

Литература в школе, или Зачем одарённому ребёнку нарратив?

РАЗВИТИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ

Маргарита Федоровна Климентьева,
учитель литературы, кандидат филологических наук, г. Томск

Вопрос владения важными, а порой и основополагающими литературоведческими понятиями напрямую связан с уровнем культуры, с культурной адекватностью, с вектором культурно-личностного движения одарённого ребёнка. В современном образовании формирование «Я-концепции» занимает особое место, причём всего очевиднее концептуальный смысл личностного становления ребёнка актуализируется именно детской одарённостью. Выявление, обучение, развитие одарённых детей происходит в границах личностно-ориентированного подхода и с помощью развивающих технологий, что должно способствовать разностороннему развитию личности в рамках некой новой модели образования.

Возвращение в 2014 году в школьную практику итогового сочинения призвано, как представляется, вернуть литературе как предмету его настоящий смысл — культуuroобразующий, мировоззренческий — подлинный смысл. Однако и до судьбоносного решения Министерства образования вернуть сочинение в школы предмет, при должном его преподавании, разумеется, этих смыслов никогда не утрачивал. Именно литература выявляла значительное опережение возрастных норм в развитии не специальных, а общечеловеческих, духовных и интеллектуальных способностей, как, впрочем, и показывала внутренние предпосылки для развития таких способностей. Очевиднее всего возможности предмета проявляются в старшей профильной школе, на определённом этапе подросткового взросления.

Поскольку перед школой поставлена задача создания единого образовательного пространства, объединяющего базовый, профильный и дополнительный уровни образования, а практика преподавания в старшей профильной школе включает в себя вузовский дискурс, развитие способностей ребёнка происходит в условиях этих интегративных процессов особенно быстро и очевидно.

Однако с наибольшей очевидностью одарённость ребёнка проявляется во время исследовательской работы, например, в рамках специального семинара, не имеющего в гуманитарном лицее итогового вузовского смысла, но выполняющего иные, гораздо более важные по пролонгированным последствиям функции. Есть основания полагать, что наиболее эффективным способом развития, скажем, когнитивного интеллекта является научно-исследовательская работа старших школьников. Специально направленная исследовательская работа с учащимися, безусловно, необходима в современной школе, поскольку каждый успешно пройденный её этап пополняет ряды молодых людей, обладающих высокой учебной и профессиональной мотивацией, настроенных на культурный и духовный рост. Кроме того, методика и методология исследовательской работы уже с силу своей специфики не просто организуют когнитивный интеллект, но стремительно раскрывают способности одарённого ребёнка, его общую культуру, начитанность, общую и филологическую эрудицию. Такой ребёнок способен ассоциативно мыслить, выстраивать логические ряды, сопоставлять разные факты в целях достижения научного и исследовательского результата, которым в известном смысле можно считать расширение спектра предметных компетентностей, углубление представлений о предметной области, формирование основ научного знания, освоение методологии научного анализа, социализацию подростка в меняющемся мире.

В нашей модели лицейского образовательного процесса обучение имеет развивающий характер. Среди условий, влияющих на саморазвитие в педагогической системе лицея, особая роль отводится исследовательской деятельности. Исследовательская работа в специальных семинарах даёт необходимый уровень научного образования учащихся, активизирует самостоятельный научный поиск, формирует системное



мышление, культуру работы с текстом и важные принципы научной корректности: умение оперировать научными понятиями, использовать разные приёмы работы при исследовании проблемы, а также вести научную полемику, отстаивать собственные научные обретения. Помимо первоначальных навыков научной работы, семинар даёт учащимся возможность самостоятельной работы с библиографией, формирует научный стиль, развивает мышление, активизирует интеллектуальные возможности, пробуждает познавательную активность, словом, позволяет учащимся совершить качественный скачок в освоении не только избранного материала, но и в постижении научных проблем вообще.

