

Б.А. ЛАНИН

Преподавание литературы в школе: неудавшиеся реформы

В российской методике было немало драматических моментов. В ней всегда шла борьба между "правдой восприятия" и "правдой литературной специфики". Множество современных учебников, созданных на потребу дня, вообще не вписываются ни в одно из направлений. Потому и важно не снизить планку критериев, не потерять тот высокий настрой, в котором проходила эта борьба в истории отечественной науки.

Был момент, когда все могло сложиться иначе - в 20-е годы, до появления замечательного педагога и методиста М. Рыбниковой. В ту пору свои мнения отстаивали интуитивисты (М. Гершензон) и импрессионисты (Ю. Айхенвальд), приверженцы формальной школы в литературоведении (В. Шкловский, Ю. Тынянов, Р. Якобсон, Б. Эйхенбаум, а в методике вслед за ними - И. Плотников), последователи психологической и даже психоаналитической школы (М. Григорьев, Ив. Ермаков), сторонники классового подхода (В. Переверзев, П. Сакулин). Едва ли не каждая из этих школ стала определенным искушением и для Рыбниковой. Почти каждой она отдала дань.

Важно обратить внимание на то, что многократно отмечавшиеся обращения методики к "классовому", якобы марксистскому анализу литературы - не только заигрывание с эпохой. В этом проявляются невероятно активные и, как выясняется, стойкие традиции русской реальной критики. Общественная роль литературы в России (во все, кстати, эпохи), талант писателей, придерживавшихся "натурального" или "реального" направления, - эти факторы до сих пор сказываются и на развитии методики. Началось это, возможно, еще с В. Стоюнина и В. Водовозова.

"Эстетический" метод или "реальный"?

Стоюнин видел цель литературного образования в "воспитании человека и гражданина". Однако, будучи сторонником "чистого искусства", непременно начинал анализ литературного произведения с его художественной "фактуры". Водовозов свой принцип изучения литературы называл "реальным", противопоставляя его "эстетическому методу". Реализовываться этот принцип должен был путем сравнения одних произведений с другими - по сходству или по контрасту. Методист сводил к минимуму роль писательского воображения в литературном творчестве, полагая, что "идею" произведения формирует сама действительность, писателю же остается только зафиксировать ее и художественно выразить.

У Водовозова были свои последователи. Весьма активно развивались его взгляды Ц. Балталонем, который выдвигал три главных положения, впервые прозвучавшие в предисловии к пятому (1904 года) изданию его учебника:

а) для осуществления воспитательной задачи в основу преподавания словесности должно быть положено *чтение* цельных избранных произведений;

б) обобщения и характеристики должны извлекаться из прочитанного материала, а не усваиваться только в готовом виде, на память, по учебнику;

в) помощью непосредственному изучению произведений словесности должно служить ознакомление с талантливými представителями литературной критики.

Методика литературы - наука междисциплинарная, и она довольно чутко реагировала на развитие смежных наук. Например, не прошел мимо нее и очевидный психологический бум в начале века. Так, в 1917 году вышла единственная книга методиста В. Данилова "Литература как предмет преподавания", написанная в 1915 году. Она фактически воплотила в себе основные положения психологического подхода в методике литературы. В 20-е годы появились интересные статьи учителя и методиста М. Григорьева, в которых были сделаны интересные попытки провести параллель между психоанализом и поведенческой тактикой учителя литературы. Внимание учителей и методистов привлекла также фрейдовская теория ошибок. Одновременно с психоаналитической точки зрения трактовались изучавшиеся в школе литературные произведения (Ермаков, И. Нойфельд).

Этап поисков и сомнений - дорыбниковский этап. Споры ведутся в основном на уровне отстаивания приоритетного вида работ. Не осознается, что нужна определенная *интеграция*, некий букет видов деятельности, а не одна, пусть даже самая интересная деятельность. Вершина этого этапа - бурная полемика 20-х годов.

20-е годы: методика на распутье

Серьезную лепту в эту полемику внес Гершензон. Судя по воспоминаниям современников, этот педагог и прославленный пушкинист не отличался легким характером. Впрочем, возражения собеседников слушать он умел и порой даже соглашался с ними, но чаще отмахивался и, не вступая в полемику, резко менял тему разговора. Разве назовешь такой характер подходящим для педагога? Но к педагогике он тянулся всегда, на протяжении всей своей творческой жизни. На рубеже веков Гершензон начинает занятия педагогикой и методикой. Чем больше вникал он в эти вопросы, тем яснее вырисовывалась перед ним главная проблема методики преподавания литературы: "Что есть предмет истории литературы, другими словами - что следует понимать под термином литература? Вот первый и главнейший вопрос нашей дисциплины. Пока он не решен - она не начала существовать, а от верности его решения зависит правильность ее приемов, а следовательно, и бурность, и плодотворность выводов, которые она передает обществу в поучение и руководство" [1]. Помимо этого Гершензон обращал внимание современников на смешение истории литературы и истории общественных идей и эмоций.

Осенью 1899 года Гершензон выступил с докладом о воспитательном значении детской художественной литературы: "Разумеется, дети должны читать не все, что доставляет им удовольствие; но все, что они читают, должно доставлять им удовольствие. Мы должны воспитать поколение, которое любило и умело бы наслаждаться. Радость жизни одержала верх над аскетизмом; но он оставил нам в наследство недоверие и подозрительное отношение к наслаждению.

