

Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 3 (3). С. 28–43.
Education Research Environment, 2024, vol. 1, no. 3 (3), pp. 28–43.

Научная статья

УДК 372.882

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.37.95.002>

Теория и практика «нового чтения» в школьном литературном образовании

Елена Ивановна Целикова

Российский государственный гидрометеорологический
университет
Санкт-Петербург, Россия
zepelin947@mail.ru

Elena I. Tselikova

Russian State Hydrometeorological University
Saint-Petersburg, Russia
zepelin947@mail.ru



Аннотация. В статье рассматриваются аспекты «нового чтения», разработанные В. Г. Маранцманом и представителями его научной школы. В методике преподавания литературы традиционным является путь школьного чтения, повторяющий закономерности литературоведческого анализа и не принимающий во внимание специфику чтения школьниками, читательскую субъективность, способность отождествлять себя с героями произведений. Эти характерные черты коммуникации читателя с текстом произведения являются положительной силой, если реализуется в формах читательского сотворчества, читательского диалога с героями и автором, эпохой, ушедшей и современной, другими видами искусства. Автор полагает, что путь «вслед за литературоведением» на уроках литературы непродуктивен, поскольку он не принимает во внимание специфику чтения как особого вида коммуникации. Рассматривая закономерности теории и практики «нового чтения» на уроках литературы, автор статьи приходит к выводу, что «новое чтение» является современной альтернативой традиционному следованию адаптированным приемам и методам литературоведения в школьном изучении литературных произведений.

Ключевые слова: чтение, чтение «для себя», чтение литературоведческое, «новое чтение», читательская субъективность, способ анализа, диалог, идентификация, интерпретация

Для цитирования: Целикова Е. И. Теория и практика «нового чтения» в школьном литературном образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 3 (3). С. 28–43. <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.37.95.002>

© Целикова Е. И., 2024

© Tselikova E. I., 2024

Theory and practice of “new reading” at Literature lessons

Abstract. The article discusses the aspects of “new reading” developed by V.G. Marantsman and representatives of his scientific school. In the methodology of Literature teaching, the traditional way is the way of school reading, which repeats the patterns of literary analysis and does not take into account the specifics of schoolchildren’s reading, the reader’s subjectivity, and the ability to identify them with the characters of literary works. These characteristic features of the reader’s communication with the text of the literary work are a positive force if it is realized in the forms of a reader’s co-creation, a reader’s dialogue with the characters and the author, the era, bygone and modern, and other types of art. The author believes that the path “following literary criticism” in Literature lessons is unproductive, since it does not take into account the specifics of reading as a special type of communication. Considering the patterns of the theory and practice of “new reading” in Literature lessons, the author of the article comes to the conclusion that “new reading” is a modern alternative to the traditional following of adapted techniques and methods of literary criticism in the school study of literary works.

Keywords: reading, reading “for oneself”, literary reading, “new reading”, reader’s subjectivity, method of analysis, dialogue, identification, interpretation

For citation: Tselikova E. I. Theory and practice of “new reading” at Literature lessons. *Education Research Environment*, 2024, vol. 1, no. 3 (3), pp. 28–43. <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2024.37.95.002>

Введение

В. Вейдле, рассматривая методы исследования К. Ф. Тарановского и Ю. М. Лотмана, заметил: «Гораздо верней (и приятней) думать, что *для себя* (выделено автором. – Е. Ц.) ни Лотман, ни Тарановский столь несообразно с природой стихов их не читают... Читают они так стихи для науки»¹. В ироничном замечании Вейдле свой смысл: есть чтение «для себя» и чтение «для науки». В школе чтение чаще всего трансформируется либо в объяснение прочитанного учителем, либо в так называемое «медленное чтение» (его еще можно назвать комментированным), перемежаемое «умными вопросами».

Методика пытается совместить свободное читательское восприятие со школьной аналитикой, отдаленно напоминающей задачи поэтики – понять, что выражают отдельные элементы языка литературы. Ставят преграды на пути анализа сверхсложного для познания объекта – литературного произведения не только ограниченность знаний учеников, их возраст, но и разрыв с естественным характером чтения. При этом не оставляется мечта о читателе, подобном мальчику из рассказа Э. Форстера «Небесный омнибус», которому открывается, как реальный, мир, созданный воображением великих авторов. Мальчик

¹ Вейдле В. Критические заметки об истолковании стихотворений, по преимуществу касающиеся трудов Р. О. Якобсона, Ю. М. Лотмана и К. Ф. Тарановского // Вопросы литературы. 1991. Вып. I. С. 294.

