

# ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЧТО ГОД ГРЯДУЩИЙ НАМ ГОТОВИТ?

**В исторической науке принято считать началом очередного десятилетия конец предыдущего. Мне представляется, что эта закономерность действует и в школе: учебный год начинается отнюдь не 1 сентября и даже не в августе, когда мы возвращаемся из отпуска. Разве мысли о предстоящем не мучают нас задолго до начала каждого учебного года: повторятся ли в нём огорчения ушедшего, разочарование в себе и в учениках? Или он принесёт обретение веры в себя и радость самопознания, когда невольно склоняешься к тому, что и ты не обделён Божьей искрой и судьба одарила тебя учениками не только прилежными и благодарными, но даже талантливыми, как бы ни было это редкостью. А иначе как жить дальше? Как работать учителю при сегодняшнем кризисе не экономики, не армии, о чём нутно гремела «Свобода слова», а культуры и редкости дарования с его неперменным желанием учиться, узнавать новое, без чего голос учительский подобен гласу вопиющего в пустыне.**



**Илья Аркин,**  
методист

Вспоминаю августовский разговор в одной из подмосковных школ: понаторевший в остроумии учитель не без сарказма сказал своему молодому коллеге: «Пока тебя ждёт августовская конференция, а затем и педсовет». И — тут же продолжил: «Паду ли я, стрелой пронзённый?» На это я, помнится, мимоходом ответил: «Ну до этого ещё далеко: время «дуэли» с учениками и с чиновниками из роно — впереди».

В перерыве августовского совещания учитель стоял хмурый, растерянный, почему-то не польщённый тем, что не только оказался в числе «актива», приглашённого на столь ответственное мероприятие, но и удостоился высочайшей похвалы как «новатор-подвижник».

Спросил у него, что так раздосадовало? «Скука! Административные нотации. Бездоказательное превознесение одних и столь же бездоказательное охаивание, а ещё обиднее — замалчивание других, словно их не существует. И — цифры, цифры успеваемости. А что за ними? И что такое успеваемость в сегодняшней школе?» Он неожиданно прервал разговор, махнул рукой и направился к выходу...

Я же вернулся в зал в надежде услышать живой учительский голос. Хотя бы из уст тех, кого именуют «чиновниками от народного образования». Но — от образования же! Не вправе ли мы ждать от них компетентного мнения профессионалов о том, что́ сегодня происходит в школе и чего ей недостаёт, а ещё лучше — как это недостающее восполнить. Но не абстрактно, на уровне категоричного императива и тривиальных дидактических постулатов: «Учитель должен...», а зримо, весомо, на примере живого учительского опыта, его повседневных промахов, взлётов и открытий, самое значительное из которых — умение понять и почувствовать ученика, его ожидания и надежды, пока в них ещё осталось место школе.

Может ли этот разговор обойтись без дискуссии, без того, что сегодня патетично именуется «свободой слова», а на деле является неотъемлемым свойством любой встречи профессионалов, любого их «форума». Неужели учительский — исключение?



Но часто ли мы слышим на августовской конференции, да и на школьном педсовете полемику, особенно с мнением начальства, когда учитель отважится произнести: «Я не согласен...»? Я всегда с нетерпением этого жду, когда сталкиваюсь со странностями положительных оценок школьного опыта, когда превозносят, например, спецшколу, достигшую, если верить официальному докладу, «высоких результатов» в обучении иностранному языку благодаря... «перераспределению часов» между предметом «профилирующим» (понятно: английский, немецкий) и... русским языком. Выходит, учителям удалось научить ребят иностранному языку при слабом владении родным, что, между прочим, отнюдь не скрывается. *А может ли русский язык не быть профилирующим в любой сегодняшней школе, при любой её «профилирующей» направленности — пусть и трижды математической?* И это выдаётся как педагогическое достижение. Те же, кто профессионально мог бы возразить, оспорить, выступить в защиту родного языка, его внеконкурентности, привычно безмолвствуют: возражать не принято, да и опасно!

Можно было ожидать, что этот «синдром молчалинский», доставшийся нам в наследство от тоталитарных времён, хоть как-то будет преодолен на секционных занятиях, почему-то названных в духе бюрократической лексики «заседаниями». Какое там! «Общие установки» пленарного дня конференции получают здесь внушительную «научно-методическую» конкретизацию в перечне предстоящих мероприятий и жёстких указаний о выполнении новых программ и столь же «новых» методических установок. И хотя этот махровый — не формализм даже, а бюрократизм — вызывающе противоречит Закону РФ «Об образовании» с его ключевым положением об «автономии» школы и в перечне её непреложных прав названы «разработка» и даже «принятие» образовательных программ, никто из учителей — а среди них немало авторов талантливых программ — никто из них не защитил своё право на самобытность и творческую самостоятельность. И уж тем более на полемику с учебниками, одобренными министерством программами, хотя без этого острого, полемического диалога школы и предписанных ей нормативов невозможны ни живая жизнь её, ни успешное развитие. И здесь, на предметной секции, объединённые профессиональными интересами и предчувствием завтрашних уроков, учителя... безмолвствовали. Скажется ли это отрицание собственного «я» на их самочувствии, на тонусе школьной жизни? Не перейдут ли скука и равнодушие августовской конференции, которая призвана быть творческим прологом учебного года, в мертвечину повседневной жизни учительских коллективов?