Воспитание должно позаботиться сделать наслаждение спутником и другом человека, и воспитание литературного вкуса - быть может, вернейший путь к этому, потому что дар поэтической восприимчивости есть, после музыкальности, самое распространенное эстетическое чувство" [2].

Хотя Гершензон не любил, когда его называли критиком (сам себя он называл историком), многие подчеркивали точность и непредвзятость его оценок, а также вкус, никогда его не подводивший. Однако вкус критика и вкус читателя - вещи, как известно, разные. И в точности первого Гершензон сомневался куда реже, нежели в верности второго. Главную сложность Гершензон видел в том, что читатель захвачен вихрем времени, он не может остановиться, задуматься над прочитанным: "Современный читатель <...> на бегу, мельком улавливает тени слов и безотчетно сливает их в

некий воздушный смысл, столь же бесплотный, как слагающие его тени. ...Ища прежде всего быстроты, мы разучились ходить; теперь только немногие еще умеют читать пешком, - почти все читают велосипедно, по 30 и 40 верст, т.е. хотел сказать - страниц в час. Спрашивается, что они видели в этих быстро промелькнувших страницах, могли ли что-нибудь заметить и разглядеть?" [3].

Чтение в XX веке перестает быть наслаждением, и некому разорвать порочный круг: читатель спешит, торопится прочитать как можно больше, и литература словно мстит, скрывая от него свои глубины, замечательные черточки, которые непременно пропустишь на бегу. *Медленное чтение - вот первая и главная методическая заповедь Гершензона*. Только тогда литература начинает открываться читателю, только тогда читателю станут доступны сокровенные ее тайны.

Гершензон - интуитивистская методика

Одни из оригинальных методистов 20-х годов Григорьев вспоминал, что Гершензон называл литературное произведение "загадочной картинкой". Загадки же. но Гершензону, полагалось отгадывать лишь *интуитивным озарением*.

Считается, что наиболее развернуто Гершензон изложил основные принципы интуитивизма в книге "Тройственный образ совершенства" (1918) и в небольшом сборнике, включавшем в себя три статьи под названием "Видение поэта" (1919). Ведь творчество - процесс "сверхсознательный", и художественное произведение живет только в своем творце.

В художественном произведении Гершензон выделял 3 элемента: 1) элемент игры "в смысле бескорыстного отношения художника к миру явлений, духовной свободы в созерцании его"; 2) элемент вдохновения или экстаза, который связан с первым элементом; 3) элемент познания или "углубленного видения, которое дается художнику именно в силу свободного вдохновения, присущего ему в минуты творчества" [4, с. 31],

Третья часть книги Гершензона названа "Поэзия в школе (План реформы)". "Защитники современной системы, - писал автор, - говорят: пусть школа мало делает для художественного восприятия поэзии учащимися, зато она на уроках словесности обогащает его ум важными познаниями социально-философскими, психологическими. эстетическими, раскрывает перед ним целый мир идей и научает его ориентироваться в этой высокой сфере. Аргумент нелепый, потому что бьющий мимо цели. Ведь ясно, что с тем общим, важнейшим воздействием поэзии на душу идейный анализ произведения не имеет ничего общего. Ценность его иная - она лежит в области дискурсивного мышления, и ее никто не думает отрицать как вообще, так и в школьной программе. Идеиный анализ художественной литературы найдет себе место в школе. Ничего нельзя возразить против того, чтобы в старшем классе юношам 16-17 лет читался курс истории общественной мысли или общей эстетики; в этих курсах элементы поэтического творчества будут трактоваться аналитически, но то будут не уроки литературы, а специальные курсы анализа и обобщения. Далее, идейный анализ найдет широкое применение и в преподавании самой литературы, только не как единственный метод усвоения поэзии, чем он является ныне, а как *пособие* к углубленному пониманию ее, как видная часть того *комментария* к произведению..." [4, с. 49, 50].

Так что, по Гершензону, "основной задачей преподавания литературы в школе должно быть то общее *питание* духа, о котором сказано выше, а не *лечение* духа специальными экстрактами, какие способно извлечь из поэзии аналитическое изучение; питание цельным и вкусным молоком, а не казеиновыми препаратами" [4, с. 50].

Но как быть со вкусом учащихся? Если они будут упиваться впечатлениями от "медленного чтения" и получать от учителя или из учебника некоторую информацию о писателях, то как же научатся отличать истинно художественную литературу от беллетристики и низкопробного чтива? Как ребята смогут понять, почему одно произведение считается "классическим", а другое нет, словом, откуда они узнают, "что такое хорошо и что такое плохо" в литературе? Да от своих же товарищей-одно-

классников. Если ходить на уроки литературы нет необходимости, то тем самым будет решена главная проблема учебного процесса – проблема мотивации. Через мотивацию и пролегал дорога к воспитанию художественного вкуса. Нельзя почувствовать красоту того, к чему тебя принуждают. Трудно полюбить то, с чем ты имеешь дело по необходимости, по обязанности. Зато когда хотя бы малая часть учеников начнет самостоятельно читать книги и интересоваться литературой, то непременно будет делиться впечатлениями с одноклассниками. Для общения потребуется время, и таким временем могут очень кстати оказаться уроки литературы. На таких вот наивных посылах и покоилась предлагавшаяся Гершензоном система преподавания литературы.