видит волшебный Ахерон, разговаривает с героями Диккенса, встречает Тома Джонса, слышит «Золото Рейна». Ему нравятся все без ранжиру: и Шекспир, и герцогиня Мальфи – героиня «кровавой» трагедии Джона Уэбстера. Встречаясь с персонажами великих творений, как с живыми, герой Форстера припадает «ко всем добрым чувствам, всем радостям». В рассказе его, «невежественного мальчика», поверившего в книжный мир как в реальный, увенчают великие авторы великих книг, а не «образованнейшего» м-ра Бонза, который советует задавать умные вопросы небожителям. В сущности, «наивный читатель» и есть тот читатель, для которого пишутся книги. Возможно – как допущение – мы проигрываем битву за читателя, потому что задаем «умные вопросы», представляющие диалог не столько с произведением, сколько с его остовом – сюжетом, композицией, образом.

Со времен Ф. И. Буслаева сложилось убеждение, что есть два вида чтения: школьное чтение и «вакантное» чтение, чтение «для себя». Ученый полагал, что на уроке «игры свободных сил ученика не добьешься». Это обусловлено тем, что характер чтения на уроке изменяется. В чтении «для себя» читательская свобода ничем не ограничивается. В полном виде она представлена в нашумевшей книге Д. Пеннака «Как роман». Но в школьном чтении все читательские свободы нарушаются. Сторонники защиты «читательских прав» характеризуют школьное чтение как «чтение-принуждение», «насилие над читателем». Самые мягкие его определения – «обязательное чтение», «направляемое чтение», «несвободное чтение». Терри Иглтон, один из самых влиятельных современных теоретиков-литературоведов, область преподавания рассматривает как репрессивную, действующую через механизмы принуждения, запрещающие одни способы чтения и разрешающие другие. Согласимся, это вряд ли способствует «игре свободных сил».

В теории и истории методики преподавания литературы в разные периоды её развития доминировали отличные друг от друга способы/тактики чтения художественных произведений. На протяжении двух веков в преподавании реализовались «разрешенные способы чтения», предписанные наукой о литературе и идеологическими тенденциями общества. В тот или иной исторический период появляются различные академические и школьные тактики чтения, тем не менее объединенные одним свойством – следованием алгоритму какой-либо научной школы. Так, в российской педагогической практике «риторическое чтение» сменялось «филологическим», «этическим», «эстетическим», «психологическим», «социологическим». И для каждого способа был свой «идеальный читатель», наблюдательными пунктами для которого являлись то риторические свойства текста, его устойчивые элементы; то слово в его историческом развитии, восходящее к праоснове произведения – предковому языку, мифиче-

скому образу; то нравственная направленность произведения, его «мораль» (именно так понималась идея текста сторонниками этического направления); то его «прекрасность» – идеалы истины, добра и красоты в искусстве и жизни; то его тема и идея в их связи с современной писателю действительностью; то внутренняя духовная жизнь автора, отразившаяся в произведении, психология персонажей.

В начале XX века в практике изучения литературных произведений в российских классических и реальных гимназиях все эти способы – не без соперничества (каждый из них, как думали их адепты, утверждал единственно верный способ постижения смысла произведений), всё же уживались.

В СССР после 30-х гг. арсенал социально одобренных способов чтения резко сужается. Методика преподавания литературы провозглашается практической методологией марксистско-ленинского литературоведения с превалирующей ориентацией на способ анализа произведений, данный в работах В. И. Ленина. В конце 40-х гг. по предложению Л. И. Тимофеева основой школьного историко-литературного курса становится учение Ленина о трех периодах освободительного движения в России. Но уже к середине 50-х гг. такой способ чтения перестает отвечать запросам времени. Начинается дискуссия, которая перманентно будет длиться почти 20 лет – вплоть до середины 70-х гг. Правда, никто не покушается на ленинское понимание литературы. Центрами обсуждения становятся схематизм и шаблон, обязательное единомыслие, неизбежное при одном – определенном способе чтения. Социологические схемы анализа, сводившиеся к осуждению крепостничества и возвеличиванию народа, сопровождались расхожими штампами: «призывали» и «ясно осознавали» А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Некрасов, М. Е. Салтыков-Щедрин; «заблуждались», «не понимали» Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, Н. С. Лесков. Всё это косвенно наносило удар не только по «разрешенному способу чтения», но и по урокам литературы. Об опасностях такой схоластики писали выдающиеся представители методики тех лет В. В. Голубков, Л. С. Троицкий, В. И. Сорокин, Г. А. Гуковский.