Все семинары, в том числе и мой «Иронические аспекты русской литературы», рассчитаны на учащихся 9–11-х классов, именно в этом возрасте ребёнок способен не только воспринимать и анализировать заявленные проблемы, но и подвергать их детальному, непредвзятому, без груза взрослой рефлексии анализу.

Итогом работы в семинаре должен стать доклад, в котором будут содержаться материалы проведённого исследования. Следующим этапом является апробация материала доклада на конференциях различного уровня и публикация. Материал доклада должен отвечать следующим требованиям: история вопроса, высокая степень владения материалом, теоретическая обоснованность, новизна идей, умение вести научную полемику, защищать выводы, полученные в процессе исследования. Научно-исследовательская деятельность в рамках выбранного семинара готовит ребёнка к продолжению образования, помогает определиться с профилем, подчас и с будущей профессией.

Специальные семинары существуют в содержательной системе гуманитарных проблем; разумеется, темы, заявленные руководителями разных семинаров, не могут пересекаться в полной мере, однако научные проблемы филологии дополняются аспектами философии, а исторические семинары углубляют представления учащихся об историко-литературном процессе при синхроническом и диахроническом подходе.

Важнейшее условие эффективности и результативности работы семинаров — высокий уровень профессиональной квалификации руководителей. Условия, образовательная среда, мотивация — всё это важные факторы успешности, однако важ-

нейший из них кроется в профессиональных и личностных качествах самих педагогов. Быть компетентным, уважаемым, профессиональным, в меру строгим, требовательным и добрым, понимающим — нужные, но недостаточные качества; необходимо ставить нравственные цели: помогать способному подростку найти лучшее в себе, вовремя поддержать и укрепить нравственные и интеллектуальные силы ребёнка, заметить его старания и создать ситуацию успеха, найти и реализовать стимулы будущего роста.

Методология исследовательской работы в наибольшей степени способна учесть и охватить такие стимулы. Возвращаясь к названию статьи, следует прояснить его вторую часть. Нарратив — это широко употребляемый в разных областях гуманитарного знания термин, означающий языковой акт, вербальное изложение, в литературоведении — повествование в самом широком смысле, связанное с понятием бахтинского диалога и дискурсивными практиками. Таким образом, это не просто термин, но и способ взаимодействия учителя — руководителя научного семинара с учениками-старшеклассниками, участниками семинара. Владение терминологией в таком случае — это обладание методологическим инструментарием, способным в доступной сознанию подростка форме показать необозримое пространство научного поиска, широкие возможности анализа текста — шире — научной проблемы во всей её глубине и сложности. Методология анализа текста обеспечивает широту научного подхода к любой проблеме; чем больше начитанность, тем шире ассоциативный круг, тем интенсивнее самостоятельный анализ, выше уровень культуры, степень культурный адекватности.

Методологические лекции начитываются руководителем в течение двух учебных месяцев и представляют собой знакомство участников семинара с различными филологическими школами и разными типами поэтик. Причём, руководитель ни в коем случае не должен «задавить» учащихся интеллектом или акцентировать сложность разнообразных подходов к анализу текста, напротив, задача руководителя — заинтересовать, приоткрыть край открывающихся возможностей, если угодно, заинтриговать прежде незнакомым материалом.

Методология филологического анализа включает в себя разные методы

и принципиальные подходы к тексту. Знакомство с методологией до некоторой степени соответствует принципу историзма в изучении литературы, поэтому материал выстраивается в следующем порядке:

- Историческая поэтика;
- Формальная школа;
- Структурализм и семиотика;
- Мифопоэтика;
- Рецептивная эстетика.

Такое расположение лекционного материала соответствует логике развития отечественной и мировой науки о литературе. Эстетический анализ текста предполагает знакомство с разными типами поэтик, с различными филологическими школами, а также повышает филологическую эрудицию, расширяет культурный кругозор, позволяет выбрать необходимые инструменты анализа текста, обучает методике конкретного анализа, а также методике комплексного анализа, наиболее употребимого в современной науке о литературе.