Что же в методике Гершензона привлекало учителей 20-х годов (и прежде всего Рыбникова)? Интуитивистский метод преподавания литературы исходил из ощущения *красоты литературы*, являлся своеобразной альтернативой формальному методу, который, по мнению поверхностных словесников, "вивисекцировал" литературу и потому якобы был связан с потерей целостного впечатления от художественного произведения. Формальный метод они понимали именно как "формализм" – некую замкнутую школу, исходившую именно из замкнутости литературного произведения. Бинарные оппозиции, термины "материал", "прием" и прочее не были понятны новым учителям, пришедшим в школу после революции и не имевшим университетского образования. Интуитивизм был природосообразным, он "ближе к натуре", требовал лишь эмоционального восприятия и необязательно точного исследования, на чем настаивали формалисты.

Словом, чтобы идеи Гершензона могли найти воплощение в школьной практике, потребовалась их реализация в творчестве такого талантливого и яркого педагога, как Рыбникова. Литературоведческие идеи получили педагогическую интерпретацию Рыбниковой, сумевшей сделать их вполне реализуемыми на раннем этапе своего педагогического творчества.

Гершензон дожил до "философского парохода", на котором выслали его соавторов по "Вехам". Сам он не был репрессирован, а попросту умер от голода. Лишь полтора года спустя, 31 августа 1926 года, "Известия ВЦИК" сообщили: "В практике жилищной секции Цекубу имеется уже несколько тяжелых случаев, когда волнения, страдания и мытарства, вызванные жилищными осложнениями, приводили к преждевременной смерти научных работников (известный профессор-литератор Гершензон)".

Фактически заложенные в работах Гершензона идеи через практику Рыбниковой и ее истинных последователей в методике (истинных – потому что вряд ли кто-нибудь из методистов не считает себя последователем Рыбниковой) смогли дойти до наших дней и развиваться в работах по целенаправленному исследованию литературных способностей учащихся, по изучению механизма рецепции литературных произведений и т.д.

Айхенвальд - импрессионистская методика

Другое направление в методике преподавания литературы представлял Айхенвальд. Характерная его особенность заключалась в том, что он видел мир только сквозь призму литературы. Разве это особенность, если мы говорим о литературе? Но Айхенвальд видел мир только сквозь призму литературы, не представляя себе иного, оторванного от литературы, видения. Не случайно он говорил даже о том, что эта дань специальности у него стала "педантической". На самом деле это была дань не специальности, а призванию. Для него реальность литературы действительно и живее реальности жизненной. А жизнь его была поистине острейшим сюжетом со многими действующими лицами, радостными кульминациями и трагической развязкой. Образование было для Айхенвальда процессом философского формирования личности. Он перевел с немецкого не только монографию К. Фишера о А. Шопенгауэре, но и самого Шопенгауэра¹. Именно противопоставление Шопенгауэром понятия и интуиции

¹ Полное собрание сочинений Шопенгауэра вышло в переводе Айхенвальда в 1901-1910 годах.

стало для Айхенвальда - критика и педагога - отправной точкой. Его критическую манеру обычно сравнивали с манерой И. Анненского или К. Чуковского. Впрочем в отличие от них Айхенвальд был максималистом, никогда не шел на компромисс всегда доходил до полемического заострения своих высказываний. Он призывал и сделать решительный, тяжелый, но единственно возможный шаг и признать литературу "не поддающейся преподаванию". Из школьной программы ее необходимо немедленно вывести.

Что же делать тем ученикам, которые искренне интересуются литературой? Для них Айхенвальд предлагает школьные беседы, собрания, наконец, литературные кружки. Это совершенно необходимо: ведь интерес к чтению нужно поощрять развивать, вот только преподаванием родной литературы ничего не добьешься. Обзательно следует увязать этот интерес с изучением родного языка. Помните? "Всесторонне обучаясь ему, поневоле вернешься и к русской словесности. И тогда она покажется не как иллюстрация общественности, не как служанка истории, а в своей словесной стихии, и преподавание ее, направляемое в сторону языка формы, стиля, приобретет более научный, филологический характер" [5]. Таким образом, из теоретических выкладок Айхенвальда следует: а) историю литературы преподавать не нужно; б) литературу преподавать нельзя; в) родной язык преподавать необходимо.

И все же в начале 20-х годов методика преподавания литературы, основанная на учении интуитивистов, нашла свое применение в школе. Скорее всего, этому способствовала разумная и гибкая позиция Айхенвальда, согласно которой "на импрессиониста литература действует не одной своей чисто эстетической стороной, но всесторонне полностью своих признаков, как явление моральное, интеллектуальное, как жизненное целое" [6]. Это вполне соответствовало общим установкам школьного дела на "связь с жизнью".

Школьное преподавание для Айхенвальда - та область, где происходят приготовления к великому таинству восприятия искусства. Порой кажется, что Айхенвальду реальная жизнь кажется гораздо проще, нежели жизнь литературных героев. Литературная реальность - вот подлинная реальность, которая не зависит от ветров времени. Реальная жизнь - лишь отражение литературы.

Когда Айхенвальд написал статью о казненном Н. Гумилеве, он восхвалял не только его поэтический дар, но и верность монархии. Тогда Л. Троцкий разразился направленной против Айхенвальда статьей с характерным названием "Диктатура, где твой кнут?". В ходивших по Москве слухах злоеще повторялась фраза Троцкого, не вошедшая, естественно, в статью: "Если Айхенвальд так любит Гумилева, то мы можем ему устроить скорое свидание с ним". По свидетельству С. Франка, с которым Айхенвальд сидел в тюрьме перед высылкой из России, на вопрос следователя об отношении к советской власти Айхенвальд ответил: "Всякое уважающее себя правительство удовлетворяется тем, что граждане ему повинуются; вы требуете от нас любви - но этого мы *не можем* дать" [7].

