

Т.С. Троицкая

Методика живая и мертвая

Учитель! Будь конгениален ученику.

В.П. Зинченко

Этот эпиграф я позаимствовала из книги В.П. Зинченко «Живое знание»¹. Эта же книга подсказала мне название статьи, а может быть, и само понятие – «живая методика», которое мало-помалу вдруг стало проникать в профессиональное общение с учителями, студентами, преподавателями педагогических вузов и колледжей...

«Главным в перспективе развития образования должно стать *живое знание*, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно *не может быть усвоено*, оно должно быть *построено*»² (*курсив мой – Т.Т.*). Живая методика – полный аналог живому знанию, а точнее, его составная часть. Она тоже *не может быть усвоена*, но должна быть *построена*. Каждым становящимся педагогом – студентом педагогического вуза или колледжа.

Живое знание от мертвого отличается присутствием личностно значимого *смысла*. «В концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности А.Н. Леонтьевым, – пишет В.П. Зинченко, – *главными образующими сознания являются смысл и значение* (*курсив мой – Т. Т.*). Понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно, в силу включенности в систему его деятельности, всегда страстно»³. В отличие от понятия «смысл», представляющего собой *личностное* измерение сознания, понятие «значение» является его культурной (общезначимой для *всех* носителей культуры) составляющей.

И если школьное образование сегодня в определенной мере причастно к живому знанию (по крайней мере, разнообразие учебных программ, в том числе, имеющих личностно-ориентированный или коммуникативно-деятельностный характер и культивирующих субъект-субъектные отношения в обучении, налицо), то преподавание в педагогических вузах и колледжах (а преподавание методики в особенности) остается сплошь авторитарно-схоластическим.

«Базовая средняя

¹ Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое Знание / Самара, 1998.

² Зинченко В.П. Указ. соч. С. 23.

³ Зинченко В.П. Указ. соч. С. 27—28.

общеобразовательная школа бросает сегодня свой вызов высшей педагогической школе, со все определенностью заявляет ей о том, какой педагог нужен современным учащимся», – утверждает Ю.В. Сенько⁴, и с этим утверждением нельзя не согласиться. Дальнейшие размышления ученого о том, что *высшая педагогическая школа работает сегодня в запаздывающем режиме*, хотя и с горечью, но также приходится признать справедливыми.

Получается, что объективно вуз и колледж – более консервативная среда, чем школа. Опираясь на данные специального опроса, Ю.В. Сенько отмечает (а нам это хорошо известно по опыту), что «уже у первокурсников обнаруживаются устойчивые стереотипы авторитарной педагогики, ориентация на субъект-объектные отношения с учащимися», «установка на овладение учебным предметом, а не на работу с учеником»⁵. И это не удивительно: наши студенты в преобладающем большинстве – выпускники традиционной авторитарной школы.

И все же это совсем еще юные, подвижные, способные изменяться люди, и их профессиональная судьба почти полностью зависит от вузовских педагогов, их обучающих стратегий. Какой путь они выберут: поддержать или преодолеть авторитарно-схоластические установки школьных выпускников? Найдется ли у них, чем это устаревшее наследие заместить? Какой путь выберут наставники будущих педагогов, насколько современным и действенным окажется запас их обучающих и педагогических стратегий – такова, по сути дела, и будет судьба порочно-замкнутого круга «авторитарная школа – авторитарный выпускник – авторитарный студент педвуза – авторитарный учитель – авторитарная школа...».

В педагогических кругах существуют разные мнения, какое звено должно быть «разрублено» в этом кругу для того, чтобы наша школа стала другой, ориентированной на живое знание и творчество, а не на репродукцию и авторитаризм.

Мнение первое: это звено – учитель. На учителя можно воздействовать через институт тьюториала, разного рода обучающие курсы, направленные на освоение тех или иных учебных программ, наконец, через курсы повышения квалификации. В результате такого воздействия «новые» учителя вырастят неавторитарных свободно мыслящих учеников, которые станут студентами, в том числе и педагогических вузов. Итак, круг разомкнут! Остается

⁴ Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. М., 2000. С. 50.