### **«Мы живём, под собою не чуя страны...»**

Разве наши сегодняшние тревоги вызваны лишь положением дел в собственной школе, в своём районе, области, крае? Разве

то, что происходит в российском образовании, вплоть до его министерских и академических вершин, нас не касается? Или за дальностью расстояния мы не слышим «столичного шума»? Безразличие к мнению учителя, особенно «из глубины России», к опыту его, подавление его творческой инициативы, — отсюда и исходит, из сердца нашей Родины Москвы, апробуирываясь в некоем просвещенческом мегаполисе, именуемом «столичным образованием» (вероятно, в противоположность «провинциальному»). И это «столичное образование» усилиями его руководителей поднято на такую высоту, что этапы его творческих побед обрели собственное имя: «Столичное образование-2», «Столичное образование-3»; впрочем, бесконечность восхождения к идеалу вполне вероятна... Могут ли официально высказанные претензии, исходящие из «центра» российского просвещения, вместе с их педагогическими новациями не оказывать подчас прямо-таки гипнотического воздействия на педагогическую мысль регионов? Могут ли не страиваться на «столичную волну» областные и муниципальные школы?

Представляю, как вздрогнули директора и учителя «из глубинки», услышав с телеэкрана «первое лицо» столичного образования Любовь Петровну Кезину, сформулировавшую требования к сегодняшним выпускникам: «Владеть компьютером и иностранным языком как языком практическим!» Что скажете? Или и на этот раз с привычной провинциальной скромностью промолчим? Или всё-таки в недоумении спросим себя и своих коллег: «Неужели фундаментальными основами российского просвещения перестали быть интеллектуальная и духовная культура, а с нею родной язык и наша многострадальная литература вместе с языками национальных культур?» Не смею возражать против компьютеризации образования, процесс этот необратим. Но научно-технический прогресс, простите за каламбур, не только прогрессивен, но и агрессивен. Глобаль-



ные масштабы компьютеризации образования, приобретающей в сегодняшней школе стратегический смысл, начинают пугать даже учёных, занятых точными науками, той же кибернетикой: они всё чаще и в полный голос высказывают недоумение и по поводу избыточности компьютеризации, и особенно в связи с затянувшимся противопоставлением естественно-математического и гуманитарного образования. Но голос этот, увы, даже в столице не услышан. А в российской глубинке, где лучший подарок школе — компьютерный класс, а не библиотека? Или сегодня культура взрослого человека начинается не с отношения к книге, не с потребности в ней? Имею в виду не «учебную» книгу, вроде бы неразлучную с компьютером, а художественную. И отнюдь не нынешнюю — «глянцево-массовую», а классику отечественной словесности, в том числе и современной. Разве Астафьев, Распутин, Белов, Фёдор Абрамов менее необходимы сегодня школе, чем последняя модель компьютера, которому подвластно всё, кроме души человеческой? И не страдают ли наши школы не столько от компьютерного, сколько от книжного голода? Хотя развалы ломаются не только от Акунина и Сорокина, но и от новых изданий Пушкина и Достоевского, как и иных вечных спутников человечества. Но попадают ли они в школу, особенно в сельскую? Да и в столичную, книжные фонды которой не пополняются десятилетиями. Вот о чём надо бы тревожиться просвещенцам! Но какое там — быть бы «с веком наравне»! Разве это не тема августовской конференции, не повод для острой дискуссии? Или мы по-прежнему по горько ироничной формуле Осипа Мандельштама живём, «под собою не чуя страны»?.. Может, хоть в какой-то мере решит проблему принятая Минобразования акция — послать в школу классику...

Ведь стоит чуть отъехать от Москвы... и можно стать свидетелем содружества научной и поэтической музы, как это произошло на моих глазах в городе

авиаторов Жуковском, в 1-й гимназии. Не без демонстративности, вероятно, в пику поборникам диктата точных наук, названа она «гуманитарно-математической». Урок физики у старейшего учителя Льва Самойловича Гуревича, тема — «Движение электронов на фоне «астрономических» от М.В. Ломоносова». В сознании ребят, в воображении их складывался яркий, почти осязаемый образ вроде бы абстрактного, «незримого» физического явления...