Замечательная сила убеждения, которой обладал Айхенвальд, лишь разжигала полемический задор его оппонентов. Так, на статью о В. Белинском посыпались многочисленные возмущенные отклики. И было с чего! Ведь о кумире революционно-демократической критики говорилось: «Белинский не оценил по-должному ни сказок Пушкина, ни "Повестей Белкина", ни "Капитанской дочки". Он не поднял сокровищ, которые лежали на его дороге, он не вместил Пушкина, он воздал ему недостойно мало.

Он ужасающе не понял мудрого Баратынского и если в 1838 году называл его стихотворение "Сначала мысль воплощена в поэму сжатую поэта..." "истинной творческой красотой, необыкновенной художественностью", то в 1842 году про это же стихотворение отзывался "Что это такое? Неужели стихи, поэзия, мысль?" - и советовал лучше совсем не писать, чем писать такие стихи. Он презрел как что-то жалкое и ничтожное "Конька-Горбунка" Ершова. Он пустил в наш литературный оборот противоположное истине утверждение, будто Гончаров - писатель объективный. "Од-

ним из драгоценнейших алмазов нашей литературы" был для него "Искендер" Вельмана, и он вообще высоко ценил этого писателя. Правда, не так еще высоко, как "гениального" Фенимора Купера, "векового исполина-художника": его романы Белинский "пожирал с ненасытной жадностью". "Сатира, - думал Белинский, - не может быть художественным произведением". "Фантастическое в наше время может иметь место только в домах умалишенных, а не в литературе, и находится в заведовании врачей, а не поэтов". "Герман и Доротея - отвратительная пошлость". В "Божественной комедии" нет поэзии» [8].

Откликов посыпалось столько, что отвечать каждому было бессмысленно. Из ответов сложилась книга, изданная в 1914 году, - "Спор о Белинском. Ответ критикам".

Все же Айхенвальд был, скорее, восторженно-добрым, нежели принципиальным, и мало кто мог сказать о нем словами Горького: "Хотя я и был антипатичен ему, а - жаль, талантливый, знающий человек был" [9].

И хотя жизнь Айхенвальда в последние годы словно нарочно подталкивала к последнему решительному шагу, он не изменял своей судьбе: печатался в Берлине, преподавал в Русском научном институте, пестовал своих учеников. Один из них был глухим, и только учительская любовь Айхенвальда помогла ему избавиться от своих комплексов, нормально общаться со сверстниками. Председатель эмигрантского благотворительного общества рассказывал, что Айхенвальд был единственным его членом, который регулярно первого числа делал весьма существенный - по его возможностям - взнос, причем без всяких напоминаний.

Трагический несчастный случай оборвал его жизнь.

Работы Айхенвальда не печатались в России уже три четверти века. Они выпали из методического кругозора многих поколений учителей и методистов. Мы все только проиграли от этого.

Формальная школа в методике

Однако наиболее плодотворным оказалось обращение методистов и методики к традициям ОПОЯЗа. В 1916-1919-м годах были собраны и опубликованы "Сборники по теории поэтического языка". Эти три небольшие книжечки (вместе с вышедшей в 1914 году книгой В. Шкловского "Воскрешение слова") и ознаменовали зарождение нового общества - "Общества изучения поэтического языка". Зарегистрировано оно было после революции, но никогда его официальное функционирование не было самоцелью. ОПОЯЗ было прежде всего сообществом коллег, даже не всегда единомышленников. Объединяла их великая надежда разобраться в том, что же такое художественная литература, в чем ее таинство, в чем секрет. Упор был сделан поначалу на особенности поэтического языка, поэтического слова.

Формалисты заметили "окаменение" слова, его "омертвление", обратили внимание на то, что утрачивается "ощущаемость" слова. Поэтому Шкловский и назвал свою книгу "Воскрешение слова", желая подчеркнуть идею о возвращении слову свежего, нетривиального звучания. У Шкловского эта идея воплотилась в концепцию "остранения".

ОПОЯЗ стало одним из наиболее ярких разветвлений формальной школы в русском литературоведении. Оно выросло из пушкинского семинария профессора С. Венгерова. В разное время в ОПОЯЗ входили такие известные филологи, как Е. Поливанов, Р. Якобсон, Л. Якубинский, О. Брик, В. Жирмунский, Ю. Тынянов, Б. Эйхенбаум, В. Шкловский. Все они были "слишком личностями", и вывеска какого бы то ни было сообщества не могла стать для них общим знаменателем. Они были весьма "различны меж собой". Вот как обозначил эту разницу Тынянов: "Виктор - механик... Он верит в конструкцию, - говорил он о Викторе Шкловском. - Он думает, что знает, как сделан автомобиль... А я, я - детерминист. Я чувствую, как жизнь переплескивается через меня. Я чувствую, как меня делает история" (цит. по [10]).

