современника – профессионального читателя-цензора, который в таком случае нуждается не меньше современного нам школьника в истолкователе, в учителе. В эссе Касаткиной нередко на месте автора, постигать которого предстоит ученику, внезапно возникает фигура учителя – и учительский опыт постижения исследуемого автора, его личные взаимоотношения с автором:

«Вопрос ученика – вызов пониманию преподавателя и возможность для преподавателя взглянуть на текст с той стороны, которая была бы ему совершенно недоступна без этого ученика, давшего ему возможность увидеть текст со своей точки, в своем ракурсе» [Там же: 144].

Нам представляется, что концепция «субъект-субъектного» подхода к чтению и изучению программных произведений – при всей ее эвристичности и важности для практик углубленного изучения литературных произведений в рамках профильного гуманитарного образования – плохо подходит для задачи изучения литературы как дисциплины в условиях массовой школы. Прежде всего потому, что данная концепция серьезно недооценивает два связанных между собою момента: мотивацию школьника к чтению и изучению

литературного произведения и значимость первого прочтения, которым в лучшем случае в школе знакомство с текстом произведения ограничивается. Касаткина исходит из того, что «каждое прочтение текста что-то делает с нами – во всяком случае, что текст создавался именно с этой интенцией и если он с нами ничего не производит – то это просто значит, что в данный момент он почему-то не работает, то есть мы исследуем либо остановившийся механизм, либо мертвый организм» [Там же: 135] – и при этом предполагает, что «многих учащихся это может по-настоящему привлечь» [Там же: 136], на чем и строит свою концепцию. Но в условиях учебного чтения текста ситуация, когда с юным читателем «ничего не происходит», довольно часта, и, даже более того, текст может ему активно не нравиться, быть скучным или отвратительным, но отказаться от чтения программного произведения – по крайней мере, открыто – он не может, из-за чего и складываются многочисленные имитационные практики «как бы чтения». Такая модель образования построена на отношениях долженствования: обучающийся обязан не просто прочитать, но непременно «изучить» текст. И это значит, что учитель либо должен признать невозможным вовлечь всех в работу с текстом и апеллировать в итоге лишь к избранным, поставив остальным за отсутствие интереса низкие баллы, либо задуматься над эффективностью своей деятельности, если в нее вовлечена может быть лишь

часть его подопечных – тех, кто изначально мотивирован и с кем ему самому комфортно работать. Особенно этот концептуальный просчет заметен на примере с «непонятым местом» как «точкой входа»: большинство практик чтения, как чтения «взахлеб», так и чтения «по диагонали», строится на игнорировании темных мест текста либо на мнимом их понимании, иллюзии понимания (не сам школьник, но учитель в таком случае должен проблематизировать для него смысл того или иного слова или коллизии, и, опять же, нет гарантии, что тот заинтересуется поставленным перед ним вопросом).

И тогда мы приходим ко второму моменту – мотивации школьника к чтению и к работе с изучаемым текстом. Напомним, Т.А. Касаткина критически относится к первому прочтению и считает по-настоящему значимым только перечтение, к которому школьников следует принуждать так же, как и к собственно чтению:

«...Нам трудно заставить наших учеников прочесть текст по одному разу – а нам на самом деле необходимо заставить их прочесть его минимум два раза. Что же делать? Полагаю, нужно просто поступать честно: то есть все вышеизложенное нужно ученикам объяснять. Потому что, наверное, другого способа у нас просто нет» [Там же: 132].

Однако утверждающийся сегодня в образовании антропологический подход иначе

трактует «субъект-субъектные отношения» с познаваемым, исходит из изначального признания субъектности познающего, признания его жизненных интересов и приоритетов, опоры на личный, житейский и читательский, опыт, последовательной установки на саморазвитие и самообразование [Бим-Бад; Вульф], а принципы «непрерывного образования» не ограничивают образовательное пространство и время стенами школы и годами пребывания в ней. Такой подход применительно к чтению позволяет познавать себя в мире и мир в себе уже при первом знакомстве с книгой, узнавать собственный опыт в чужом описании, а вовсе не замыкаться в солипсическом опыте самосозерцания, как это излишне категорично видится Касаткиной. Можно привести пример из того же Достоевского, помня при этом, что примеры из литературы – лишь иллюстрации тезиса, но не аргумент в его пользу: герой «Бедных людей» Макарь Девушкин был обижен на Гоголя за созданный им образ Акакия Акакиевича – но сама исследовательница, кажется, предпочла бы, чтобы Девушкин под руководством опытного учителя понял свою *ошибку* и подошел к гоголевскому тексту как исследователь, а не как пристрастный читатель, ищущий в прочитанном ресурс для осмысления собственного жизненного опыта.