В 1947 г. была закончена книга Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике», к сожалению, опубликованная через двадцать лет. Гуковский впервые заговорил об особенностях восприятия произведения школьниками, реабилитировал наивный читательский реализм, подчеркнул особую важность связи изучения литературы с исторической эпохой, контекстом культуры – именно этим культурным контекстом восприятие «обучено, тренировано, воспитано». Затрагивает Гуковский и «святая святых» школьного чтения – его литературоведческую основу. Ученый не разрывает школьное чтение с основным способом понимания про-

изведения, полагая, что школьное чтение в общих чертах повторяет литературоведческий путь.

По-прежнему чтение «для себя», «наивное чтение» остается за пределами школьного, хотя в середине XX века интерес методики к психологии восприятия литературы начинает пробуждаться. В литературоведении возникает отдельная область – рецептивная эстетика, связанная с исследованием читательской психологии. В. Изер, один из ее основателей, так описал то, что происходит с читателем во время чтения: «Как-то зимним вечером мы взялись за «Джейн Эйр», с некоторым раздражением от ранее слышанных непомерных похвал и с намерением быть предельно придирчивыми. Но, читая, мы позабыли и о похвалах, и о придирках, мы идентифицировали себя с Джейн во всех её бедах и вышли замуж за Рочестера около четырех утра»¹. Далее Изер объясняет этот феномен: «Текст и читатель больше не противостоят друг другу как объект и субъект, но линия деления проходит теперь внутри самого читателя. Думая чужие мысли, он временно отказывается от собственной индивидуальности, ее замещают эти чужие мысли, они приковывают его внимание. В процессе чтения происходит искусственный передел личности читателя, потому что нашей темой становится нечто, чем мы не являемся».

Изер отмечает характерную черту чтения – идентификацию. С его точки зрения, идентификация является актом сознания, позволяющим вовлечь читателя в текст, особого рода коммуникацией между читателем и автором, читателем и героем. Благодаря идентификации стирается граница между текстом и читателем, а книжная «жизнь», разворачиваясь в читательском сознании, перестает быть чужой. Идентификация приводит к пограничному состоянию читателя: одновременно он и герой произведения и в то же время он – личность, отличающаяся от персонажа. На этой границе происходит встреча читателя с самим собой. Результат этой встречи, происходящей в читательском сознании, не мог проявиться в тех формах работы над текстом, которые обычно предлагала методика, сопрягая литературоведческий и дидактический аспекты («Образ Онегина в романе», «Чему научила меня встреча с писателем»).

Способы распаковки смысла произведения, упомянутые ранее, базируются на повторении в слабом приближении чтения «для науки», за его пределами остается то, что происходит с читателями во время самостоятельного чтения: исчезает активность воображения и эмоций, отсутствует способ общения с автором и героями, привычный в чтении «для себя». Читательская работа сознания не находит выражения в деятельности на уроке и часто сводится к вос-

¹ Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход / Современная литературная теория. Антология / составитель И. В. Кабанова. Москва, 2004. С. 221.

произведению открытий литературоведения. Но путь «вслед за литературоведением» («тема», «идея», «сюжет», «образы») в школьном изучении произведений может привести только к кадавру из ученического сочинения: «Образ Онегина пришел на именины Татьяны». Нужен был новый способ школьного чтения, такие формы работы над произведением, которые бы отвечали природе искусства и в которых мог бы реализоваться результат чтения как «встречи с собой». Таким стало чтение, назовем его «новым чтением», которое предложил В. Г. Маранцман и его методическая школа.

Основная часть

Длительная дискуссия 50–70-х гг. о вопросах школьного изучения литературы не только пошатнула власть «единственно верного» чтения, опирающегося не на структуры восприятия, а на идеологические догматы, но и послужила толчком для рождения принципиально иного способа школьного чтения литературных произведений. Его контуры, специфика обрисовываются в трудах представителей ленинградской методической школы: Браже Т. Г., Ионина Г. Н., Качурина М. Г., Рез З. Я., Роговера Е. С., Тиммерманис Н. В., Чирковской Т. В. Но окончательное свое завершение закономерности этого способа найдут отражение в трудах В. Г. Маранцмана и работах представителей его школы в методике. Интегрирующая идея «нового чтения» В. Г. Маранцмана – идея культуры, в центре которой – искусство. Она осуществляется уже в учебнике В. Г. Маранцмана для 9 класса «Художественная литература», а затем и в программах, учебниках по литературе, созданных им и его учениками. Цель школьного чтения связана с представлением В. Г. Маранцмана о влиянии литературного образования на ценностные ориентиры учеников, с задачей воспитания качественно иного «читающего класса» России, мысли и чувства которого сформированы и облагорожены художественной культурой. Критики нового способа общения учеников с произведением на уроке литературы видят в нем культурологический подход, идеализацию учеников, которые, как они полагают, в эпоху власти компьютера не способны к такой встрече с искусством¹. Представляется, что это не так: в «новом чтении» находят отражение важнейшие закономерности искусства.