Тынянов был человеком многогранной одаренности. Для многих это прежде всего замечательный исторический писатель. Его перу принадлежат романы о Кюхельбекере ("Кюхля"), о Грибоедове ("Смерть Вазир-Мухтара"), о Пушкине ("Пушкин"), знаменитый рассказ "Подпоручик Киж". Он также был одним из первых российских киноведов, выдающимся теоретиком и историком литературы, авторитетнейшим пушкинистом. Многие слушатели его лекций затем стали известными историками литературы: Б. Бухштаб, Л. Гинзбург, Н. Степанов, Т. Хмельницкая и др. Начиная Тынянов как "ортодоксальный" формалист: в первой его работе "Достоевский и Гоголь" (К теории пародии)" мы видим все те особенности, которыми характеризуется методология ОПОЯЗа. Это не удивительно: ведь к моменту вхождения Тынянова в общество основные теоретические доктрины уже были сформулированы.

Однако Тынянов не ограничился ролью продолжателя традиций. В ОПОЯЗе он стал одним из генераторов новых идей. Именно он предложил термин "лирический герой", вывел фундаментальный закон различия стиха и прозы: "Нельзя изучать ритм прозы и ритм стиха как нечто равное". Этот закон впервые был сформулирован Тыняновым в книге "Проблема стихотворного языка" (1924) - его главной теоретической работе. Литературное произведение для него - прежде всего "система". «Возможно ли так называемое "имманентное" изучение произведения как системы вне его соотносительности с системой литературы? Изучение эволюции литературы возможно только при отношении к литературе как к ряду, системе, соотносительной с другими рядами, системами, ими обусловленной...» [11]. Вот это ощущение других рядов и отличало его среди опоязовцев.

В работах Тынянова самым естественным образом сочетаются историко-литературный и формально-теоретический подходы. Большое значение для современного учителя имеют и размышления Тынянова о литературном герое. Тынянов не только противился отождествлению героя с автором, но и выделил несколько ипостасей героя. Тынянов выступал против того, чтобы рассматривать литературного героя как живого человека: ведь герой способен изменяться по ходу литературного произведения гораздо быстрее, нежели реальный человек в реальной жизни. Несмотря на то что М. Бахтин и литературоведы бахтинского круга критиковали формализм и даже опубликовали критическую книгу о формальном методе (см. [12]), в этом вопросе их позиции совпадали. Некоторые мысли незавершенной работы Бахтина об авторе и герое в эстетической деятельности прямо переключаются со взглядами Тынянова.

Центральное положение раннего ОПОЯЗа прекрасно характеризует название книги Шкловского "Искусство как прием". Прием - вот что ценилось в литературе. Стало быть, и литературное произведение рассматривалось в качестве конструкции, сложенной из различных приемов едва ли не механически. Именно в этом упрекали формалистов их многочисленные оппоненты.

Атмосфера ОПОЯЗа - это атмосфера споров и поисков *вслух*, именно *вслух*. *Полифония идей в окружающей моноличности была принципиально важна*. Складывался новый взгляд на литературу, и этот процесс был подобен рождению нового мира. Опоязовцы, возможно, подсознательно чувствовали себя богами, дающими новые имена неизвестным прежде реалиям. «Стиль работы - думать *вслух* - у меня со времен ОПОЯЗа, - десятилетия спустя вспоминал Шкловский. - Мы много спорили, работали в письмах друг к другу. Из этих споров рождались книги.

Я ташил своих друзей от академического способа писать, так как думаю, что он неправильный. Надо создавать термины, а не говорить чужими словами. Думать о том, что вы прочли, а не только цитировать.

Когда-то я придумал термин "остранение". Спорили о нем с Эйхенбаумом. Он предлагал заменить "опрошением". Я не согласился» (цит. по [13]).

Когда над ОПОЯЗом нависла угроза окончательного исчезновения, Тынянов и Якобсон во время встречи в Праге составили тезисы, которые завершались словами: "Необходимо возобновление ОПОЯЗа под председательством Виктора Шкловского". Это пожелание возвести Шкловского на трон формалистов выглядело столь же

закономерным в те годы, сколь недалеким и даже нелепым сегодня. Совсем немного времени оставалось до ошеломившего многих "раскаяния" Шкловского и его демонстративного отказа от своих прежних научных позиций. Шкловский - кавалер Георгиевского креста, бывший помощник военного комиссара Временного правительства, участник антибольшевистского эсеровского заговора, бежавший из России от ареста по льду Финского залива, оставив в заложниках свою жену, взял верх над Шкловским - блистательным филологом-формалистом, одним из основателей ОПОЯЗа. Увы, один из первых формалистов Шкловский первым из них (опять же первым...) выступил с покаянной статьей "Памятник научной ошибке", в которой признавался в собственных методологических "ошибках" и говорил о недостаточности этого метода по сравнению с "марксистским". Шкловский каялся долго. Даже в 1970 году, через 30 лет, Шкловский пишет, что если прежде он «опротечливо говорил, что произведение - "сумма приемов", то теперь думаю, что литература - "система систем"» [14]. А ведь противопоставление материала приему - не только резкое, но и подробнейшим образом аргументированное - стало одной из наиболее плодотворных идей в литературоведении нашего века, кстати, до сих пор в полной мере не оцененной методикой преподавания литературы, где главная оппозиция - "форма / содержание".

Начиналось все с декабрьского вечера 1913 года, когда в литературно-художественном кафе "Бродячая собака" Шкловский прочел доклад "Место футуризма в истории языка", затем доклад превратился в ставшую знаменитой брошюру "Воскрешение слова" (СПб., 1914). Уже здесь звучали слова о смерти вещей и об острашении - наиболее эффективном для искусства способе их воскрешения.