Подмосковный учитель в своей творческой дерзости не одинок. Однако этим блистательным всплеском педагогических открытий мы отводим в лучшем случае роль «регионального опыта»: куда уж скромным провинциалам... Получается, что мы не знаем сегодняшней школы, судим о ней едва ли не только по московским с добавлением, может быть, Санкт-Петербургских. Иначе чем объяснить, что среди разработчиков проекта федеральных образовательных стандартов не находим талантливых учителей, учёных, методистов, которые представляли бы Россию, а не только Москву? Не кадровым ли составом очередного ВНИКа объясняется провал «Проекта», о чём откровенно высказался недавний съезд ректоров российских вузов? Да и Парламентские слушания — тому подтверждение. Но читали ли сами «Проект», обсуждали его те, чья непричастность к документу оказалась весьма заметной. Во всяком случае, те, кому за его просчёты придётся дорого расплачиваться, если «Проект» перейдёт в «Закон». Тогда словесникам придётся муки претерпеть, чтобы донести до учащихся основной (заметьте!) школы «роль русской литературы в мировой культуре», или ещё того пуще: «Картина мира в представлении человека Древней Руси». С подобными темами не до конца сладил автор книги «Человек в литературе Древней Руси» прославленный академик Д.С. Лихачёв. И так далее, в том же духе, с претензиями, превосходящими всякую меру. Нелепость подобного подхода и формулировок даже не в трудности их и непосильности для девятиклассников: эти выверты уводят школу от её реальных задач, от общего среднего образования как формирования культуры человека в её реальных составляющих: культуры мышления, культуры чувств, культуры речи, культуры чтения. Наша школа всё больше перестаёт быть общеобразовательной. «Проект» ориентирует её на иное: применительно к обучению русскому языку это «компетентность», которой и должны достичь учащиеся основной школы. Но правомерно ли переносить в неё категорию сугубо профессиональную, означающую научно-теоретическую подготовку специалиста? К тому же так называемая «лингвистическая компетентность» не гарантирует практического владения языком и даже обыденной грамотности, что иной раз демонстрируют и наши лингвисты.

Неужели и на этот «Проект» не отзовёмся, а будем дожидаться, пока он, слегка подправленный, не станет Законом и не заведёт школу в окончательный тупик? Неужто до сих пор справедливы иронично-трагические Некрасовские строки:



В столицах шум, гремят витии,  
Идёт словесная война,  
А там, во глубине России, —  
Там вековая тишина...

Увы, сегодня если и нарушается эта «вековая тишина» российской глубинки, то лишь из-за обстоятельств житейских, по поводу «хлеба насущного» (имею в виду учительские забастовки). То же, что обращено к нашему профессиональному долгу и достоинству, решается без нас и за нас, при нашем неведении и при нашем молчании.

### Непрошенные защитники школьной словесности и их учебники

...И всё-таки достаточно громкий шум возник вокруг преподавания литературы. Вплоть до воззвания, опубликованного «Литературной газетой» накануне прошлогодних августовских конференций (14–20 августа): «Обращение к общественности» в едином порыве подписали тридцать вузовских филологов, обеспокоенных тем, как идут дела у школьного словесника. Но в силу трудно объяснимой логики уважаемые профессора решили по этому поводу обратиться совсем не к учителю литературы, а к некоей абстрактной «общественности», словно она-то и занята преподаванием литературы и только этим и встревожена.

Из чего же исходили почтенные авторы столь громкого «Обращения», полагая, что литературное образование в школе из рук вон плохо? Повинен ли в этом урок или профессионализм учителя, качество его работы (к чему педагогические вузы имеют самое прямое отношение)? Но нет, эта догадка не пришла в голову докторам филологических наук, поскольку они крайне далеки от школы с её неизменными «составляющими»: учитель, ученик, урок. Вина, оказывается, злополучный давний приказ Госкомвуза (о нём мы успели забыть вместе с его приказами) о вариативности вступительного экзамена по литературе — о возможности заменить сочинение изложением.

Авторы «Обращения к общественности» встревожены и другой бедой, угрожающей школьной словесности: «существенным сокращением часов... в пользу предметов лингвистического цикла». Начав читать эту фразу, я полагал, что наши заступники негодуют на то, что часы литературы отдают математике и физике! Если же выигрывает школьная лингвистика, то есть уроки русского языка, выигрывает и литература, будучи предметом сугубо языковым, выигрывает и ученик. Беду современной литературы Валентин Распутин определил недавно как её «безъязыкость». Не в этом ли коренная причина неудач литературного образования, когда в писательском произведении учитель видит едва ли не «всё» — тему, сюжет, проблематику, характеры героев, композицию — всё, кроме языка, который и становится плотью произ-

ведения, его материей, его содержанием и формой, его эстетикой — «тем, что делает «Илиаду» «Илиадой», по классической формуле Гегеля. Не значит ли это, что уроки языка (даже сугубо «грамматические») должны так же содействовать урокам литературы, как литературные занятия — «лингвистическим»?

Но, оказывается, уроки языка — не единственный «соперник» литературы, а то и «враг» её: вот-вот литература, — бьют тревогу авторы «Обращения», — «превратится в нечто необязательное, вроде уроков пения и физкультуры». Оставим в покое физкультуру, как и «пение», поскольку такого предмета в школе попросту нет, а есть «музыка», оказавшаяся вместе с физкультурой в ряду предметов «необязательных». Но может ли литературное образование достичь хоть каких-то успехов вне теснейшей связи с другими искусствами — с музыкой прежде всего? Проблема эта не столько методическая, сколько методологическая, обращённая к концепции нашего предмета как искусства слова. *Именно искусства, художественности больше всего недостаёт урокам литературы, и не приходится удивляться, что ребята остаются подчас безучастными даже к гениальным писательским творениям, которых мы умудряемся лишить художественности. Школьная методика изобрела для этого немало приёмов.*

Читая «Обращение к общественности», я ждал, что авторы его вот-вот скажут, насколько в долгу перед литературным образованием наука и высшая школа. Но обрушилось на меня обратное: фанфары по поводу выдающихся свершений «в последние 10–15 лет» «литературоведческой и методической мысли», её «творчески продуктивных идей», обогативших школу, поскольку на основе этих самых «продуктивных идей» «разработаны» учебные программы, дающие возможность (прошу простить стиль вузовской профессуры! — *И.А.*) поднять на качественно новый уровень преподавание литературы». Я представил, как на августов-