⁵ Сенько Ю.В., указ. соч., с. 51.

только понять, *кто* будет воздействовать на учителей. Наиболее вероятный ответ – ученые, авторы инновационных образовательных подходов и учебно-методических комплексов.

Мнение второе: это звено – ученик. Только он, еще не сформированный становящийся человек, которому предстоит жить в будущем, свободный от наследия авторитарной школы и не загруженный мертвым знанием, по своей природе открытый ко всему новому, способен в корне изменить ситуацию – воспринять живое знание и стать готовым к дальнейшему продвижению выпускником. Ставшие студентами педагогических вузов и колледжей, такие выпускники преобразуют ситуацию в вузе, сформировав запрос в современных творческих педагогах, готовых к открытому диалогу со студентами и способных преподать им живое знание и живую методику. Став выпускниками педагогических вузов, эти студенты придут в школу и станут учителями нового поколения... Основной вопрос к носителям этого мнения: откуда возьмутся учителя, которые смогут вырастить таких учеников?!

Мнение третье: это звено – вузовский преподаватель. Именно он, почти независимо от предметной области, в которой работает, непосредственно воздействует на студентов, выбравших профессию учителя. Причем воздействие это несопоставимо по длительности и систематичности с воздействием на учителя тьютора или преподавателя курсов повышения квалификации. Кроме того, возраст студентов располагает к самоопределению и принятию решений, в то время как учителя, как правило, люди сложившиеся и уже сделавшие однажды свой выбор.

Ответ, конечно, следует искать на пересечении мнений, но все же представляется, что роль вузовских преподавателей в размыкании порочного круга особая. И прежде всего потому, что это люди, обладающие сформированной рефлексивной позицией, нередко имеющие опыт научных исследований, а значит и добывания живого знания. Важно также, что самоопределяющиеся студенты имеют дело не с одним, а с целой командой наставников, представляющих самые разные области знания и разные педагогические позиции.

Объективно именно в этом звене порочный круг может быть разомкнут – еще и потому, что на вузовских преподавателей *никто не должен воздействовать* (в отличие от учителей, зависящих от воздействия ученых-методистов и учеников, чья судьба зависит от усилий и возможностей учителей). Ответственность лежит на них и только на них, именно они, вузовские преподаватели, способны совершить этот первотолчок, впитав энергию новейших педагогических исследований и лучшие традиции гуманистической

педагогике, задать импульс, ведущий к преодолению образовательного тупика.

Между тем в педагогических кругах весьма скептически относятся к возможностям вузовских преподавателей в деле размыкания порочного круга, ссылаясь на нередко преклонный возраст педагогов и склонность к воспроизведению из года в год хорошо откатанных учебных курсов. Впрочем, молодые вузовские преподаватели нередко превосходят в этом консерватизме своих старших коллег... Медвежью услугу, по мнению скептиков, оказывают ученые степени и научные звания преподавателей, прочной броней «защищающие» их от необходимости двигаться вперед, реагировать на запросы времени и изменчивое многообразие студентов. Парадоксально, но факт: ученые регалии становятся подчас еще одним камнем в авторитарном фундаменте педагога...