Предписывая «любовное умолкание» в акте рецепции чужой субъектности под контролем учителя, такой «субъект-субъ-

ектный» подход противоречит пониманию «субъект-субъектного» типа отношений в педагогической антропологии, так как:

«В свободном субъект-субъектном взаимодействии участники педагогического процесса обмениваются не только знаниями, но и личностными смыслами. Смысловый уровень педагогического процесса ставит в центр внимания субъектность, внутренний мир ученика, познание мира путем обмена духовными ценностями» [Фирсова: 28].

Здесь ключевым является слово «обмениваются», предполагающее, что учитель будет отталкиваться от исходной рецепции учеником текста, а не отвергать этот опыт ради «правильного» прочтения. Обесцениваемое в рамках концепции «субъект-субъектного» подхода «первоочтение» на самом деле может лежать в основе мотивации к дальнейшему обращению к прочитанному – как для его обсуждения с другими, так и для перечитывания и постижения уже с использованием филологического инструментария.

Теоретические основы антропологического подхода к чтению были заложены, помимо прочего, и М.Л. Гаспаровым. По словам Н.С. Автономовой,

«важное для Гаспарова различие – на уровне отношения человека к миру: самоустраняющееся и самоутверждающееся, исследовательское (с установкой на то, чтобы ничего не привносить от себя

в предмет, стараться понять его «как он есть») и творческое (с установкой на свободное внедрение собственных истолкований в произведение). В принципе “Гамлетов” – столько, сколько читателей и критиков, но не будем путать читательский подход с исследовательским: в этом последнем преобладает интерес к тому, каким был шекспировский “Гамлет” для его современников, для которых собственно и писал Шекспир» [Автономова: 286].

Иначе говоря, противопоставляя эти два читательских подхода – исследовательский и творческий, Гаспаров не умалял значение первого во имя утверждения второго, но только разводил их задачи, оставляя за читателем право на «своего» Шекспира – право, которое, будучи последовательно реализованным, с одной стороны, рождает увлеченного рядового читателя, возможно, готового к коммуникации с другими по поводу прочитанного, с другой – художественные опыты рецепции творчества одними писателями – других. Вспомним очерк Марины Цветаевой «Мой Пушкин» или эссе Набокова «Николай Гоголь»: образы великих предшественников в них художественно убедительны, так как преломлены в резко субъективном творческом сознании других гениев, но у пушкинистов или гоголеведов, скорее, вызовут протест!

Говоря о том, как мы воспринимаем отдаленных от нас по времени и культуре классиков, Гаспаров напоминал, что важно сперва

осознать свою собственную позицию, ценности и приоритеты, чтобы осознать дистанцию, разделяющую нас с постигаемым нами объектом, т. е. осознать то, чем в рамках предлагаемого Касаткиной «субъект-субъектного метода чтения» следует пренебречь:

«Чтобы уловить расстояние между Чеховым и нами, чуткого слуха уже заведомо недостаточно. Потому что здесь нужно уметь слышать не только Чехова, но и себя – одинаково со стороны и одинаково критически.

Филология трудна не тем, что она требует изучать чужие системы ценностей, а тем, что она велит нам откладывать на время в сторону свою собственную систему ценностей. Прочитать все книги, которые читал Пушкин, трудно, но возможно. А вот забыть (хотя бы на время) все книги, которых Пушкин не читал, а мы читали, гораздо труднее» [Гаспаров: 202].

Дальше возникает важная развилка: из школьников в большинстве своем нужно растить компетентного читателя – согласно процитированной выше формулировке из стандартов, «со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать

свое досуговое чтение». Однако перечисленные компетентности для их формирования требуют большого опыта самостоятельного выбора книг, их чтения и осмысления, обсуждения и интерпретации – устной и письменной, требуют постоянной рефлексии, причем большая часть этой деятельности не должна находиться под постоянным контролем учителя. Нет ничего страшного в том, что школьники будут «присваивать» прочитанное, воспринимать его по-своему и сравнивать со столь же субъективным восприятием другими читателями в коммуникации вокруг прочитанного: в конце концов, мы не предъявляем иных требований к восприятию произведений других видов искусства, например живописи или кино, не требуем от зрителей профессионального искусствоведческого или кинематографического подхода. Тот же подход, который отстаивает Касаткина, – это подход профессионального филолога, ученого, который идет через редукцию личного восприятия к пониманию исследуемого автора в своеобразии его позиции, обусловленной как историей его творческого становления, так и контекстом его времени, культуры и эпохи. Здесь, по завету Гаспарова, необходимо не только читать книги, которые этот автор читал, но и на время «забывать» все то, что он не мог прочесть или знать, чтобы приблизиться к его картине мира и интеллектуальным горизонтам.