ской конференции, на пленарном заседании, а может быть, на секции найдётся словесник, который следит за взлётами сегодняшней «литературоведческой и методической мысли», особенно за её «творчески продуктивными идеями», обращёнными к школе, и в недоумении спросит маститых вузовских педагогов: почему «целый веер учебных программ», к тому же «творчески продуктивных», не помог ли словеснику проводить уроки, достойные его высокого предмета? И не повинны ли в промахах литературного образования сами учителя, которые безропотно принимают «целый веер» этих модернизированных программ, хотя очевидны их поверхностность и догматизм? *И не предпочтительнее ли «целого веера» одна программа, но гибкая, расковывающая учителя, предполагающая личностно учительские варианты, отвечающая творческой природе предмета и не схоластично методическая, а подлинно литературная и языковая?* Ведь это означает отказ от нормативности и категоричного программного императива, предписывающего, какие произведения, вплоть до стихотворений, следует выносить на урок, в так называемое «обязательное» чтение и в каком направлении писательские тексты истолковывать. Наконец, что означает «качественно новый уровень» литературного образования — без любви к книге, без владения языком, без понимания его образности? Не «продуктивнее» ли от такого «нового уровня» вернуться к традициям классической русской школы, чем забавляться скороспелыми новациями?

И всё-таки среди источников и ориентиров литературного образования есть нечто большее, чем программы. Это — учебники. Притом — «новые». С ними и связывают авторы «Обращения к общественности» свои надежды на «качественно новый уровень» преподавания литературы, поскольку именно в учебниках воплотились «творчески продуктивные идеи» «литературоведческой и методической мысли».

Неисправимый скептик, я не в силах был сдерживать любопытство и прочитал вновь хорошо знакомые, даже запомнившиеся в силу их своеобразной яркости тексты. Однажды отвергнув их как откровенно бездарные (если угодно — ярко бездарные!), я был несправедлив, не вчитался в них. Стало быть, не права и критик Ирина Стрелкова, высказав отношение к новым учебникам в статье под шокирующим заглавием: «Учебник литературы как общенациональная катастрофа» (ЛГ. 2001. № 24–25)...

Остановлюсь лишь на одном творении «литературоведческой и методической мысли» — на самом весомом и авторитетном, а главное, итоговом, поскольку это учебник 11-го класса, когда юный читатель должен быть готов к серьёзным занятиям литературой. (Авторы «Обращения» называют его для пущей важности коротко и афористично по имени научного редактора «учебником Агеносова», хотя это плод труда научного коллектива — по преимуществу сотрудников кафедры русской литературы XX века Московского госпедуниверситета (бывшего МГПИ имени В.И. Ленина).

Учебник этот вышел «6-м стереотипным изданием» (то есть многократно каноническим) в издательстве «Дрофа» и рекомендован Минобразования. А это сегодня самая высокая оценка, в отличие от удовлетворительно-снисходительного «одобрено». Стало быть, это учебник, отвечающий сегодняшним «стандартам образования».

Что же в нём?

«...Сегодня, в самом начале XXI века, можно уже отчётливо разглядеть те основные явления русской культуры, которые играли, играют и будут играть особую роль в сохранении и развитии духовного облика россиян на мировую культуру, демонстрируя нравственную силу России...» Таков пророчески мажорный, безудержно оптимистический зачин учебника, не оставляющий места для сомнений, свойственных нашим мыслящим современникам: им-то известна реальная роль литературы в духовной жизни сегодняшних россиян, имеющая прямое отношение к школе: «85% молодых людей не читают художественную литературу». Известна эта «роль» и одиннадцатиклассникам по их собственному отношению к литературе, к книге.

Что же преподносит им учебник? Привычную ложь со столь же привычной фанфарной стилистикой. Однако реакция на неё сегодняшних выпускников не входила в расчёт авторов учебника. «Ишь ты!» — проронил один из самых чутких в классе, услышав «Слово к молодому читателю», которым открывается учебник, и откровенно циничный общий смех был адекватной реакцией на первые же его страницы. Учительница же, предложив одиннадцатиклассникам «найти рациональное и полезное в новом учебнике», всё больше испытывала неловкость, услышав, словно впервые, что истоки русской литературы — «в народных песнях о Стеньке Разине и революционных сочинениях Радищева, в вольнолюбивой лирике молодого А. Пушкина и Н. Некрасова, в прозе А. Герцена и Н. Чернышевского», продолженных в XX веке