Определенную роль играет и *иерархия вузовских учебных жанров*. *Лекция*, представляющая собой монологическую речь преподавателя, занимает в этой иерархии традиционно ведущее место. *Практические* и *семинарские занятия*, как правило, посвящаются отработке лекционного материала и имеют подчиненный характер; не случайно ведут их нередко не авторы лекционных курсов, зачастую подлинные носители живого научного знания, а начинающие ассистенты, по сути дела, занимающие позицию ученика вузовского педагога и зависящие от него. *Коллоквиумы*, довольно редкие в практике вузовского обучения, имеют «проходной» или «зачетный» характер, то есть посвящаются проверке усвоения студентами содержания, например, монографии или одного из разделов учебного курса. *Практикумы* – редкость в учебной жизни студентов; их не найдешь в расписании многих педагогических вузов и колледжей. *Педпрактика* сегодня в подавляющем большинстве случаев формальна и в силу финансовых условий сведена к минимуму; причем очень часто она не мотивирует студентов к повышению образовательного уровня, к поискам и размышлениям, а напротив, уничтожает имевшиеся было мотивы и «закрывает» поиски. Это происходит, в частности и оттого, что учителя, с которыми имеют дело студенты-практиканты, занимают по отношению к начинающим педагогам материнскую позицию и, памятуя свой студенческий опыт и не видя в нем особого проку для каждодневной работы, говорят им утешительное «вот придете в школу – всему научитесь». Встраивание педпрактики в учебный процесс (проектирование уроков на практических занятиях и апробация их в классе в присутствии вузовского преподавателя; корректировка проектов и повторная апробация; организация конкурса проектов по одному и тому же учебному материалу;

обсуждение результатов апробации; наблюдения над индивидуальным поведением отдельных учащихся в рамках тех или иных учебных ситуаций и др.) представляется сегодня полной утопией.

Обратимся вновь к размышлениям Ю.В. Сенько.

«Важнейшим условием становления субъект-субъектных отношений в ходе профессионального педагогического образования, линией его гуманитаризации выступает *переход от дискурсивного академического изложения содержания образования к построению в ходе профессиональной подготовки «живого знания»*. Речь идет о том, что в ходе педагогического образования его содержание (понятийно-терминологический аппарат, оригинальные тексты, технологии образования, педагогические закономерности и пр.) представлено в безличной форме всеобщности. Возникает сложнейшая педагогическая проблема преобразования содержания образования из безличной формы всеобщности в личностную педагогическую культуру будущего учителя»⁶.

Сужая сформулированную Ю.В. Сенько проблему и переходя к способам преподавания в педвузе и педколледже *предметных методик* (в частности, методики преподавания литературы в школе), этих прикладных дисциплин, непосредственно связанных с будущей учительской практикой, подчеркну, что любую методику мы предъявляем студентам в двух формах:

А) методика, которую мы непосредственно преподаем – *о которой рассказываем* студентам, становление и развитие которой изучаем – содержание самой учебной дисциплины (*умозрительно воспринимаемая* и в этом смысле *мертвая* методика) ;

Б) методика, которую мы *воплощаем* в собственной деятельности (*действующая* и в этом смысле *живая* методика).

Обратившись к форме А), следует сказать, что основной объем учебного времени, как правило, посвящается методике традиционной, устоявшейся, почти классической, отраженной в вузовских учебниках и учебных планах (заметим попутно, что ставшие сегодня традиционными методики имеют преимущественно репродуктивный характер и ориентируются на авторитарный тип обучения, исключая субъект-субъектные отношения между учителем и учащимися). Инноватика обычно укладывается в заключительные лекции и семинары, когда учебный семестр уже подходит к концу и студенты озабочены в первую очередь сдачей зачетов и экзаменов; нередко и этих немногих часов не остается и

⁶ Сенько Ю.В. Указ. соч., с. 54.

преподаватель едва успевает упомянуть имена современных ученых-методистов. Впрочем, и более подробный рассказ о новых образовательных подходах, не ставших предметом учебной деятельности студентов, вряд ли изменил бы ситуацию. Тем более, что инновационные подходы практически не отражены (или весьма слабо и неполно, обзорно) отражены в учебных пособиях.

Но что самое печальное, в вузовских учебниках (как зачастую и в школьных) *не построена деятельность* студентов, а по умолчанию предполагается *усвоение* студентами изложенного содержания. Между тем любой современный вузовский педагог согласится с задачам обучения, сформулированными В.П. Зинченко:

«Не *присвоить* чужое слово, чужой опыт, а *сделать* его своим, воссоздать, построить его, превратить чужое слово в свое-чужое (М. Бахтин), а затем, если удастся, сказать и свое слово»⁷.

