



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

В. И. Анисимов

О ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОМ ВЕКТОРЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА

Интерес педагогических вузов к «артистизму педагогического труда», «социо-игровой педагогике», «социо-игровому стилю обучения», «театральным приемам обучения» и т. д. существовал всегда. Особенно активно «театральные маршруты в педагогике» стали разрабатываться в конце 70-х – начале 80-х годов (кафедра педагогики Полтавского педагогического института, Клайпедский театрально-филологический факультет Литовской государственной консерватории, педвузы Перми, Новокузнецка, Даугавпилса, Минска и др. городов). Со временем эти поиски оформились в виде нового направления в педагогике – *драмогерменевтики* (и международной всемирной ассоциации «Драма ин эдьюкейшен»), возникшей на пересечении трёх сфер человеческой деятельности – *театральной, герменевтической и педагогической*.

Из *театральной* сферы драмогерменевтика заимствует понятие трёх типов человеческого общения. «Первый: нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй: фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. (Ту же картину мы можем встретить и на школьном уроке: за партами – нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала, и у доски – чинно-ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.)

Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным (что при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему не-



изменно активизируется. Ученики-зрители начинают увлечённо считывать импровизационное общение (или участвовать в нём), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих – роднит профессию режиссёра с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные» [1, с. 324].

Литературу как школьный предмет нельзя освоить, как осваивается, допустим, физика или биология. Т. е. посредством её «изучения», «усвоения суммы знаний о писателе, героях, стиле, направлениях и т. д.» [2, с. 26]. В процессе чтения мы не просто что-то познаём, удовлетворяем своё любопытство. Мы постоянно «взвешиваем» воспринимаемое нами на своих «оценочных весах», относимся к нему как чему-то «живому», непосредственно нас касающемуся (а не просто как к некоей зафиксированной в формуле объективной закономерности), устанавливаем связи между чужой жизнью и своей собственной. Этот протекающий внутри нас процесс сотворчества, в известной степени, является мерилем нашего «Я», нашей внутренней культуры (С. Н. Рерих).

От *герменевтической* деятельности драмогерменевтика наследует мысль о том, что понимание литературных (классических) произведений не однозначно и не одномоментно. «Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к какому-либо пониманию отношения не имеет» [1, с. 324]. По мере расширения жизненного опыта субъекта или опыта истории это понимание может изменяться, расширяться и углубляться. Число «сторон», «углов», «точек зрения» и т. д., с которых можно подойти ко всякому тексту, широко, хотя и не беспредельно [3, с. 140]. «Хаос не должен преодолеваться и тем более изгоняться жестоким регламентом обучения и доминированием учителя, поскольку с таким изгнанием в значительной мере будет изгоняться и сама неорганизованная творческая энергия, а творчество рискует превратиться в формальное оперирование готовыми штампами и категориями. Хаос должен именно преобразовываться в поле сотворчества учителя и ученика...» [4, с. 265].

Очень многое драмогерменевтика связывает и с *педагогической* деятельностью. Для опытных учителей литературы выразительное чтение служит показателем, как общего, так и специального литературного образования. «Услышав выразительное чтение стихотворения учеником, мы ставим «5» и больше ни о чём не спрашиваем. Его интонация, паузы, мимика и жесты убедительнее свидетельствуют о глубоком понимании поэзии, чем ответ по учебнику» [5, с. 142].



К сожалению, на занятиях по теории и истории литературы в педвузах проблема озвучивания книжно-письменных текстов либо вовсе не ставится, либо решается формально – сводится к сакраментальному требованию «Читай выразительно!» Произведение не раскрывается перед обучаемыми в качестве лично значимой эстетической ценности. На занятиях студенту-*читателю* практически не представляется возможности проявить себя как творческой индивидуальности, раскрыть своё отношение к прочитанному.

Традиционный курс «Выразительного чтения», включаемый в учебные планы педагогических вузов, лишь частично резервирует возможности этого вида учебно-творческой деятельности. Даже старшекурсники при «озвучивании» стихотворения, воссоздании его интонационного рисунка зачастую стесняются собственного голоса, бывают скованными, слишком сдержанными в передаче своих эмоций. Что совершенно определенным образом «аукается» затем в школе. Об этом в статье «Искусство чтения» В. П. Острогорский ещё в позапрошлом веке писал так:

«Наши ученики и ученицы, за чрезвычайно редкими исключениями, не только не умеют сколько-нибудь порядочно читать своих родных поэтов (об европейских мы уже не говорим), не только поразительно мало знают из них наизусть, но часто даже мало знакомы и с самими их сочинениями. Попробуйте спросить на выпускном экзамене, какой или какие из поэтов у оканчивающих курс любимые, что выучено наизусть из этого поэта по собственному выбору и охоте, есть ли тетрадь с выписками любимых, понравившихся мест; есть ли, например, свой собственный экземпляр сочинений этого поэта, его портрет, биография, – попробуйте, и вы увидите, какими удивлёнными, недоумевающими глазами посмотрит на вас юноша. Ведь он или она пишет довольно правильно, а иногда и очень связно (что до того, что в сочинении бедность мыслей, а об изяществе, красоте речи нет и помину), знает бойко, <как> разбирать грамматически, развязно и гладко умеет рассказать со слов учителя краткую биографию и <дать> критическую оценку главнейших писателей, – чего же вам больше? Формальное знание языка достигнуто; есть кое-какие сведения из истории словесности и истории литературы; развитие же эстетическое, знание поэтов и любовь к ним, а тем более устное хорошее произнесение их великих творений, – все это считается в нашем, довольно грубом и узко материальном, современном обществе ненужной роскошью, а то и просто пустяком. В погоне за формальными знаниями мы совершенно забываем о гуманном, сердечном, эстетическом воспитании наших детей. <... > Чтение – самый тонкий критик художественного произведения и отличное средство проверки своих первых впечатлений. Как часто стихотворение, увлечшее нас чудесной формой или каким-нибудь особым отношением к нашей



собственной личности, например, по воспоминаниям, по отношению к нашим личным вкусам или симпатиям, оказывается совершенно не стоящим внимания, когда мы станем подробно анализировать его для чтения вслух. Таковы, например, многие, излюбленные малоразвитыми эстетически людьми произведения Никитина, Бенедиктова и др. То же – наоборот. Как часто непонятны и малоинтересны юношеству многие вещи Шекспира, Гёте, Шиллера, Байрона, да, пожалуй, и наших Пушкина и Лермонтова, только потому, что оно не берёт на себя труда хорошенько вдуматься в слова и выражения, что при подготовке к чтению вслух непременно <произойдет>».

Наиболее ценное в учении, по П. Ф. Каптереву, – получение впечатлений и осмысленная их переработка. Задача учителя литературы заключается не только в том, чтобы самому овладеть техникой выразительного чтения, крайне важно, чтобы элементами выразительного чтения овладели ученики. «Развитие можно воспитывать лишь развитием, становление – становлением, духовность – духовностью, искание и творчество – только жизненными шагами искания и творчества» [6, с. 3].

Художественно-эстетическое, в том числе литературное образование глубоко лично по своей природе. Произведение искусства, не пропущенное через личность самого педагога, «не дойдёт» до ученика, во всяком случае, не заденет, не «заразит» его – только личность может воздействовать на личность [7, с. 5–6].

Читающий вслух обращён не столько внутрь книги – к тексту, сколько наружу – к слушателю. Не он входит в книгу, но текст как бы выходит из неё, облекаясь в звучащее слово.

Оценка учебных достижений школьников в области литературного образования должна включать в себя «оценку умений и навыков сотворческого восприятия, создания (воссоздания) художественных текстов и художественной коммуникации» [8, с. 15].

Что же даёт будущим учителям литературы выразительное чтение при его правильной постановке?

Оно позволяет:

– оказывать интонационное воздействие на духовно-нравственный мир обучаемых, развивать их ценностное сознание, формировать и корректировать их ценностные ориентации и предпочтения; открывать, условно говоря, «себя в Пушкине, а Пушкина в себе» [9, с. 59];

– развивать интеллектуальные, художественные способности; обретать навыки самостоятельной и посильной продуктивной учебы. Затруднения, которые возникают, и стремление преодолеть их, обуславливает развитие школьника;

– осуществлять приоритетное развитие эмоционально-чувственной сферы, воображения, творческих способностей (Л. Н. Толстой, М. Монтессори);



– бороться с так называемой «долбней или бессмысленным зубрением» (В. П. Острогорский), дотошным комментированием и постановкой большого количества зачастую ненужных и бессмысленных вопросов, убивающих живую душу произведения;

– осуществлять деятельностный подход к обучению. «Обучение путем дела» в 6–7 раз продуктивнее обучения путем «слушания» [10, с. 279]; осваивая образный мир лирического произведения в единстве его восприятия, анализа и исполнения.