«в творчестве М. Горького, В. Маяковского и А. Толстого, Н. Островского, А. Фадеева и А. Гайдара, А. Твардовского и М. Шолохова, в произведениях других советских писателей» с неизбежным завершением: «Целые поколения воспитывались на их книгах». Но, как только прозвучали имена глашатаев «будущей бури», включая и «молодого А. Пушкина», из уст старшеклассницы вырвалось: «А как быть с пушкинским «Не дай Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный!»? Действительно, как быть с тем в русской литературе, где она подчас преодолевала себя, удаляясь и от «вольнлюбивой лирики молодого А. Пушкина» с её радищевскими мотивами? Но авторы учебника увлечены революционно преобразующей миссией русской литературы: это надёжное основание для апофеоза литературы советской, фанфар в её честь стало и пафосом нового учебника. Так что рановато мы начали справлять «поминки» по советскому идеологизированному литературоведению. Она жива и предстаёт во всём своём величии, возглавляемое романом М. Горького «Мать» с его «героями, способными к интенсивному внутреннему росту, к активному взаимодействию со своей эпохой...». Так на рубеже веков первое художественно слабое создание «социалистического реализма» получило статус едва ли не «философского» романа. Но это частность, главное — «заряд концепции» создателей учебника литературы III тысячелетия: хорошо памятная нам (или уже забытая?) и властно направляющая творческую мысль сегодняшних вузовских филологов обезоруживающей категоричностью, от которой учительница растерялась: «Литература, как и всё искусство, становилась «частью общепролетарского дела, колёсиком и винтиком единого общепролетарского механизма» (В.И. Ленин).

Простим авторам этой вдохновенной фразы неточность цитаты. Достаточно того, что ленинское учение о партийности литературы, истолкованное к тому же с завидной «творческой смелостью», поскольку перенесено на всю литературу и даже на всё искусство, заявлено в самом начале учебника как его исток, фундаментальная основа. Легко представить, насколько продуктивно пойдут дальнейшие занятия с опорой на столь партийный учебник и какую мировоззренческую, а заодно и читательскую зрелость приобретут выпускники. Одно утешение: примут ли сегодняшние старшеклассники этот «агитпроп»? Не ответят ли творцам последнего в их школьной жизни учебника литературы чем-то близким пастернаковскому: «Какое, милые, у вас тысячелетие на дворе?»

Учительница (куда ей деваться?) бросилась на выручку учебнику и уроку, признавшись: на её взгляд, «это прекрасно, что нам напоминают обо всём лучшем, что было в советской литературе и о чём забывать не стоит». Ученики тут же парировали: «О лучшем? Тогда откуда в учебнике литературы вместо языка такой «канцелярит», как именовал его Корней Иванович Чуковский?»

Университетским филологам партийная идеология, вероятно, профессионально необходима. Или филология в педагогическом вузе — до сих пор идеологическая наука?

Добираются ли авторы учебника сквозь столь чёткие идеологические ориентиры до самой литературы, до художественных текстов? Буду справедлив: недостатка в их анализе в учебнике нет. На помощь приходит «литературоведческая мысль», причём непременно «творческая» и «научная», да ещё и в союзе с модным нынче «психоанализом». И мы узнаём о «мерцании смыслов» в поэме А. Блока, а заодно и о «мерцании» души читателя: «Многое в поэме ошеломляюще неожиданно. Читатель «Двенадцати» должен испытывать резкое смещение и *смещение* (! — И.А.) чувств... *Мерцающий смысл* поэмы не подчиняется законам линейной логики. Это, пожалуй, одно из главных свойств *смыслопорождения в поэме...*» (выделено мной. — И.А.). Представьте школьника, читающего этот абзац: захочется ли ему испытать «смещение чувств» и какой психиатр объяснит, что это такое? И заинтересует ли его поэма с её «мерцающим смыслом»? О таких наукообразных перлах, как «смыслопорождение», «нелинейная логика», и говорить не приходится. Это не только чуждо литературе в её живом, естественном читательском восприятии поэзии Блока, но и неудобочитаемо. Вот какое «искусство» являет текст учебника, его мысль и язык. Дальше — больше: школьник прочтёт в учебнике о звуковом мастерстве поэта: «сознательное нагромождение труднопроизносимых согласных» и, может быть, смекнёт, что «нагромождение» — всегда стихия и не может быть «сознательным», как не может быть и достоинством произведения, тем более поэтического (блоковского!), которое даже «труднопроизносимые» согласные не лишают гармонии.

До каких только языковых несуразиц и невнятности смысла ни доводит авторов учебника страсть к наукообразию, которое неизбежно порождает (по закону «линейной логики») косноязычие. Как относиться, например, к «материалу для вдохновенного преобразования» (вместо, вероятно, «преображения»)? А такие «научные мысли»: «композиция построения поэмы»,



создающая иллюзию некоей удвоенной «композиции композиций», «композиция персонажей поэмы»?

Если всерьёз, это даже не косноязычие, а откровенная безграмотность, непротитительная даже ученику. Незаметная поначалу языковая небрежность, второпях брошенная фраза оборачиваются едва ли не развязностью по отношению к гениальному художнику, как в таком, например, «комплименте» Александру Блоку (увы, не ему одному): «...Эта лексическая частность заслуживает комментария...» Бедный, невразумительный Блок, даже в «частностях» нуждающийся в комментарии.

Что и говорить, поучительный учебник литературы, а заодно и русского языка создали профессор В.В. Агеносов и его авторский коллектив: как не следует говорить и писать.