Отечественное литературоведение, начало которого было заложено Александром Николаевичем Веселовским в исторической поэтике, рассматривает историю литературы как историю эволюционного развития литературных форм, изучает генезис и развитие литературных жанров и стилей в диахронии. Грамотный филолог не может не знать имена выдающихся литературоведов: Ф.И. Буслаева, А.Н. Пыпина, Н.С. Тихонравова, А.А. Потебни, Ю.Н. Тынянова, М.М. Бахтина, В.Я. Проппа, О.М. Фрейденберг и других учёных. Речь, разумеется, не идёт о простом перечислении заслуг этих учёных, но об этапах в изучении категорий исторической поэтики в смене литературных эпох. Уже знакомые подросткам категории — род, жанр, мотив, сюжет, фабула, композиция, стиль — дополняются новыми понятиями: сравнительный метод и сравнительно-историческое литературоведение, миграционная теория и бродячие сюжеты, антропологическая теория и жанрово-родовой генезис, теория заимствований и т.д. Очень важно не просто перечислять и называть, но показывать на понятных примерах, как функционируют и меняются во времени эти понятия исторической поэтики. Не менее важно побуждать самих участников семинара приводить известные им примеры, например, бродячих сюжетов. Такое включение в диалог неизбежно побуждает к самостоятельным размышлениям.

Если категории исторической поэтики (к примеру, сюжет, фабула, композиция и т.п.), хотя и без определённой привязки к научной школе, все существуют в сознании учащихся, то формальная школа в литературоведении никак и нигде не учитывается школьной программой теоретической подготовки. Однако именно на примере деятельности формалистов (В. Шкловского, Р. Якобсона, Б. Эйхенбаума, В. Жирмунского, О. Брика, Л. Якубинского и др.) можно показать, как были выработаны научные методы анализа художественного текста. Особное впечатление на детей производят названия основополагающих статей формалистов: «Как сделана «Шинель» Гоголя» (Б.М. Эйхенбаум), «Как сделан Дон Кихот» (В.Б. Шкловский — в книге «Развёртывание сюжета»), а также понятие приёма, с помощью которого создаётся текст. Безусловным открытием становится «искусственность искусства слова», «остранение» и «парадокс», а также иронический модус, без которого, как выясняется, невозможно осмысливать художественный текст.

Поскольку и историческая поэтика, и формальная школа предшествовали теоретической поэтике, изучавшей литературу в синхронии, то вполне закономерным продолжением методологических лекций является знакомство с Тартуской структурно-семиотической школой, созданной усилиями Ю.М. Лотмана и его единомышленников, — З.Г. Минц, Вяч. Вс. Иванова, В.Н. Топорова, В.А. Успенского, Б.Ф. Егорова, И.А. Чернова, М.Ю. Лотмана и других учёных, либо работавших в университете Тарту, либо приезжавших на неофициальные летние школы; именно их усилиями создавались «Труды по знаковым системам», вообще Тартуские сборники. Если формальная школа вывела изучение литературы на уровень науки, то тартуские структуралисты воссоздали климат культуры, сумели восстановить статус учёного-гуманитария. Очень важно, чтобы в ходе лекций подростки поняли, что дело не в терминологии, а в уровне культурного осмысления текста или явления культуры. Понимание литературы как вторичной знаковой системы, второй культурной реальности навсегда уводит учащихся от попыток идентифицировать литературу и жизнь, меняет взгляд на литературу как на простое элементарное отражение действительности, позволяет увидеть



литературный процесс в его сложности, неоднородности и неоднозначности.

Мифопоэтика исследует проекцию мифа (мифологического сюжета, образа, мотива) на произведение (см. книгу Е.М. Мелетинского «Поэтика мифа»), это целый комплекс понятий, реализованный в столь интересных для подростков символах, архетипах или мифологемах, которыми, как выясняется, наполнены произведения Гоголя, Достоевского или Булгакова. На примере мифопоэтики особенно заметно, как обогащается словарь-тезаурус школьников новыми понятиями: мифосознание, мифомышление, мифопоэтическая модель мира, поэтический космос. Вообще резкое качественное обогащение культурного лексикона — это обязательный прикладной эффект чтения методологических лекций.