Да и сами учебники, оснащающие предметные методики, по своей форме и дизайну крайне монологичны и унылы: как правило, это плотный «кирпич», разбитый на главы и разделы или параграфы. Здесь крайне редко встретишь иллюстрации, схемы, актуальные для студентов рубрики, противоречивые суждения ученых, стенограммы уроков, аутентичные тексты детских творческих работ или учительских конспектов. Между тем в зарубежной традиции есть блестящие образцы живых интерактивных учебников по предметным методикам⁸. Может быть, подготовка таких учебников – это наше ближайшее будущее и стоящая перед нами насущная задача?!

Обратившись к форме Б) (методика, которую мы воплощаем в собственной преподавательской деятельности), приходится констатировать все те же монологизм и репродукцию – лекции, их отработка на семинарах и воспроизведение на зачетах и экзаменах. Именно эта методическая стратегия прочно усваивается студентами, поскольку является действующей, составляющей часть их собственного учебного опыта и в этом смысле *живой*.

Между тем, разве не приложимы к вузовской ситуации сказанные немало лет назад слова великого психолога:

«В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность»⁹.

И разве мы не воспитываем будущих педагогов?

⁷ Зинченко В.П. Указ. соч., с. 10.

⁸ См., например: Lundsteen, Sara W. Language Arts. A problem solving approach. New York 1989.

⁹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 82.

Переходя к более частной проблеме преподавания методики литературного чтения, отмечу еще один аспект, по которому эта методика может быть квалифицирована как живая или мертвая.

Мертвая методика – это методика без опоры на анализ материала, механическое приращение методических стереотипов к учебному материалу.

Живая методика опирается на анализ учебного материала, предвосхищает способы его восприятия школьниками, разнообразие читательских впечатлений и углов зрения.

Приведу несколько примеров.

Вот пример с занятия по детской литературе в педагогическом вузе. Студентки готовили спецвопрос по творчеству Ю. Мориц и представляли его в студенческой группе. В качестве раздаточного материала для работы в группе было предложено в том числе и следующее стихотворение:

Чтоб летали мы все и росли!
Не растет в огороде сосиска,
Бублик с маком,
Башмак и портфель,
А растут помидоры,
Горох и редиска –
Да и то замерзают в метель.
Но зато и зимой, и весной,
Даже если пурга на дворе,
Могут крылья
Прекрасно расти за спиною,
Могут мысли
Расти в голове!
Разве можно достичь изобилья,
Что-то новое
Изобрести,
Если светлые мысли
И сильные крылья
У людей перестанут расти?
Тут как тут
Лилипутами станут
Все на свете –
И мы же с тобой!
Если крылья и мысли
Расти перестанут
Круглый год при погоде любой.
И пещерной покроются пылью
Микроскоп,

Телескоп,
Контрабас,
Если светлые мысли
И сильные крылья
Вдруг расти перестанут у нас.
Наше сердце немедленно стиснут
Скука вместе с зеленой тоской,
Если мысли прокиснут,
А крылья обвиснут,
Как лохмотья в пучине морской.
Так давайте нажмем на педали
И не станем зевать на мели, –
Чтобы крылья и мысли
Росли и летали,
Чтоб летали мы все и росли!

Как выяснилось, это стихотворение включено в одну из программ по литературному чтению для начальной школы. Приведя вопросы к этому стихотворению из соответствующего учебника и отнесясь к ним весьма критично (что, на мой взгляд, вполне оправданно), студентки попросили своих однокурсников предложить *свои* вопросы и задания для младших школьников к этому стихотворению. Подчеркну: это было сделано сразу же после критики «учебниковых» вопросов, *без паузы* для размышления и вчитывания в текст, *без анализа и обсуждения* самого произведения. Между тем в этой студенческой группе параллельно с курсом детской литературы изучался (на стадии завершения) курс методики литературного чтения. А студентки были одними из лучших в группе и должны были во всяком случае сознавать, что методические решения опираются на анализ текста и, кроме того, предполагают использование некоторого методического инструментария.