Необходимость понимания культурных «кодов» (семиотический аспект) реализуется во взаимодействии читателя с культурным контекстом: «Слово о полку Игореве» и культура Древней Руси, русское Возрождение в зодчестве,

¹ Ланин Б. А., Артюхова И. С., Шамчикова В. М. Методика преподавания литературы во второй половине XX века. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-literatury-vo-vtoroy-pолоvine-hh-veka/viewer> (дата обращения: 10.06.2024).

живописи и в литературе; реформы Никона и «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное»; жизнь Англии в XVI веке и «Гамлет» Шекспира. Так усваивается культурный «код» эпохи, с которой генетически связано произведение.

Связь произведения со своей эпохой находит выражение в заданиях, предлагающих увидеть черты эпохи в образах времени: «Социальная столовая «Четвертак» как символ нового времени в романе Ю. Олеши «Зависть»; «Образ ночи в поэзии О. Мандельштама как воплощение атмосферы существования человека в 20–30-е гг. XX в.».

Отражение жизни литературы в «большом времени» воплощается в открытии новых смыслов в изучаемом произведении: подчеркивание в Акакии Акакиевиче покорности, «механистичности» его жизни; обнаружение деструктивности современного печоринского типа в герое «Утиной охоты» А. Вампилова.

Диалогичность искусства становится понятной в сравнении произведений различных эпох и искусств: сопоставление сатиры Гоголя и сатиры М. А. Булгакова; апофеоза героя в классицизме и развенчании его в модернизме (М. Шемякин); драмы жизни народа в поэзии Н. А. Некрасова и в живописи В. Г. Перова.

Особенность «нового чтения» не только в том, что в нем акцентируется внимание на важности восприятия, – после открытий «психологической школы» об этом писали многие (В. В. Данилов, М. О. Гершензон, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков). В «новом чтении» соединяется специфика литературы как искусства с закономерностями его восприятия школьниками в чтении «для себя». В методике «нового чтения» воплощается известная мысль Ж.-П. Сартра: «чтение выглядит синтезом восприятия и творчества»¹. «В самом деле, – пишет он, – чтение далеко не просто механическая операция, воздействие печатных знаков на читателя, подобно воздействию света на фотопленку. Если он не сосредоточен, устал, туп, поверхностен, то большинство связей останутся незамеченными, – пишет он. – В лучшем случае, он разглядит за ними некую синтетическую форму, частичной функцией которой будет каждая очередная: найдет “тему”, “сюжет”, “идею”». И далее продолжает: «Чтение можно назвать творчеством под руководством автора. С одной стороны, у объекта литературы нет другой субстанции, кроме читательской субъективности. Ожидание Раскольников – это мое собственное ожидание, которым я его наде-

¹ Сартр Ж.-П. Что такое литература? URL: http://www.lib.ru/SARTR/s_literatura.txt (дата обращения: 10.06.2024).

ляю, без читательского нетерпения остались бы только скучные буквы на бумаге»¹.

Активность читателя проявляет себя в идентификации, другой стороной которой становится субъективность. Читательская субъективность представляет собой выражение общей субъективной парадигмы, которая рассматривается как эпистемологическое условие деятельности каждого человека². Центральная идея «нового чтения» связана с отрицанием практики «направляемого чтения» – слабого подобия литературоведческого, исключающего отклонения от научной точки зрения на произведение, героя, автора. «Новое чтение» утверждало встречу школьников с книжной «реальностью» как творческий процесс, в котором должны проявить себя прежде всего названные выше психологические закономерности чтения, а не только рассудочное знание темы и идеи произведения.

В 60-е гг. XX в. внимание словесников привлекла статья В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество». Труд читателя Асмус видит в работе воображения, не отрывающегося от «ткани» произведения, которая намечает «пунктиры» читательского творчества и читательской мысли. В статье ставятся вопросы читательской культуры, закономерностей понимания искусства. В их свете работа «эстетического и нравственного «воображения» читателя противостоит как наивному отождествлению вымысла и реальности, так и пониманию произведения как «неправды»; как прямому «фотографированию» текста сознанием, так и «отрыву» от текста, безудержному фантазированию на его основе. Читательская субъективность понимается Асмусом как «вариации осознания, понимания и оценки». В какой форме они могут проявлять себя? Как их соотнести с объективностью текста? С литературоведением как научной основой уроков литературы? Перед методикой встала задача, которую ей ранее не приходилось решать, когда достаточно было адаптировать литературоведческие схемы анализа к школьному изучению литературы. Необходимо было найти новые формы работы с произведением, которые, с одной стороны, не позволяли бы тексту стать чем-то вторичным, всего лишь материалом для фантазий, с другой – принимали бы во внимание читательскую субъективность. В теории «нового чтения», во многом впитавшей идеи Асмуса, В. Г. Маранцман и его соратники не выносят читательскую субъективность за скобки, она имеет положительный смысл: проявляя ее, читатель-ученик становится не управ-

¹ Сартр Ж.-П. Что такое литература? URL: http://www.lib.ru/SARTR/s_literatura.txt (дата обращения: 10.06.2024).

² Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. Москва: Intrada, 2004. С. 393.

ляемым учителем объектом, «заложником» очередной литературной теории, «зеркалом», пассивно отражающим ее аспекты, а активной творческой силой.

«Новое чтение» предлагает такие формы читательского творчества, которые принимают во внимание и читательские вариации восприятия произведения, и его «неповторимые и уникальные структуры» (Сартр). Последнее не позволяет читательской субъективности стать произволом «без берегов». В среднем звене формами сотворчества становятся такие, которые позволяют овладеть языком литературы, «вторичной моделирующей системы» (Ю. М. Лотман): сочинение сказок, небылиц, лимериков, анекдотов, басен или оды на современную тему, былины или ее фрагментов, юмористических рассказов, проповеди, исповеди. Практикуются стилистические упражнения: изложение эпизода русской истории с использованием стилистики и лексики древнерусской летописи; создание метафор, «соревнование» с автором; упражнения в звукописи («Шум дождя», «Скрип снега», «Шорох листьев»).

Темы творческих работ в методике «нового чтения» резонируют с произведением и направлены на читательский отклик: «Новонайденные главы Дон Кихота», «Новые главы города Глупова», «Сон о моем детстве», «Моя родословная», «История жизни одного из героев пьесы «На дне». Такие задания не повторяют литературоведение, но и не позволяют школьникам увлечься оторванными от текста фантазиями. Это задания – посредники, своеобразные коммуникаторы: выполняя их, школьник сможет осознать те спонтанные чувства и мысли, которые он испытал в процессе чтения, понять не только автора, но и себя, т. е. наделить **собственным** смыслом прочитанное, предъявить **собственное** знание, каким бы оно ни было.

Прошлое разговаривает с настоящим через читателя, размышляющего над его ценностями, согласующего их с современным контекстом. Этому способствуют вопросы и задания, которые требуют этического измерения прошлого и настоящего: «Чему сегодня «улыбнется презрительно Блок»?»; «Нигилисты XIX века и нигилисты XXI века» «В чем XX век пересмотрел решения XIX века?»; «Современные Обломовы»; «Пушкинские мотивы в рассказе «Ионыч» как свидетельство, насколько жизнь уклонилась от нормы».

Читательское творчество в практике «нового чтения» представляет собой не только способ выражения результата чтения, но и живое общение с произведением, диалогическое движение от автора – к себе и наоборот. В сущности, это проявление события чтения как незавершенной коммуникации, и она может иметь самый неожиданный характер, некоторую «сюрпризность». И. Сухих, автор серии школьных учебников по литературе, приводит подобный пример «неожиданной» коммуникации: «Недавно в интернете встретил любопытный прием: смс литературных персонажей. Это вроде бы современно, но в

то же время требует знания материала. Даже за простыми фразами – «Скоро буду, Отелло» и «Ок, помолилась, жду. Дездемона» – скрывается фабула произведения. Игра в данном случае опирается на знание»¹. Но знание фабулы в смс под никами «Отелло» и «Дездемона» сопровождается несовпадением пафоса трагедии Шекспира и отклика, окрашенного изрядной долей юмора. Представляется, что не стоит бояться «несовпадений» эмоций текста произведения и эмоций текста отклика: это характерно для большинства постмодернистских произведений, сиквелов, ремейков. Главное другое: в подобной работе отражается и потребность ребят в творчестве, и потребность высказаться о произведении, «объясниться», но не в рассудочных формах готового знания, а в интерпретациях, выражающих их индивидуальный читательский опыт человека XXI века. Для такого опыта классика не раритет, бережно хранимый в музее памяти, а ворота в свободный мир воображения.

Исключает ли «новое чтение» анализ произведения? Разумеется, нет, но это анализ особого вида – читательский: «мера» научности, соотношение субъективности – объективности, аналитические методы и приемы в нем иные, чем в литературоведении. Включаясь в триаду «искусство – творчество – диалог», такой анализ рассчитан на продолжение читательской коммуникации. Приведем пример аналитической беседы по роману О. Уайльда «Портрет Дориана Грэя» из учебника по литературе для 10 класса «Сквозь даль времен» (1996) под редакцией В. Г. Маранцмана:

1. Почему Дориан Грэй разлюбил Сибиллу Вэйн? Любил ли он ее в действительности? Как вы думаете, почему так влекли к себе романтиков женщины-актрисы?