Безусловно, на этом пути сосуществуют два масштабных научных подхода, один из которых (подход Гаспарова) можно назвать «аналитическим», другой (подход его коллеги и оппонента С.С. Аверинцева, выраженный, в частности, в его программной статье «Филология» [Аверинцев]) – подходом «синтетическим». Как пишет Н.С. Автономова,

«Для обоих исследователей, Гаспарова и Аверинцева, филология – это наука о понимании, это служба понимания. Однако при этом Аверинцев опирался на принцип филологии под рост человеку и сетовал на то, что, опираясь на формальные и структурно-функциональные методы, современная филология эту ориентацию теряет. Позиция Гаспарова иная: филология как наука, напротив, не должна подстраиваться под человеческий рост: она должна уметь пользоваться микроскопом и телескопом, расширяя возможности человеческого восприятия» [Автономова: 304].

Нам представляется, нет необходимости здесь включаться в полемику между этими подходами – ни на стороне Аверинцева (и, по-видимому, Касаткиной), ни на стороне Гаспарова (и, по-видимому, Автономовой): оба в высшей степени плодотворны и с точки зрения культуры в целом комплементарны, так как открывают возможность посмотреть на сложные гуманитарные объекты с разных позиций. Но для того чтобы выйти на эти позиции, крайне важно воспитать читателя,

готового сделать самостоятельный выбор: либо включить досуговое чтение в число своих жизненных приоритетов, не делая филологию (или близкие ей формы работы с вербальным текстом) своим профессиональным занятием (и это будет выбор подавляющего числа выпускников школы), либо сделать выбор филологии в качестве своей профессиональной стези, на которой уже отдавать приоритет «аналитическому» или «синтетическому» подходам. Но, в любом случае, чтобы быть в состоянии сознательно сделать этот выбор, для этого необходимо пройти важнейший путь становления личности, для которой чтение является значимым ресурсом и естественной потребностью, инструментом самопознания и – познания окружающей его реальности.

### Литература

Аверинцев, С.С. Филология // Краткая литературная энциклопедия / гл. ред. А.А. Сурков. 1962–1978. Т. 7: М.: Сов. энцикл., 1972. С. 973–979.

Автономова, Н.С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009.

Архангельский, А.Н., Новикова, А.А. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63–81. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-63-81.

Асонова, Е.А., Сененко, О.В. Опыт анализа конкурсных письменных работ подростков в аспекте результативности литературного образования в основной школе // Вестник МГПУ. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 3 (41). С. 79–89.

Асонова, Е.А., Борусяк, Л.Ф., Романичева, Е.С. Литературное образование: мнение участников образовательных отношений // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 159–181. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181.

Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016.

Вульф, К. Антропология воспитания / пер. Н. Масловой. М.: Изд. группа «Праксис», 2012.

Гаспаров, М.Л. Записи и выписки. М.: Новое литературное обозрение, 2008.

Единый государственный экзамен: Литература. Демонстрационный вариант // Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10> (дата обращения: 10.11.2021).

Касаткина, Т.А. О субъект-субъектном методе чтения: Практические рекомендации // Новый мир. 2017. № 1. С. 126–144.

Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего об-

разования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по ЛИТЕРАТУРЕ // Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10> (дата обращения: 10.11.2021).

Павловец, М.Г. «Татьяны милый идеал». Советский и постсоветский школьный литературный канон как палимпсест // Новый мир. 2019. № 2. С. 145–153.

Программа восьмилетней и средней школы на 1976/77 учебный год. Литература. М.: Просвещение, 1976.

ФГОС: Федеральные государственные образовательные стандарты. Основное общее образование [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 10.11.2021).

Фирсова, А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014.

Эйдельман, Н. Учитесь читать! // Знание – сила. 1979. № 8. С. 29–30.

## References

Arkhangelsky, A.N., & Novikova, A.A. (2021). Transmediynyi povorot v strategiyakh obucheniya: narrativnye praktiki na urokakh literatury [A transmedia turn in educational strategies: storytelling in teaching literature to



school students]. *Educational Studies Moscow*, 2, 63–81. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-63-81.

Asonova, E.A., & Senenko, O.V. (2017). Opyt analiza konkursnykh pis'mennykh работ podrostkov v aspekte rezul'tativnosti literaturnogo obrazovaniya v osnovnoy shkole [An attempt of analysis of teenagers' competitive written works in the aspect of efficiency of literary education at school]. *Herald of Moscow City University. Pedagogy and Psychology*, 3 (41), 79–89.