*Выпускники вынесут из этой учебной книги, которую преподнесли им шестью изданиями Министерство образования и издательство «Дрофа», представление о литературе как о «сознательном нагромождении» туманностей, философских и языковых абстракций, вплоть до абракадабр, которые ни понять, ни запомнить невозможно.* О Чехове допустимо ли писать: «Одним словом (! — И.А.), мир Чехова — это мир подвижных отношений, где взаимодействуют разные субъективные правды. В таких произведениях повышается роль субъективной рефлексии (а объективной рефлексия может быть? — И.А.)... Автор хорошо контролирует тональность своих оценок...» Молодец Чехов, «одним словом»! Знает за собой грехи и «контролирует»! Только вот самоконтроль авторов учебника подкачал.

То, о чём сказано, — «литературоведческая мысль». А как обстоит дело с мыслью «методической»? В учебных пособиях для средних классов, в хрестоматиях методическая мысль обнаруживает себя открыто — в вопросах и заданиях, адресованных ученикам. Задержимся лишь на одной из новейших хрестоматий, наиболее, на наш взгляд, претенциозной.

Итак, хрестоматия для 6-го класса, подготовленная авторским коллективом под руководством Б.М. Ладыгина; он же — держатель частной школы «Полярная звезда» и журнала «Образование в современной школе». Согласитесь: поучительный диапазон творческой мысли — от педагогической до предпринимательской. «Каков жанр «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина?» — вопрошает хрестоматия шестиклассников, видимо, не поняв пушкинское заглавие, открыто назвавшее жанр стихотворения: «Песнь». Но извольте определить жанр! Зачем?! А просто так, незачем — вот преобладающая «логика» новейших учебников литературы. Она узнаваема в задании ключевом, настойчиво переходящем от одного произведения к другому: «Сформулируйте идею произведения» — задание, заведомо невыполнимое, поскольку невозможно однозначно и, вероятно, предельно лаконичной «формулировкой» определить идею художественного творения.

### **«Молчите, проклятые книги!.. Я вас не писал никогда!»**

А теперь признаюсь: никогда бы не стал утомлять ни себя, ни читателя столь пространном экскурсом в сегодняшние учебники литературы, если бы не вынудили к этому авторы «Обращения к общественности» своими упованиями на учебник литературы как едва ли не на самый надёжный источник литературных знаний.

Для чего создаётся, чему служит учебник по любому предмету? Ответ известен заранее: по нему изучают предмет! А то и сам учебник становится предметом изучения и даже штудирования. Вплоть до того, что его иной раз заучивают наизусть, чтобы в устном ответе или в письменной работе воспроизвести его текст. Но возможно ли это в занятиях литературой? Будет ли в этом случае наш предмет по-прежнему литературой, причём художественной, писательской, которую в древние времена именовали божественным словом «поэзия», независимо от того, стихи это или проза?

Напомню истину вполне тривиальную, но постоянно забываемую: учебник — это единый текст, адресованный всем ученикам данного класса во всех школах всех городов, сёл, районов и т.д., последовательно разъясняющий ту или иную тему. Художественное же творение адресовано каждому читателю, зрителю, слушателю и рассчитано на сугубо индивидуальное, личностное восприятие, на *своё (только своё!)* понимание. А главное — *чувствование и на свою оценку.* Эпопея Льва Толстого и романы Фёдора Достоевского создавались для *твоего* сердца и ума и заведомо отвергают подсказку и единомыслие, заложенные в учебнике.

Любители учебных книг по литературе полагают, что смысл уроков литературы, цель и содержание литературного образования — *изучение* литературы. Вот и появляются «Практикумы по



литературе» и даже... «Задачники»! Да, «Задачники по литературе»! Как и положено задачику — с ответами. Понятно, «единственно правильными». *Даже там, где ответ в принципе невозможен, поскольку приводится фрагмент, по которому нельзя судить не только о произведении в целом, но и о самом отрывке, вырванном из контекста.*

Вот такая у нас пародийная ситуация с учебниками литературы, при «изучении» которых у ребят отпадает желание да и необходимость открыть произведение, услышать голос автора: учебник уже успел его заглушить.

Тем не менее ажиотаж вокруг учебников литературы не проходит, упорно поддерживается мнение об «образовательной ценности» учебника. Эта трудно уловимая «ценность» истолковывается как «система знаний о литературе». Но вот вопрос: что значит «знать» литературу или что-то о ней?

Как-то в приложении к газете «Первое сентября» была опубликована статья методиста с восторженной оценкой всех учебников литературы, различие в которых автор усмотрел в том, насколько полную информацию о произведении, о творческом пути писателя они дают. Я же, признаться, со школьных лет (благодаря прекрасному учителю) привык к тому, что достоверную «информацию» о писателе могут дать только его книги (если понятие «информация» вообще приложимо к искусству). *Не стало ли у нас обыкновением отождествлять литературу с историей литературы, с литературоведением?* Не читаем ли мы (чему и школьников учим) русскую и мировую классику сквозь призму биографических очерков и так называемых «монографических исследований», не замечая произвольности, а подчас и откровенного субъективизма, сдобренных изрядной долей схематизма, схоластики, косноязычия? Словесники же, особенно молодые, не растерявшие ещё вузовской выучки, «образованность все хотят показать», а как её покажешь, занимаясь Пушкиным, Толстым, Достоевским и только ими, их страницами, без каких-либо «научных комментариев» или ссылок на «академическое прочтение»? Куда эффективней уроки с опорой на монографии! Урок по роману Достоевского, но «по Бахтину», а не по Достоевскому, что было бы явным дефицитом «научности». Как-то я услышал даже соответствующий термин: «филологическое изучение литературы». Вот как далеко шагнули: просто «изучения» уже мало! И я представил, как отнеслись бы наши классики к тому, что их создания стали добычей школьной и вузовской «филологии». Вероятно, в минуты оторопи от такой своей судьбы у А. Блока вырвалось:

«...Какой-нибудь поздний историк  
Напишет внушительный труд...  
Вот только замучит, проклятый,  
Ни в чём не повинных ребят  
Годами рожденья и смерти  
И ворохом скверных цитат...