Это живой пример мертвой методики, точнее, сложившихся у студентов представлений о методике как о мертвой дисциплине, не реагирующей на живую природу текста и на живых и не всегда понятных нам маленьких читателей, учеников, для которых эти вопросы задумывались. Мне как преподавателю и приверженцу живой методики пришлось остановить скороспелые методические решения... Надо отдать должное студенческой группе: ее большинство *с пониманием* поддержало мое предложение, и мы занялись анализом этого вдохновляющего стихотворения... Только после этого оказалось возможным увидеть образовательный потенциал произведения, выработать методический замысел и подобрать адекватные для младших школьников методические приемы.

И такие стереотипно-мертвые методические импульсы привычны у наших студентов. Вот еще один пример. Мы работали со стихотворением С. Маршака «Сказка о глупом мышонке»: обнаружили, что стихотворение это состоит из серии эпизодов, посвященных разным героям-животным, которые приходили баюкать мышонка; в каждом эпизоде – три четверостишья:

Побежала мышка-мать
Стала в няньки звать:
– Приходи к нам, тетя ...
Нашу детку покачать.

Стала петь мышонку :
.....
.....
.....

Глупый маленький мышонок
Отвечает ей спросонок:
– Нет, твой голос нехорош.
.....

Далее мы представили себе, кого еще могла бы позвать мышка-мать в няньки (признаюсь, эта работа имела методическую перспективу, которую я не открыла тогда студентам – и это был выход на ритмику, уточнение выявленной нами предварительной модели, углубление представлений о форме стиха), на доске появился список:

Корова
Муха
Собака
Коза
Лягушка
Кто-то еще...

Однако при попытке «вписать» нового героя в стихотворение из нашего списка «уцелела» только одна муха! И это было для студентов весьма неожиданно. Лягушка, корова, коза и проч. не подходили *не по смыслу*, а по *форме*: оказалось, слово, обозначающее нового персонажа, должно состоять из двух слогов, причем ударение непременно должно приходиться на первый слог, иначе нарушается ритм:

шу ка
ло шадь
му ха

— —

Теперь-то нам было понятно, почему Маршак превратил *курицу* в *клушу*!

А мне сразу вспомнилась книжка «Глупый мышонок и первоклассники», результат проектной работы, реализованной в Московской прогимназии 1755. В книжку вошли подражательные произведения первоклассников: каждый придумал тогда своего героя и «вписал» его в стихотворение. И тогда у нас была попытка «вписать» в стихотворение двух «непослушных» героев – *кродила* и *пингвина*, и никак не получалось! Потом дети предложили «превратить» кродила в *кроку*, а пингвина в *пингу* и *пигу*! Все получилось, и мы долго разбирались, в чем тут дело! Так в книжке «Глупый мышонок и первоклассники» появилась главка «Кто такие Пинга, Пига и Крока?»

Этот пример впечатлил студентов, и у нас появились новые наблюдения. Мы увидели, что разночтения между «тройками» четверостиший, посвященных одному персонажу, связаны все с той же ритмической структурой слова, которым назван тот или иной персонаж.

*Побежала мышка-мать,
Стала жабу в няньки звать:
– Приходи к нам, тетя жаба,
Нашу детку покачать.*

(Так выглядят первые четверостишья в «тройках», если персонаж обозначен двусложным словом с ударением на первом слоге – см. наше «муха»).

*Стала думать мышка-мать:
Надо курицу позвать.
– Приходи к нам, тетя клуша,
Нашу детку покачать.*

(А это результат приспособления строфы к трехсложной «курице»).

Занятие подходило к концу, и я задала студентам завершающий вопрос, выводящий их из позиции *литературоведов* в позицию *методистов*:

– Какие вопросы и задания вы предложили бы учащимся первых-вторых классов по этому стихотворению?

Ответ прозвучал для меня неожиданно и даже несколько оскорбительно:

– *Можно предложить им выучить стихотворение наизусть!*

Может быть, это была шутка, и у меня просто не хватило чувства юмора, чтобы ее понять?! Ведь буквально минуту назад, находясь в позиции литературоведа, студенты были вполне на уровне... Чистый образчик мертвой методики, скачок через опыт анализа учебного материала – назад, к расхожим и прожитым на своем опыте стереотипам.