2. Как поставлен в истории Сибиллы Вэйн вопрос о взаимоотношениях искусства и действительности? Сравните эту коллизию с коллизией «Овального портрета» Эдгара По.

3. Перечитайте XI главу романа. Чем вызваны полосы увлечений Дориана коллекционированием? Можно ли сказать, что герой живет полной жизнью?

4. Что вы считаете самым большим преступлением Грэя?

5. Выберите среди реплик и внутренних монологов героев романа мысли и переживания, в которых Уайльд более всего выразил себя. Попробуйте сложить осколки разбитого зеркала: напишите эссе «Портрет Оскара Уайльда».

6. Рассмотрите портрет Оскара Уайльда работы А. Тулуз-Лотрека. Соответствует ли он вашим представлениям о писателе? Каким увидел Уайльда французский художник?

¹ Не «мумифицировать» классиков. Профессор СПбГУ Игорь Сухих о литературе в школе. URL: <https://sochisirius.ru/news/3499> (дата обращения: 14.06.2024).

В читательском анализе всегда взаимодействуют два «героя»: автор и читатель. В их диалоге искусство и жизнь часто переплетаются: жизнь предстает сквозь линзу воображения, а искусство – сквозь линзу жизни. И ни писатель, ни читатель не обладают даром и правом всеведения.

Сегодня «на стороне читателя» самые разные формы работы над произведением. Но законы чтения все же другие, нежели законы изучения. Вспомним: Пушкина обрадовали «Вечера на хуторе близ Диканьки» «настоящей веселостью», а не, например, своеобразием картин природы, которое должны увидеть наши ученики и объяснить, в чем это самое своеобразие состоит. Когда-то Лидия Гинзбург ностальгически писала о своем читательском опыте: «Мы умеем читать книги только в детстве и ранней юности. Для взрослого чтение – отдых или работа; для подростка – процесс бескорыстного и неторопливого узнавания книги... и так я уже никогда не буду читать. /.../ Нужно вернуться из школы, после четырехчасового слегка отупляющего безделья, прийти в свою комнату, наткнуться на знакомую книгу, завалившуюся в угол дивана, рассеянно открыть на любой странице (все страницы одинаково знакомы) – и читать, не шевелясь, иногда до вечера, испытывая то восторг от какого-нибудь нового открытия, то особый уют и почти хозяйскую уверенность оттого, что все слова известны»¹. Читать наслаждаясь, читать легко, читать бескорыстно, не преследуя прагматических целей. Читать утешаясь, читать сочувствуя, читать так, как будто нет рассказчика-волшебника, нет учителя, открывающего мудрость писателя, а есть милый дом (книга), где тебя ждут любимые и родные (герои и их автор), и ты всегда можешь прийти и побыть с ними. Возможно, «новое чтение» и не привело к подобному эффекту, но оно предложило такие формы изучения литературы, которые не только реабилитировали читательскую субъективность, но и пошатнули верховенство сциентистской парадигмы, не отпущавшей методику школьного чтения и изучения литературы на протяжении двух столетий. Сегодня, когда успехи научного прогресса очевидны, а из всех муз законной дочерью оказывается лишь муза науки – Урания, читательские вариации, отклики, воплощенные в разных формах интерпретаций, в своеобразном читательском анализе, остаются той «территорией свободы», где власть принадлежит не только автору, не только литературоведу, учителю: «на равных» с ними читатель-школьник осуществляет свой эстетический и этический приговор героям, идеям, чувствам, эпохе. Приведем пример такого творческого диалога «на равных» школьницы с Маяковским после темы «Революцией мобилизованный и призванный» («Центр Интеллект», СПб, 2021):

¹ Гинзбург Л. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. URL: https://imwerden.de/pdf/ginzburg_zapisnye_knizhki_vospominaniya_essai_2002__ocr.pdf (дата обращения: 17.06.2024).

Здравствуй!

Здравствуй, Нетте!
Мне такое геройство
Конечно,
Не светит.
Но если бы ты был здесь,
Я взяла бы под руку
И тебя,
И друга твоего возвышенного,
И вместо человеческого общежития,
Того,
Книжного,
Мы бы вместе встречали
Смерть?
Здравствуй, второй друг сердечный!
Ты с моралью
Общечеловечной
Переборщил слегка.
Закрывай глаза,
Закрывай руками грудь и шею.
Ты видишь черемуху и
Овраг?
А что, до сих пор там так?
Расстрел. И Смерть.
Ты говоришь одно, а слышу:
«Как бы хотелось, чтоб
Это было
НЕ ТАК».
Здравствуй, Я!
Без особой жизненной позиции,
Без лозунгов...