Asonova, E., Borusyak, L., & Romanicheva, E. (2020) Literaturnoe obrazovanie: mneniya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Literary education: what key stakeholders think]. *Educational Studies Moscow*, 1, 159–181. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181

Averintsev, S.S. (1972) Philologiya [Philology]. In A.A. Surkov (Ed.), *Kratkaya literaturnaya encyclopediya* [Brief literary encyclopedia]. 1962–1978 (Vol. 7). Moscow: Soviet Encyclopedia, 973–979.

Avtonomova, N.S. (2009). *Otkrytaya struktura: Yakobson – Bakhtin – Lotman – Gasparov* [Open structure: Jakobson – Bakhtin – Lotman – Gasparov]. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN).

Bim-Bad, B.M. (2016). *Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Pedagogical anthropology: textbook and workshop for academic bachelor's degree]. Moscow: Urait.

Eydel'man, N. (1979). Uchites' chitat'! [Learn to read!]. *Znaniye – sila*, 8, 29–30.

FGOS: *Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nyye standarty. Osnovnoe i obshchee obrazovanie* [Federal state educational standards. Basic and general education]. Retrieved from: <https://fgos.ru/fgos/fgos-000/> (date of access: 10.11.2021).

Firsova, A.E. (2014). *Primeneniye antropologicheskogo podkhoda v sovremennoy otechestvennoy pedagogicheskoy teorii i innovatsionnoy obrazovatel'noy praktike* [Application of the anthropological approach in modern domestic pedagogical theory and innovative educational practice] (Doctoral Dissertation, VGPU, Volgograd).

Gasparov, M.L. (2008). *Zapisi i vypiski* [Records and extracts]. Moscow: Novoye literaturnoye obozreniye.

Kasatkina, T.A. (2017). O sub'yekt-sub'yektnom metode chteniya: prakticheskiye rekomendatsii [On the subject-subject method of reading: practical recommendations]. *Novyy mir* [New World], 1, 126–144.

Kodifikator proveryaemykh trebovaniy k rezul'tatam osvoeniya osnovnoi obrazovatel'noi programmy srednego obshchego obrazovaniya i elementov soderzhaniya dlya provedeniya edinogo gosudarstvennogo ekzamena po LITERATURE [Codifier of verifiable requirements for the results of mastering the main educational programme of secondary general education and content elements for the unified state examination in LITERATURE]. *Federal'nyi institut pedagogicheskikh izmereniy*

[Federal Institute of Pedagogical Measurements]. Retrieved from: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10> (date of access: 10.11.2021).

Pavlovets, M.G. (2019). “Tat’yany milyy ideal”. Sovetskiy i postsovetskiy shkol’nyy literaturnyy kanon kak palimpsest [“Tatiana’s sweet ideal”. Soviet and post-Soviet school literary canon as a palimpsest]. *Novyy mir* [New World], 2, 145–153.

*Programma vos’miletney i sredney shkoly na 1976/77 uchebnyy god. Literatura. IV–X klassy* [Eight-year and high school curriculum for the 1976/77 academic year. Literature. IV–X classes]. (1976). Moscow: Prosveshcheniye.

Wolf, Ch. (2012) *Antropologiya vospitaniya* [Introduction to the anthropology of education] (N. Maslova, Trans.). Moscow: Praxis.

**LITERATURE AS A SCHOOL DISCIPLINE:  
FROM “SUBJECT-SUBJECT” TO ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

Mikhail G. Pavlovets, PhD in Philology, Associate Professor, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics; Leading Researcher, Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices at the Institute of Urbanism and Global Education Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), e-mail: pavlovets@hse.ru; pavlovecmg@mgpu.ru.

**A**bstract. The article focuses on some recent approaches to teaching literature as a school discipline, that arise to “reconstruct” it on a new ground in response to the general awareness of crisis in this area. Special attention is paid to the concept of “subject-to-subject reading method” formulated by a widely known expert on F.M. Dostoevsky’s work, doctor of Philology Tatyana Kasatkina. In this article we conclude that this method is hardly applicable for public schools, as it proposes conflict of a first reading experience and a research-based “re-reading” with a priority of the latter. This approach lets the image of reader’s life experience fade in the process of comprehension of the text for the sake of cognizing the subjectivity of the author. However, being relevant for a professional philological research, the method depreciates the role of readers’ subjective comprehension and interpretation of the text and may even discourage reading motivation of pupils, who do not look forward to getting a philological education, but for whom the free time reading and communication, based on the texts they read, may become one of the most significant life priorities.

**K**ey words: literary education, pedagogical anthropology, re-reading, subject-subject reading method, school education.