Зарыться бы в свежем бурьяне,  
Забиться бы сном навсегда!  
Молчите, проклятые книги!  
Я вас не писал никогда!»

Это ли не отречение поэта от собственных созданий из-за того, что мы проделываем с ними, изобретая и в школе, и на филфаке такую литературу, в которой творцы её не узнают себя? Да и само искусство слова, а с ним и предмет наш — литература — неотвратно перестают быть самими собой, превращаясь в лучшем случае в некую «историю» и «теорию» литературы — в «культурологический суррогат».

### Когда «божественный глагол до слуха чуткого коснётся...»

Так в чём же предназначение литературы и ради чего она создаётся? Ответ вечен, как мир, и столь же давно забыт: её единственное предназначение — *быть прочитанной*. Когда же литературу, а тем более её вершинные создания, её классику, перестают читать, она превращается — и прежде всего шедевры её! — в музейную реликвию. С литературой исчезает и читатель, а с ним — и человек «в точном смысле слова», если воспользоваться шекспировским определением человека подлинного, в отличие от мнимого, «усечённого». Или этого «убывания» человека в нашем современнике мы не замечаем?

Мы подошли к вопросу, решающему для литературного образования: *что значит «знать литературу»?* Заметьте: не «о» литературе, не учебную дисциплину, именуемую литературой, а её самоё — литературу «в её собственном смысле» (кожиновское уточнение). *И мы неизбежно вновь и вновь возвращаемся к забытому ныне, всегда редкому качеству человека — начитанности*, которую сегодня приходится возрождать даже как понятие, как слово.

Однако в контексте разговора о литературном образовании оно нуждается





в двух принципиальных уточнениях. Когда-то В.Г. Белинский ввёл в обиход слово «беллетристика» в противоположность привычному и всеохватывающему «литература». «Беллетристика» как лёгкое чтение, как книги среднего уровня, как литература «массовая» в противовес произведениям высокохудожественным, авторам избранным, «которые не сразу открываются даже людям мыслящим», как отозвался гениальный критик о Н.В. Гоголе и его «Мёртвых душах». Не логично ли продолжить сужение понятия «литература», предложенное В.Г. Белинским, до её сокровищницы, без которой «нельзя жить», если вновь прибегнуть к писательскому уточнению (на сей раз к толстовскому): «Без Тютчева нельзя жить». «А без Апухтина?» — как-то спросила меня десятиклассница, увлечённая страницами забытого поэта. «А без Алексея Константиновича Толстого?», «А без Каролины Павловой с её чудесными стихами?» — посыпались вопросы.

Как тут быть? Конечно же, у каждого подлинного читателя складывается своё «избранное», при его неизбежной субъективности, без чего невозможно живое, человеческое общение с писателем, достаточно взыскательное и осознанное...

Конечно же, «нельзя объять необъятное», — не к литературе ли прежде всего применим этот афоризм Козьмы Прутков? Пора бы напомнить, что литература даже в пределах её классических вершин (а это вполне обозримый круг имён) — даже в этих пределах «необъятна». Но её «необъятность» тем не менее вызывает к прочтению! Да, «всего» Достоевского и «всего» Л. Толстого! И тем более «всего» Пушкина! О шести небольших по объёму романах И.С. Тургенева, если принять нашу логику, и говорить не приходится.

Пусть читатель не пугается: это всего лишь ориентиры. Если угодно, — «моё учительское кредо!» А там — как знаете. Но чтобы хоть как-то себя оправдать, замечу: а ведь это, между прочим, прописные истины, о которых пора бы вспомнить хотя бы ради пиетета перед гениальным художником: разве Ф.М. Достоевский не создал

иных великих творений, кроме «вечного» в 10-м классе «Преступления и наказания», а в новых программах ещё и нескольких рассказов и повестей, о которых вдруг вспомнила школа? А если писатель создал иные, может быть, более значительные страницы, — те же провидческие «Бесы», сегодня обретающие новую жизнь, — зачем они создавались, ради чего, а главное — для кого? Чем значительнее художественное творение, тем в большей мере оно принадлежит будущему, не столько современникам, сколько потомкам. Своим отстранением от большей части творчества писателя мы превращаем в бессмыслицу его жизни! И себя безвозвратно и безжалостно обкрадываем. Разумно ли это, гуманно ли?

Каждый раз, входя в класс на «пушкинский» урок, я вижу его «сверхзадачу» в том, чтобы вызвать в учениках порыв, пусть утопический, прочитать «всего» Пушкина, как и любого из великих, добраться до «Полного собрания» их сочинений. Вы скажете: это максимализм, не совместимый со школой. Но он не только «совместим» с литературой, но и предполагается ею! В отличие от традиционных школьных программ, где писатель представлен одним произведением, поэт — считанными стихотворениями. Это ведь тоже «ориентиры», но... на жалкий, унижительный минимум, с литературой и литературным образованием несовместимый.