Проблема драмогерменевтического, социо-игрового подхода к художественной литературе со времен Д. И. Писарева и В. П. Острогорского не только не потеряла своей актуальности, но, наоборот, еще более обострилась. «Трагедия нашей школы – не единственная, конечно, но одна из главных, и не только российской, но и западноевропейской, и американской – состоит в том, что, отвечая требованиям научно-технического прогресса, ставшего в Новое время господствующей силой в культуре, она абсолютизировала дидактику преподавания естественнонаучных дисциплин и лежащей в их основе математики, перенося их на преподавание гуманитарных дисциплин; в результате уроки художественной литературы были превращены в преподавание примитивизированного литературоведения как науки о литературе, и – что оказалось закономерным для позитивистского типа мышления – было объединено с преподаванием языка, природа которого в корне отлична от природы искусства слова, в силу чего литературоведение и лингвистика – разные по сути их науки, объединение которых ведет к подмене понимания поэтической жизни слова изучением его прагматического функционирования. А между этими двумя полюсами находится преподавание истории, которое сейчас в большинстве случаев точно так же подчиняет изучение школьниками истории человечества тому методу, каким преподается физика и биология. Разумеется, гражданская история и даже история культуры – не история литературы как искусства, но отношение к прошлому человечества, в частности и, в особенности, к истории своего народа, не может отождествляться с отношением к атомам, молекулам, морям и лесам, флоре и фауне, и задача учителя истории – не ограничиваться рассказом о фактологической стороне исторического процесса, но возбуждать у учеников ощущение причастности каждого человека к деяниям своих предков, т. е. не чисто рационального, безучастно-стороннего отношения к фактам, но их переживания, конечно, не такого, какое вызывают произведения искусства» [11, с. 109].

Чтобы со временем стать подлинным «вдохновителем» учебно-воспитательного процесса, студент-филолог должен научиться приобщать к искусству слова *методами самого искусства* слова, в частности – овладеть способностью переводить слово письменное в слово звучащее.



Ведь впечатляющая сила «образцового чтения образцовых произведений» такова, что может потрясать даже тех, «которые не потрясались никогда от звуков поэзии» [12, с. 190]. Эффективности литературного образования может содействовать ознакомление с опытом продуктивной деятельности, который активно накапливается сегодня в многочисленных *театрах поэзии*:

театр поэзии Аллы Демидовой: moskva.fm;

театр музыки и поэзии Елены Камбуровой: kamburova.theatre.ru;

театр Живой Поэзии «Эмпирей»: empyreantheatre.com;

театр поэзии «CREDO»: afishagoroda.ru > [look/articles/](#);

Золотой стихофон – архив образцов искусства художественного чтения, виртуальная аудиокнига классической поэзии, в которой собраны голоса великих русских поэтов в mp3: gold.stihophone.ru; sk-kotel.com > statkotel/86.php.

Вбирающая в себя этот опыт, литературно-преподавательская деятельность обретает черты реально практикующего искусства.

Литература

1. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов [и др.]. – Изд. 2. – М.: Флинта, 1998. – 350 с.
2. Мушинская, Т. Ф. Философско-психологические аспекты идейно-нравственного опыта при изучении школьного курса литературы / Т. Ф. Мушинская // *Веснік адукацыі*. – 2004. – № 5. – С. 24–27.
3. Ломинадзе, С. Смысл и целостность (об анализе поэтического произведения) / С. Ломинадзе // *Вопросы литературы*. – 1979. – № 8. – С. 135–157.
4. Волов, В. Т. Синергетика как базовая методология гуманитариев XXI века / В. Т. Волов. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2005. – 365 с.
5. Гуревич, С. Что значит знать литературу / С. Гуревич // *Вопросы литературы*. – 1961. – № 8. – С. 139–157.
6. Батищев, Г. Человек совершенствующийся / Г. Батищев // *Учительская газета*. – 1988. – 3 марта.
7. Ильин, Е. Н. Путь к ученику. Раздумья учителя-словесника: кн. для учителя: Из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 220 с.
8. Гуляева, Е. Г. К вопросу об оценке качества образования по предмету «Отечественная и мировая художественная культура» / Е. Г. Гуляева // *Веснік адукацыі*. – № 11. – 2007. – С. 14–16.
9. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 299 с.
10. Подласный, И. П. Педагогика / И. П. Подласный. – М., 1996. – 310 с.
11. Диалог в образовании // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
12. Гоголь, Н. В. Статья об архитектуре нынешнего времени / Н. В. Гоголь // *Собр. соч.*: в 7 т. – М.: Худ. лит., 1986. – Т. 6. – С. 189–195.