Конечно, формула "Содержание художественного произведения исчерпывается суммой его стилистических приемов" была заведомо полемичной. В 1918 году Шкловский, вернувшись из Персии в Петроград, начал работать над статьей "Связь приемов сюжетосложения с общими приемами стиля". Он противопоставлял сюжет и фабулу и тем самым воплощал одну из главных оппозиций "материал / прием" в более конкретную и наглядную "фабула / сюжет".

Вслед за Шкловским многие формалисты полагали, что понять, как устроена, "как сделана вещь", означает найти те универсальные критерии, с помощью которых можно было бы оценивать любое произведение. Шкловский также полагал (или делал вид, что так считает), что он знает действительные, реальные "правила", по которым создаются литературные произведения. Эти критерии Шкловский переносил и на критическую оценку современной ему художественной литературы. Когда Шкловский написал, что "Зависть" Ю. Олеши "сделана неправильно", то тем самым в какой-то мере саморазоблачился: ведь литература всегда "неправильна", правильность в литературе равносильна шаблону, а не "приему". Он вступал в противоречие с самим собой, ибо и для него главным приемом было острашение - превращение вещи во что-то новое под небанальным, нетривиальным, "странным" взглядом литературного героя, за которым стоит художник. Шкловский стал первым покаявшимся и, более того, отрекшимся от своих прежних идей [15]. Якобсон, упоминавшийся им столь часто, уже никогда не мог простить этого Шкловскому: присланные ему книги Шкловского с дарственными надписями Якобсон отправил обратно. Оба ученых прожили долгую жизнь, ушли из жизни в преклонном возрасте, но давности лет для примирения словно не существовало.

Велико было влияние формалистов и на методику преподавания литературы. Формалисты обращали учителя и ученика прежде всего к *тексту* художественного произведения. Прямым продолжателем их идей стал известный довоенный методист И. Плотников. Правда, в методике преподавания литературы следовать напрямую идеям ОПОЯЗа считалось невозможным, поэтому, например, при изучении литера-

туры с помощью модного в 20-е годы Дальтон-плана рекомендовалось положить в основу "формально-социологический" метод. "Здоровое согласование социологического и формального методов. - писал в своей статье Плотников, - из которых первый изучает исторический генезис произведения, а второй - само произведение, и являете наиболее правильным решением..." [16].

Один из лидеров ОПОЯЗа Эйхенбаум для подавляющего большинства современных филологов символизирует формальный метод в литературоведении. Впрочем только для современных: в начале 20-х годов его имя связывалось с теорией формализма гораздо больше. Он был законодателем "филологических мод", одним из столпов литературоведения.

Необходимо иметь в виду: *не всегда теоретические декларации писателей, литераторов, критиков, исследователей последовательно воплощаются в их творческой практике.* Например, в филологии рамки конкретно обозначенной теории все время "нарушались" учеными. Так, Эйхенбаум создал высокие образцы формального метода в литературоведении - "Иллюзия сказа" (1918), «Как сделана "Шинель" Гоголя» (1919), "Мелодика русского лирического стиха" (1922) и, наконец, итоговая статья "Теория формального метода" (1926), в которых блестяще продемонстрировал сильные стороны своего излюбленного метода: тщательное прочтение текста, опора на знание литературной конкретики, на изучение писательского мастерства, интерпретация содержания как проявления литературной формы.

Когда читаешь работы Эйхенбаума, видишь в них особого рода поучительность, что и понятно: он всегда имел в виду многозначность понятия "школа". Это не только литературоведческая школа, но и школа в более распространенном смысле. До сих пор не утратила значения его статья "О принципах изучения литературы в средней школе", опубликованная еще в 1915 году.

Позже, представляя идеи ОПОЯЗа, Эйхенбаум был одним из генераторов этих идей, что иллюстрирует *идея сказа*. Сказ был для него прежде всего результатом писательской установки на *устную речь*. Со временем такое понимание сказа посчитали слишком узким, и специфически сказовой стала установка на *чужую речь*. Именно так принято понимать сказ сегодня, но выдвинул идею, начал разработку этой проблематики в русской филологии именно Эйхенбаум.

Обращаться к исследованиям Эйхенбаума учителю полезно не только потому, что он был одним из крупнейших исследователей русской литературы, умевший о сложнейших явлениях писать легко и просто, четко выделяя основную мысль своей работы и доказывая ее на текстовом материале. Дело еще и в том, что, предпосылая различным изданиям русских классиков - М. Лермонтова, А. Лескова, Л. Толстого - свои статьи, Эйхенбаум не только рассматривал героев в широком историческом контексте, но и умело вписывал в статьи ненавязчивые примечания, создавая тем самым своеобразные "включения в эпоху".

Кроме того, есть работы, без знакомства с которыми учитель просто не состоится как филолог-преподаватель, ибо они лежат как бы в основании литературного образования. Одна из таких работ - статья «Как сделана "Шинель" Гоголя».