Такого читателя – «без маски» двоемыслия, свободного в своих суждениях и должно в идеале формировать «новое чтение», даже если читательское творчество окажется «за пределами ограничительных линий, проведенных рукой художника» (Сартр).

Заключение

В общей идее «нового чтения», основные аспекты которого разработаны В. Г. Маранцманом и развиты представителями его научной школы, осуществляет себя идея культуры – в ее эллинском понимании как пайдейи: единство в формировании ребенка образования, воспитания и «жизни души». Это важнейшее наследство культурной прародины человечества находит отклик в программах, учебниках под ред. В. Г. Маранцмана. Методическая теория и практика «нового чтения» реализуется в следовании за «жизнью души» читателей-школьников. Учет психологических особенностей процесса чтения потребовал изменения в траектории чтения «вслед за литературоведением»: характер работы школьников на уроках литературы, способы его взаимодействия с текстом произведения должны были стать другими – более свободными, более диалектичными, менее скованными шаблонами и схемами готового знания.

Не отвергая открытий литературоведения, базируясь на них, в первую очередь, на сложном синтезе положений рецептивной, семиотической, герменевтической теорий, «новое чтение» попыталось соединить в школьном изучении литературы специфику «чтения для себя» с постижением языка и закономерностей литературы как вида искусства. Интерпретация, читательский анализ на уроке литературы являются в его свете формами читательской рефлексии, в которой находят отражение основные структуры читательского сознания школьников – субъективность и идентификация, понимаемая как встреча с собой. Характер и результат ученических интерпретаций, читательского анализа во многом далеки от научного, но их задача в другом – в развитии художественно-образного мышления школьников, читательского сознания в единстве интеллекта, эмоций и воображения. И пусть «новое чтение» не преодолело до конца конфликт чтения и изучения, но оно вывело методику на ее собственные методологические позиции, которые не повторяют методологию литературоведения; увидело в произведении не текст для «научных» штудий, не библиотечный экспонат, который необходимо прочитать «по программе» и снова поставить на полку, а духовную концентрацию культуры; открыло закономерности общения с искусством, присущие новому тысячелетию.

Культура включает в себя не только искусство, но и политику, мораль, историю, философию. Это тот широкий контекст, в котором осуществляют себя разные подходы к интерпретации произведения. В методике «нового чтения» все явления культуры измеряются мерилем искусства. Погружение читателя-школьника в различные области культуры, взаимодействие с ними на уроке формирует в ученике мышление, необходимое человеку XXI века, которое В. С. Библер назвал «мышлением культурой».

Список литературы

- Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2. С. 36–46.
- Вейдле В. Критические заметки об истолковании стихотворений, по преимуществу касающиеся трудов Р. О. Якобсона, Ю. М. Лотмана и К. Ф. Тарановского // Вопросы литературы. 1991. Вып. I. С. 294.
- Гинзбург Л. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. URL: https://imwerden.de/pdf/ginzburg_zapisnye_knizhki_vospominaniya_essai_2002__ocr.pdf (дата обращения: 17.06.2024)
- Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2010. 224 с.
- Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. Москва: Intrada, 2004. 560 с.
- Иглтон Терри. Теория литературы: введение. Москва: Территория будущего, 2012. 295 с.
- Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология / составитель И. В. Кабанова. Москва: Наука, 2004. С. 201–224.
- Ланин Б. А., Артюхова И. С., Шамчикова В. М. Методика преподавания литературы во второй половине XX века. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-literatury-vo-vtoroy-polovine-hh-veka/viewer> (дата обращения: 10.06.2024).
- Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ленинград, 1975. 39 с.
- Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.
- Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. Москва: Просвещение, 1994.
- Не «мумифицировать» классиков. Профессор СПбГУ Игорь Сухих о литературе в школе. URL: <https://sochisirius.ru/news/3499> (дата обращения: 14.06.2024).
- Программа литературного образования. 5–9 классы / под редакцией В. Г. Маранцмана. Москва: Просвещение, 2008. 214 с.
- Программа литературного образования. 10–11 классы / под редакцией В. Г. Маранцмана. Москва: Просвещение, 2008. 174 с.
- Сартр Ж.-П. Что такое литература? URL: http://www.lib.ru/SARTR/s_literatura.txt (дата обращения: 10.06.2024).
- Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2001. 45 с.
- Целикова Е. И., Ядровская Е. Р. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность // Мир русского слова. 2021. № 4. С. 73–80.