Между тем, если не торопиться и еще более тщательно подготовить почву для методических размышлений, убеждаешься в методической проницательности студентов, их открытости к вхождению в живую методику.

В этом году в рамках спецкурса, посвященного работе с крупнообъемными произведениями, мы читали со студентами-четверокурсниками сказочную повесть Ю. Коваля «Недопесок». Одна из болевых точек, затронутых писателем в этом произведении – проблема *свободы и несвободы*, по отношению к которой герои повести развернуты по-разному. Совершенно очевидно, что эта проблема всерьез тревожила самого Коваля: не случайно ведь он проводит своего рода художественное исследование разных типов несвободы (сытая, но однообразная клетка недопеска Наполеона III на звероферме; согретая заботой дворовой собаки и домашней пищей гостеприимных хозяев жизнь в конуре; несвобода, скрашенная человеческой лаской – и необъяснимая тяга недопеска на неведомый и невиданный север). По Ковалю, всякая свобода ведет к нужде и лишениям, но именно ее стоит выбирать; выбор этот труден, ибо приходится преодолевать многие соблазны, среди которых главные – сытая жизнь, тепло, постоянство и ласка.

В рабочей тетради для 4 класса «Небесный охотник Орион»¹⁰ по повести «Недопесок» есть такое задание:

Конура – дом или неволя?

Ответь на этот вопрос, заняв точку зрения Веры, Пальмы, Наполеона и рассказчика.

Цель этого задания вполне прозрачна: помочь детям увидеть разное отношение героев к несвободе, понять состояние главного героя – недопеска – в один из самых драматичных моментов его приключений, когда он, после первых глотков свободы, оказался

¹⁰ «Небесный охотник Орион». Рабочая тетрадь по литературному чтению для 4 класса. Авторы-разработчики Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова (рукопись).

привязанным на веревке, обласканный и накормленный девочкой Верой.

Это же задание было дано студентам – для лучшего вхождения в методический замысел.

Приведу несколько студенческих работ, написанных *с точки зрения недопеска*.

Юра Кузьмин

О, это сладкое слово – свобода! Этот ветер, этот снег, эта легкость и непринужденность.

Это жизнь без долга и ответственности. Но это свободное право выбора. Это не жесткие рамки, стянутые условностями веревки, это не вытоптаный пятачок на земле, – это все дороги и все направления.

Свобода – это путь вперед! Это не бестолковое движение по кругу и не возвращение к такому маленькому колышку, такому неприметному, но который жестко держит веревку.

Свобода – это не сильная, бесчувственная, несговорчивая лапа, охватившая всю шею мертвой хваткой.

Свобода – это не обманчивый запах щей и не унылое, однообразное небо над головой, закрываемое так часто этим уродливым чужим деревянным ящиком.

Жизнь только тогда полна, когда она переполняет всю душу, наливаясь во все мышцы, а не когда полна миска щей.

Нет! Вы не обманете меня!

Только жизнь! Только свобода! Только... Но я – здесь, а это все – там. Но я уйду отсюда...

Саша Падюков

Эх, а ведь все так хорошо шло... Тепло и сухо... Да тут еще щи принесли: какая-никакая, а еда. Но надо же так было случиться, что пока ел, на шее вдруг что-то меня прихватило, и ведь никуда не деться...

Ладно, говорят, что только до обеда. Быть может, конура станет домом. Но за свободу нужно сражаться!

София Бакчеева

Я пропал, попался так нелепо в петлю. Зачем мне нужна эта конура, этот домик! Я хочу на свободу! На север! Я даже представить себе не могу жить опять взаперти, теперь на веревочке, как собачка.

Эх! Свобода – вот главная цель. Я должен ее добиться! Я бы пошел на север! Там у меня столько возможностей будет! Меня никогда больше не посадят в конуру, в клетку; я смогу бегать, где хочу, ловить мышек – охотиться. У меня будет столько времени и возможности посмотреть на все, что происходит в мире! Надо добиться свободы!