Наконец, труд понимания прочитанного будет радостным благодаря особому литературному таланту, которым обладал Эйхенбаум. Ведь он, по словам И. Андроникова, "...излагал свои мысли увлекательно, остро, изящно... Главы его специальных историко-литературных исследований читаются как роман" [17]. "Основная литературная проблема эпохи, - писал в 20-е годы Эйхенбаум, - как быть писателем?" [18, с. 89]. И себе же отвечает: "В нашей современности писатель - фигура гротескная" [18, с. 133]. Вот как он заключил свою замечательную методическую работу "О принципах изучения литературы в средней школе": «Образы каждого поэта составляют не просто сумму, не просто собрание, но *систему, подчиненную художественному замыслу как целому*. Отсюда основное методологическое требование: каждый писатель должен изучаться в средней школе так, чтобы ученики владели его стилем, т.е. сознавали бы

связь между целым и деталями, видели бы внутреннюю закономерность между всеми его образами и понимали бы, в каком смысле и почему образы эти составляют определенную художественную систему. Все остальное - история происхождения отдельных произведений, различные историко-литературные проблемы, как вопросы о влияниях, о преемственности и прочее - все это дело высшей школы и науки. В деле преподавания литературы средняя школа должна научить *усвоению* художественных образов. Именно этим *процессом усвоения* школа должна воспитывать дух, а не разбором "положительных и отрицательных типов", которым, с одной стороны, искажается самое существо литературы, а с другой - не достигается и воспитательная цель, потому что живой дух не подчиняется моральным схемам, а требует свободы самоопределения.

И вот для такой задачи изучения литературы - предмет поистине драгоценный. Но чтобы ценность эта была на виду, чтобы она, хотя бы смутно, ощущалась самими учениками, - надо все время возвращать их к тексту, к подлиннику, к словам поэта. Надо, чтобы ученики чувствовали и что в искусстве есть знание, и что потому усвоить образы поэта - значит через его душу коснуться самого духа истины» [19].

Конечно, учителям 20-х годов было непривычно, что, объявив сущностью поэзии форму, опоязовцы занимались такими непривычными для учителей-словесников вещами, как, скажем, подсчетом повторений гласных и согласных, слогов, эпитетов. Однако это было одним из проявлений пафоса литературоведческой специфики ОПОЯЗа: сделать литературоведение точной наукой, по крайней мере - "максимально точной"...

Нужно отдать должное учителям 20-х годов, которые *должны были находить гибкие решения в применении литературоведческих рекомендаций*. В частности, используя рекомендации методистов опоязовской ориентации, они должны были не забывать о важности первых впечатлений от прочитанного произведения, что свойственно было интуитивизму, а делая упор на разбор формы произведения, необходимо анализировать и содержание, а также привлекать факты биографии.

Началась стадия распада: по всем законам диалектики - на самом пике развития метода, в год написания книги "Проблема стихотворного языка". Формализм из названия литературоведческого направления постепенно превратился в жупел. Однако талант и научная плодовитость формалистов изменили методiku: *от интуитивизма и импрессионизма был сделан решительный поворот в стороны "формы и идейного содержания"*. Восприятие уступило место системообразующему литературному фактору.

Следующий за формалистами этап - собственно филологический, рыбниковский. Здесь совершенно очевидно влияние формальной школы - наиболее авторитетной в литературоведении. Не случайно в этот период и утверждается в качестве непризнанного лидера методика литературы Рыбникова - пусть даже ее работы 20-30-х годов окрашены густым налетом вульгарного социологизма. Это социально обусловлено. Изменение общественного строя влечет за собой чувство "методической вседозволенности": отсюда - совершенно оторванная от педагогической реальности идея Гершензона об отмене изучения литературы в школе *вообще*. Из важнейших отличий рыбниковского этапа я бы назвал два. Во-первых, он смог утвердиться лишь в 30-е годы, когда в советской школе надолго установилась классно-урочная система. Во-вторых, литература должна была ощутить себя именно *литературой*, точнее - определить свое место в ряду других искусств. В этом и заключается суть рыбниковского этапа. Следствием этих двух важнейших особенностей стала методическая ориентированность Рыбниковой на связь литературы с языком, а преподавания литературы - с развитием речи. Литературный язык начал восприниматься как социальная норма, и в этом восприятии заключался окончательный отказ от левацкого восприятия литературы как вида пропаганды, а конкретно классической литературы - как неизбежного консервативного "довеска" к "подлинно революционной" литературе.

Третий этап - этап новой интенсификации преподавания

Послерыбниковский период - это период подлинно научной методики. Докторские диссертации В. Голубкова, а затем и Н. Кудряшева и Я. Ротковича были первыми свидетельствами того, что методика литературы вступила в пору саморефлексии, стало быть, - зрелости.

Лодка теории, как мы видим в случае в Гершензоном, предлагавшим отказаться от уроков литературы вообще ради более эмоционального, "интуитивного" познания литературы, разбивалась о школьный быт, о реальность ежедневного кропотливого преподавания литературы. Напрашивается сравнение с шахматами, о которых спорят до сих пор: искусство это, наука или спорт. Так вот, методика первых двух этапов (дорыбниковского и рыбниковского) - методика наития, это были этапы безусловного превосходства личного фактора над "научной закономерностью". Наука вырастала "из личностей". Точнее, о науке можно было говорить лишь в будущем времени, она еще складывалась из творческих озарений замечательных педагогов и не обрела ни системности, ни иного важнейшего признака самостоятельной науки - саморазвития.

Только третий этап стал этапом научным, когда "личности" - ученые-методисты - стали продуктивно работать в расширяющемся с каждой крупной методической идеей научном поле. *Универсальной научной основой современных методических работ и стало рыбниковское наследие*. На этом этапе *нормой становится эксперимент* - пожалуй, универсальный научный ключ ко всему многообразию работ, как бы символизирующий беспрекословное подчинение методической теории учительской практике. Зависимость эта наглядно проявляется в прикладном характере методики литературы.