References

- Asmus V. Chtenie kak trud i tvorchestvo [Reading as work and creativity]. *Voprosy literatury* [Issues of Literature], 1961, no. 2, pp. 36–46.
- Veidle V. Kriticheskie zametki ob istolkovanii stikhotvorenii, po preimushchestvu kasayushchiesya trudov R. O. Yakobsona, Yu. M. Lotmana i K. F. Taranovskogo [Critical notes on the in-

terpretation of poems, mainly concerning the works of R. O. Yakobson, Yu. M. Lotman and K. F. Taranovsky]. *Voprosy literature* [Issues of Literature], 1991, Vol. I, pp. 294.

Ginzburg L. *Zapisnye knizhki. Vospominaniya. Esse*. URL: https://imwerden.de/pdf/ginzburg_zapisnye_knizhki_vospominaniya_essai_2002__ocr.pdf (data obrashcheniya: 17.06.2024).

Gukovskii G. A. *Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole: Metodologicheskie ocherki o metodike* [Literary work study at school: Methodological essays on teaching methods]. Tula: Avto-graf, 2010. 224 s.

Zapadnoe literaturovedenie XX veka: Entsiklopediya [Western literary criticism of the 20th century: Encyclopedia]. Moskva: Intrada, 2004. 560 p.

Iglton Terri. *Teoriya literature: vvedenie* [Literary theory: Introduction]. Moscow: Territoriya budushchego [Territory of the Future], 2012. 295 p.

Izer V. Protsess chteniya: fenomenologicheskii podkhod [Reading process: a phenomenological approach]. *Sovremennaya literaturnaya teoriya. Antologiya*, sostavitel' I. V. Kabanova [Modern literary theory. Anthology / compiled by I. V. Kabanova]. Moscow: Nauka, 2004, pp. 201–224.

Lanin B. A., Artyukhova I. S., Shamchikova V. M. *Metodika prepodavaniya literature vo vtoroi polovine XX veka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-literatury-vo-vtoroy-polovine-hh-veka/viewer> (data obrashcheniya: 10.06.2024).

Marantsman V. G. *Analiz literaturnogo proizvedeniya v sootnoshenii s chitatel'skim vospriyatiem shkol'nikov*: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Analysis of a literary work in relation to the reader's perception of schoolchildren: abstract of the dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences]. Leningrad, 1975. 39 p.

Marantsman V.G. *Trud chitatelya: Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu* [Reader's work: from perception of a literary work to its analysis]. Moskva: Prosveshchenie, 1986. 127 p.

Metodika prepodavaniya literature: v 2 ch., pod redaktsiei O. Yu. Bogdanovoi i V. G. Marantsmana [Methods of teaching Literature: in 2 parts / edited by O. Yu. Bogdanova and V. G. Marantsman]. Moscow: Prosveshchenie, 1994.

Ne «mumifitsirovat'» klassikov. Professor SPBGU Igor' Sukhikh o literature v shkole. URL: <https://sochisirius.ru/news/3499> (data obrashcheniya: 14.06.2024)

Programma literaturnogo obrazovaniya. 5–9 klassy, pod redaktsiei V. G. Marantsmana [Literature Course Program. Grades 5–9 / edited by V. G. Marantsman]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 214 p.

Programma literaturnogo obrazovaniya. 10–11 klassy, pod redaktsiei V. G. Marantsmana [Literature Course Program. Grades 10–11, edited by V. G. Marantsman]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 174 p.

Satr Zh.-P. *Chto takoe literatura?* URL: http://www.lib.ru/SARTR/s_literatura.txt (data obrashcheniya: 10.06.2024).

Tselikova E. I. *Evolyutsiya analiza literaturnogo proizvedeniya v shkole. Istoriya i sovremenost'*: avtoref. disser. ... d-ra ped. nauk [Evolution of a literary work analysis at school. History and modernity: abstract of the dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences]. St Peterburg, 2001. 45 p.

Tselikova E. I., Yadrovskaya E. R. *Voprosy metodiki prepodavaniya literature i novaya aktual'nost'* [On methods of Literature teaching and new relevance]. *Mir russkogo slova* [World of Russian Word], 2021, no. 4, pp. 73–80.

Информация об авторе

Елена Ивановна Целикова – доктор педагогических наук, доцент, zepelin947@mail.ru, Российский государственный гидрометеорологический университет (98, Малоохтинский пр., 195196 Санкт-Петербург, Россия); **Elena I. Tselikova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, zepelin947@mail.ru, Russian State Hydrometeorological University (98 Malookhtinsky Ave., 195196 St Petersburg, Russia).

Статья поступила в редакцию – 20.06.2024; одобрена после рецензирования – 01.07.2024; принята к публикации – 15.07.2024.

The article was submitted – 20.06.2024; approved after reviewing – 01.07.2024; accepted for publication – 15.07.2024.