Коля Киреев

То, что для Пальмы хорошо, для Наполеона плохо.

Еще в детстве мне приходилось слышать от окружающих: «Главное, чтоб тебя не ограничивали никак, так что забудь про людей, понял, да?!»

А я запомнил... но в том смысле, что я хотел нормально прожить, и к людям попадать как-то смысла не было. А то так. Просыпаешься рано утром, зимой. Вокруг стены, темно... тесно... и холодно... А посередине такой круглый вход (выход), а из него виден забор – и это самое противное... (все это в мгновение пронеслось у меня в голове). А еще эта веревка... А еще сидишь, думаешь и боишься. Вот так сидишь и боишься, что на обед будут вчерашние щи, – смотришь – точно! Несут вчерашние щи. А кто-то это жизнью называет, кто-то домом, а еще...

Олег Флеров

1

То, что для одного является привычным условием существования – для других может быть совсем невыносимо. Особенно, когда от желанной воли тебя отделяет не непроломимая (*так! Т. Т.*) стена, не непроходимое подземелье, а лишь какая-то веревка. Всего лишь веревка, которую не почувствуешь сразу, особенно если на языке такие вкусные вчерашние щи.

А в конуре тепло, а на севере холодно, но лучше б на север. Лучше, когда тяжело, но ты это выбрал сам, чем тепло и ласка, от которой ты не можешь отказаться.

2

Как приятно, когда о тебе заботятся. Когда добрые люди обеспечивают тебя теплыми щами и высокой крышей над головой.

И круглым окошком, в которое можно высунуть нос и, обведя им, пронюхать все, что происходит в радиусе полуметра от того места, которое тебе так дорого.

Так никакой враг не подойдет. А когда добрый человек несет тебе вчерашние щи, их кислый аромат сразу проникает тебе в ноздри и ты чувствуешь себя самым счастливым на свете.

Маша Морозова

Долго плутал, повидал много разных мест, не знакомых ему. И даже пережил некоторые опасные ситуации.

Теперь он попал в новое, наверное, самое необычное место. Но это лучше, чем быть на ферме. Здесь Наполеона радушно встретила Пальма, накормила девочка Вера. Ночь собака провела немного беспокойно, но потом легла с Наполеоном и уснула. Это было уютно, тепло. Все было бы хорошо, но этот бантик на шее как-то пугает, настораживает Наполеона. Вдруг это будет как на ферме – сидеть в конуре и есть щи. А может, есть что-то лучшее? Остаться или бежать?

Остальные студенческие работы были написаны от 3-го лица¹¹. Как раз с этим и было связано наше *первое удивление*: оказалось, задание можно было выполнить по-разному, написав текст от 1-го или от 3-го лица. Причем работы, написанные от лица героев, было

¹¹В работах Коли Киреева и Маши Морозовой смешаны 1-е и 3-е лицо. Курсивом в этих работах выделены части, написанные от 3-го лица.

читать и слушать *значительно интересней!* По сути дела, в студенческой группе произошло *учебное событие*¹².

Это открылось как-то само собой: когда я просила кого-нибудь из студентов прочитать свой текст, а его текст был написан от 3-го лица, он вежливо отказывался, говоря:

– *Пусть Олег прочитает, у него от лица Наполеона, это интересней!*

Мы быстро поняли, что выбравшие форму повествования от лица героя предпочли *художественную* деятельность *аналитической*. Встраивание, вчувствование в позицию героя – или холодный анализ из отчужденной позиции вненаходимости – перед таким выбором оказываются учащиеся (будь то школьники или студенты), выполняя подобные задания. В первом случае работает читательская эмпатия, воображение; во втором – логический анализ.

Легкость перехода из позиции ученика, выполняющего задание, в рефлексивную позицию методиста, была очевидна: почему одни выбрали аналитическую деятельность, другие – художественную? И почему слушать художественные работы было интересней?! А как поступят дети, какую форму повествования выберут? И как поступить в случае, если работы, как это произошло у нас, окажутся разными? Какое место в литературном образовании ребенка занимает художественная деятельность? Есть ли задания художественного типа в действующих сегодня учебниках?