Недоумение вызывает затянувшаяся традиционность «статуса» программных произведений. До сих пор строго обязательной для прочтения среди романов Л.Н. Толстого раз и навсегда определена «Война и мир», а «Анна Каренина» по-прежнему лишь «желательна». Но разве десятиклассники не могут предпочесть «народно-героической эпопее» роман «семейный», что не только вполне вероятно, но и легко объяснимо, а главное — ожидаемо? И почему заведомо исключён из чтения учащихся последний, итоговый и наиболее «толстовский» роман великого писателя — «Воскресение»? Может быть, эти затянувшиеся странности программ объясняются тем, что они до сих пор несут на себе бремя идеологических предпочтений? Но тогда не приходится всерьёз говорить о литературном образовании, невозможном без свободы читательского выбора...

\* \* \*

Меня обдают ушатом холодной воды: «О чём вы говорите? Ребята не хотят и не любят читать! Да им подчас это не под силу, особенно многостраничные романы в 10-м классе! О «Войне и мире» и говорить не приходится. Неужели вам это неизвестно?...» Кому неведом этот крик души, то и дело вырывающийся у словесника? Только тому, кто уроки литературы не посмеет отождествить с учебником! Для кого литературные занятия — это захватывающее чтение лучших творений и «разговор с произведением». Как же добиться, чтобы это кредо учителя разделяли и ученики, которые — в старших классах особенно — не желают читать? Тем более что сегодня на книжном рынке столько всякого рода «заместителей классики» («кратких пересказов» и прочего).



Наше рыночное время изобретательно в отлучении людей от культуры. Особенно юных. Но не потому ли это случается незаметно и легко, что слишком поздно спохватываемся (в старших классах!), не заметив, что упустили ту «счастливую, невозвратимую пору», как определил Л.Н. Толстой детство, когда самые светлые и поэтичные впечатления бытия, в том числе и книжные, рождённые пером гениального художника, куда быстрее, а главное, навсегда овладевают юной душой? Но, чувствую, мой оппонент не успокаивается: «Дети и в младших классах читают через силу, а то и вообще не читают...»

И вот тут-то нас подстерегает вопрос, что называется, «самый-самый» — на все школьные годы, да и на всю оставшуюся жизнь: а с чего бы им загореться страстью к чтению, читательской жаждой? Именно так: «страстью» и «жаждой»! Ведь это совсем не то чтение, которое принято в школе: как выполнение домашнего задания (разве не к этому приучаем мы ребят с первых же классов, полагаясь на их ученическую исполнительность, на их «прилежание» и в дальнейшем?), и тем более не чтение из-за страха быть спрошенным на уроке. Кому нужно такое чтение? Трепетное чтение страниц литературной классики, ждущих лишь трепетного к себе отношения, невольно появится, «лишь божественный глагол до слуха чуткого коснётся...». Но откуда взяться «божественному глаголу» и как пробудить ему «чуткость слуха», не успевшего привыкнуть слушать и особенно *слышать* стихи? Конечно же, божественное совершенство таится изначально в Слове, сорвавшемся с уст поэта по воле Господа (помните, в пушкинском «Пророке»: «...Как труп, в пустыне я лежал /И Бога глас ко мне возвал...»). Но пока божественное творение замкнуто в собственных пределах, оно ждёт достойного, в идеале адекватного исполнения.

В моём любимом «Вечере у Клэр» блистательного прозаика Серебряного века Г. Газданова рассказчик, будущий писатель, вспоминая гимназические годы, о самом дорогом ему учителе — словеснике — произносит простую, бесхитростную фразу, может быть, одну из самых значительных в русском языке: «Он очень хорошо читал». И в подтверждение этого цитирует пространный фрагмент из... Как полагаете, из какого произведения? Из «Жития протопопа Аввакума»? Мы смогли бы так же прочитать «Слово о полку Игореве»? Или, как писал когда-то Владимир Амлинский, так прочитать лермонтовский «Воздушный корабль», «чтобы у ребят щёки порозовели от волнения» и строки поэта навсегда бы остались в их сердце...

Мы ставим ученика в положение безысходное и постыдное для любого автора: писать сочинение о том, что его абсолютно не трогает, на темы, «спущенные» сверху, к тому же в старших классах почти исключительно «литературные», искусственно созданные только для школы: за её пределами ни о какой «роли пейзажа в романе А.С. Пушкина», или о «мысли народной» в «Войне и мире», или о художественном своеобразии...», или ещё Бог весть о чём столь же академично-схоластичном никому никогда (кроме разве что филологов) писать не придётся. Да и в процессе чтения книги эти литературоведческие штампы никому не нужны. Письменное пережёвывание произведения настолько притупляет интерес к нему, что ученики спешат с ним расстаться. А ведь встреча с писателем длится и за пределами уроков, а то и всю жизнь.

\* \* \*

А может, проблема литературного образования — слишком «частная», «специальная» и для августовской конференции не подходит? На мой взгляд, она ключевая для сегодняшней школы. ■