Рецептивная эстетика отражает новую культурно-эстетическую парадигму литературы и науки о литературе. Литературный текст воспринимается как продукт исторической ситуации, зависящей от позиции интерпретирующего читателя, при этом современное состояние культуры подразумевает последовательное перемещение «высокой» литературы из центра рассмотрения на периферию, в то время как явления массовой литературы, так называемые тривиально-маргинальные жанры (развлекательная литература, газетно-журнальная продукция, комиксы и интернет-жанры) следуют в обратном направлении. Классические каноны и нормы в качестве литературных и литературно-критических критериев перестают существовать, но переходят в реминисцентный план, литература становится цитатной, возникает явление интертекста. Горизонт ожидания, двойной код, авторская маска, пастиш, поток сознания, имплицитный и эксплицитный авторы, мотивный анализ, распад цельности восприятия, карнавал, зеркало и замок — это неполный список рецептивных понятий, отражающих, по мнению Жака Дерриды, Мишеля Фуко, Стенли Фиша, Генриха Яусса, Юлии Кристевой, современное деструктивное состояние литературы, «смерть» автора, текста, читателя. Сложнейшие категории рецептивной эстетики, в том числе и нарратив, могут быть восприняты учащимися только на примерах, причём особенно эффективными становятся примеры из классической, т.е. знакомой литературы, преломившейся на уровне, например, гори-

зонта ожидания в произведениях современных авторов, скажем, Пелевина или Т. Толстой.

Таким образом, прослушанные методологические лекции разворачивают перед участниками семинара возможности выбора метода анализа произведения или автора. Как показывает многолетняя практика, учащиеся выбирают (кстати, в духе современного состояния науки о литературе) комплексный метод эстетического анализа, который включает в себя:

- структурно-типологический;
- структурно-семантический;
- структурно-функциональный;
- интертекстуальный;
- историко-литературный;
- историко-культурный;
- коммуникативный;
- типологический методы.

Такой выбор не просто продуктивен и перспективен для исследования, важно то, что он делается осознанно. В конечном счёте — это выбор нарративной стратегии в исследовании текста, что, как представляется, даёт ответ на вопрос о нужности нарратива как категории, понятия, явления культуры.

Статья представляет саморефлексию и краткое описание педагогического опыта организации научно-исследовательской работы одарённых детей в рамках специального семинара по литературе; в принципиальных теоретических положениях соотносена с трудами учёных-филологов. ■

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Филология // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1972.
2. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит. 1975.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
4. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: 1991.
5. *Жирмунский В.М.* Введение в литературоведение: Курс лекций. СПб.: 1996.
6. *Компаньон А.* Демон теории: Литература и здравый смысл. М.: 2001.
7. *Корман Б.О.* Изучение текста художественного произведения. М.: 1972.
8. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход. М.: 2003.

9. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // Лотман Ю.М. 6 искусстве. СПб.: Искусство, 2000.
10. *Радзиховский Л.А.* Проблема общения в работах Л.С. Выготского // Психологические исследования общения. М.: Наука, 1985.
11. *Руднев В.П.* Словарь культуры XX века // <http://philosophy.ru>
12. *Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д.* Новый взгляд на цели и задачи литературного образования // Искусство и образование. 1994. № 1.
13. Теоретическая поэтика: понятия и определения: Хрестоматия / Автор-сост. Н.Д. Тамарченко. М.: 2001.
14. *Томащевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика. М.: 1996.
15. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Образ. исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс, 1995.
16. *Тюпа В.И.* Художественная реальность как пример научного познания. Кемерово, 1981.
17. *Тюпа В.И.* Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 1.
18. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. Вып. 1. М.: Социо-Логос; прогресс, 1993.
19. *Фуксон Л.Ю.* Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения. Кемерово, 1999.
20. *Хализев В.Е.* Теория литературы. М.: 1999.
21. *Шатин Ю.В.* Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. Новосибирск. № 1.