Вопросов для живых методических размышлений оказалось более чем достаточно. Впрочем, их можно было даже не задавать – они вставали перед нами как-то сами собой... И, конечно же, как это полагается в *живых* методических ситуациях, вопросы эти не имели готовых, а часто и однозначных решений. Просто в процессе их обсуждения, теоретического осмысления, экспериментирования с разными методическими ходами формируется методическая позиция будущих учителей. Без мертвых шаблонов и готовых инструкций!

Важно также, что в ходе знакомства с работами однокурсников у студентов появилась пища для размышления над собственным выбором: интересно, почему я выбрал 3-е лицо, а Олег – 1-е? Неужели я холодный логик, не расположенный к читательской эмпатии?!

«Живое знание всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, то есть о самом себе... Познавая и переживая нечто, мы одновременно познаем себя и этим самопознанием

¹² Об учебном событии см.: Троицкая Т.С. Литературное образование младших школьников. Коммуникативно-деятельностный подход. М., 2004. С. 41–45.

доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе – изменяем, сотворяем себя», – полагает В.П. Зинченко¹³.

Однако наше удивление не исчерпалось открытием этих двух типов работ. Оказалось, что позиция главного героя повести, недопеска Наполеона III, была понята студентами по-разному. Юрин недопесок (как и недопесок Софии) безусловно стремится на север и выбирает свободу, решительно забывая о неизбежных тяготах и лишениях! (см. студенческие работы выше). Машин – колеблется, сомневается, искушаемый в этот момент повествования¹⁴ почти домашним уютом двора Мериновых и конуры дворовой собаки Пальмы, а в особенности никогда ранее не испытанной человеческой лаской. Недопесок Олега (работа №1) диалектичен: он сознает преимущества сытой жизни, хотя его и влечет на север.

Любопытно, что услышав работу Юры и внутренне не согласившись с ней, Олег тут же написал работу №2, создав в ней спорящий с Юриным образ соблазненного недопеска.

Так совместными усилиями нам удалось преодолеть одностороннее восприятие главного героя повести: в его душевном состоянии (впитавшем, как мы уже поняли, внутренние поиски и человеческий опыт Юрия Коваля) обнаружилась противоречивость, динамика, неоднозначность... Колина работа была подвергнута критике как противоречащая повести: действительно, начало Колиного текста (*Еще в детстве мне приходилось слышать от окружающих: «Главное, чтоб тебя не ограничивали никак, так что забудь про людей, понял, да?!» А я запомнил... но в том смысле, что я хотел нормально прожить, и к людям попадать как-то смысла не было*) полностью противоречит судьбе Наполеона, который родился в клетке и провел в ней всю жизнь до побега.

Между тем Колина ошибка заставила нас удивиться еще раз: получается, что «влезая в шкуру» литературного героя, мы так или иначе встраиваем в чужую точку зрения и свою собственную! Подчеркиваем, усиливаем и даже (как в Колином случае) *приписываем* герою то, что нам близко! Процитированный в предыдущем абзаце фрагмент Колиной работы, кажется, написан им о самом себе... Об этом говорят хотя бы эмоциональность тона приведенного фрагмента и особая живость интонации. Впрочем, в Юриной работе тоже несложно прочитать именно Юрину позицию... Может быть, это все влияние гениального Коваля, наделившего недопеска Наполеона III собственными тревогами и стремлениями?

¹³ Зинченко В.П. Указ. соч. С. 33.

¹⁴ Задание было дано по главе «Вчерашние щи».

Не правда ли, последнее удивление также требует методической рефлексии?!

Пафос последнего примера прозрачен – студенты вполне способны поддержать нас, преподавателей, в размыкании порочного круга. Ибо они подвижны, талантливы и наделены природной чуткостью ко всему живому. В том числе и к живой методике.