Междисциплинарный ее характер все более проявлялся в очевидной связи с дидактикой и с важными дидактическими работами И. Лернера и Н. Скаткина.

Рыбниковский этап, естественно, оказывает свое влияние и на третий период: несмотря на разгром формальной школы, идеи формалистов, трансформированные в творчестве Рыбниковой, составляют костяк современной методики. После книги Г. Беленького "Теория литературы в школе" возврат к опоре на "воспитательные возможности литературы" представляется демагогическим уклонением от современных тенденций преподавания литературы. Конечно, требовательный взгляд из сегодняшнего дня обнаружит в этом труде уступки этикету той эпохи, но неизбежные реверансы перед "коммунистическим воспитанием" не могут заслонить главного - филологической основательности. Эта книга, а также совместная с М. Снежневской "Теория литературы в средней школе" сегодня представляются следствием естественной интеграции наук, точнее, междисциплинарной природы методики литературы. Авторы впервые сделали попытку увязать обе стороны: преподавание литературы теперь стало крепко-накрепко связано с теорией литературы.

Влияние этих книг (я имею в виду "Теорию литературы в школе" и "Теорию литературы в средней школе") таково, что последний двухтомный учебник методики литературы под ред. В. Маранцмана и О. Богдановой в общем и целом - движение по проложенному ими пути.

И "проблемное обучение", разрабатывавшееся Маранцманом, и направленное изучение читательских особенностей школьников, проводившееся Н. Молдавской, едины в своей основе - в филологическом подходе к тексту. В этом же русле написана и книга М. Качурина "Самостоятельная книга учащихся на уроках литературы".

Крайний, порой доходящий до утрированного подход наблюдается в ряде работ петербургского методиста Г. Ионина, разрабатывающего проблему так называемого "школьного литературоведения". Разработка педагогике-идидактико-ориентированного литературоведения представляется весьма заманчивым делом даже на первом Взгляд. Однако Ионин, идя, по-видимому, от формулы "от маленького писателя к большому читателю", решил сделать маленького читателя маленьким литературоведом.

Пожалуй, не для литературоведов пишутся книжки, так мы можем потерять непосредственность восприятия и предпочесть алгебру гармонии, безвозвратно утратив чувство последней.

К чему мы идем?

Многие частные методики переживают сегодня решительные перемены. Однако методики преподавания гуманитарных наук отличаются тем общественным резонансом, который вызывает каждое вводимое здесь новшество. *Сейчас начинается следующий, четвертый этап, этап еще большей, максимальной самостоятельности ученика.* Пока что он проявляется в неумелых текстах. Но они уйдут в анекдоты и байки, как только появятся филологически грамотные программисты (или квалифицированные методисты, реально представляющие себе характер постановочных литературных задач), способные воплотить это новое видение в компьютерных программах и базах данных. При этом необходимо будет переосмыслить роль читателя. Его значение снизится, но прямой зависимости между снижением учительской роли и возрастающей ролью компьютера ожидать не следует.

Можно попытаться заглянуть немного в будущее. Прежде всего изменится учебник. Он будет представлять собой *мультимедийное интерактивное пособие*, с которым пользователь-ученик будет работать в диалоговом режиме. Это означает, что учебник на одном компакт-диске будет включать в себя информацию, по объему примерно равную 320 тыс. страниц! Здесь появятся разнообразные задания и тесты с разным уровнем сложности, работа с которыми и позволит ученику двигаться вперед. Отдельные фрагменты текста будут представлены во фрагментах видеозаписи, а монологи и сцены драматических произведений - в различных вариантах и исполнении. Мультимедийность дает возможность использовать *преимущества гипертекста перед линейным текстом*. Главное - именно здесь кроется шанс примирить природосообразность с уже сложившейся традицией преподавания литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лансон Г. Метод литературы. М., 1898. С. 4.
2. Труды педагогического общества, состоящего при Императорском московском университете. 1900. Т. 1. С. 91-108.
3. Гершензон М.О. Статьи о Пушкине. М., 1926. С. 13.
4. Гершензон М. Видение поэта. М., 1919.
5. Айхенвальд Ю.И. Литература в школе // Айхенвальд Ю.И. Похвала праздности. М., 1922. С. 108.
6. Айхенвальд Ю. Где начинается литература // Современная русская критика. 1918-1924. Л., 1925. С. 7.
7. Франк С. Рыцарь духа // Руль. 1928. 19 декабря. С. 2.
8. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей. М., 1994. С. 279.
9. Архив М. Горького. Т. 10. Кн. 1. С. 50.
10. Юрий Тынянов. Писатель и ученый. Воспоминания. Размышления. Встречи. М., 1966. С. 90.
11. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С. 272, 273.
12. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. М., 1929.
13. Из переписки Ю. Тынянова и Б. Эйхенбаума с В. Шкловским // Вопросы литературы. 1988. № 1. С. 185.
14. Шкловский В.Б. Тетива: О сходстве несходного. М., 1970. С.232.
15. Шкловский В. Памятник научной ошибке // Литературная газета. 1930. 27 января.
16. Плотников И.П. Революционная литература. М., 1924. С. 35.
17. Андроников И. Избранные произведения. В 2 т. М., 1975. Т. 2. С. 335.
18. Эйхенбаум Б. Мой современник. М., 1929.
19. Эйхенбаум Б. О принципах изучения литературы в средней школе // Русская школа. 1915. № 12. С. 110-128.