

Е. Г. Доценко, И. Г. Доценко

Екатеринбург

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое сопровождение; педагогика; гуманизм; классическая литература; роман воспитания.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности и специфика обращения к литературной классике в ходе изучения педагогических дисциплин. Предполагается, что художественный текст может стимулировать дискуссию о нравственных ценностях и о таких принципиальных для педагогики понятиях, как воспитание, образование, обучение. Особое внимание уделяется истории европейского романа воспитания.

E. G. Dotsenko, I. G. Dotsenko

Ekaterinburg

PEDAGOGICAL SUPPORT BY FOREIGN LITERARY CLASSICS

ABSTRACT. The article deals with the ways of teaching future pedagogues literature. It is supposed that classical literature can be a good stimulus to discuss moral values of the society and some principal pedagogical concepts. The authors of the article pay special attention to the history and peculiarities of European educational novel.

KEY WORDS: pedagogical support; education; humanism; classical literature; education novel.

При акцентировании внимания на компетентности как результате профессионального образования возникает необходимость искать методы обучения, по эффективности равные опыту. Педагогические дисциплины высшей школы имеют дело не с реальными, а с идеальными ситуациями, в которых трудно предложить что-то действительно захватывающее и ум, и сердце обучающихся. Переживание в учебный процесс могут внести иные культурные практики. В данном случае речь идет о профессиональной подготовке бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: мы приглашаем студентов к осознанию своих возможностей в профессии через спорадическое (или, во всяком случае, выстроенное в систему достаточно субъективно) обращение к искусству, и в частности к всемирной литературе. Диалоги на «непрофессиональные» темы, актуализированные чтением художественных текстов или попыткой выразить себя с помощью пластических искусств, помогут будущим учителям оформить видение своей педагогической роли. Формируются компетенции:

– обладание культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

– способность понимать значение культуры как формы человеческого существования, руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества: (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (сте-

пень) «бакалавр», 2009 г.);

– способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень;

– способность осуществлять профессиональное и личностное образование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру;

– способность формировать образовательную среду и использовать свои возможности в реализации задач инновационной образовательной политики;

– способность формировать художественно-культурную среду (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр», 2010 г.).

Спецкурсы по литературе, на наш взгляд, прерогатива не только процесса обучения специалистов-филологов. В рамках существующих образовательных стандартов возможности искусства в целом и искусства слова в частности могут активно использоваться и для развития педагогического мастерства, и для уяснения будущими профессионалами своего места в мире. Обсуждение «общих тем» может стать основой диалога внутри студенческого коллектива и между людьми, формировавшимися различными периодами стремительно меняющейся ценности эпохи (преподаватель–студент). Современный мир – мир синтеза, интеграции, эклектики – всем своим укладом допускает учебу «на литературе», «на кино» и на основе других видов искусства.

Когда возникает необходимость использовать потенциал мировой литературы для нефилологического образования, появляется и проблема отбора материала. Мы пред-

лагаем обратиться к произведениям зарубежной литературы, репрезентирующим различные эпохи, национальные литературы и жанры, но позволяющим выйти на обсуждение нравственных конфликтов и философски значимых концептов. С другой стороны, достаточно серьезное знакомство с классическими текстами, на наш взгляд, и само по себе не будет лишним.

Произведения, участвующие в нашем проекте «зарубежная литература – педагогике»: У. Шекспир «Король Лир», «Буря»; Ч. Диккенс «Приключения Оливера Твиста», «Большие надежды»; Дж. Джойс «Портрет художника в юности»; Дж. Фаулз «Коллекционер».

«Классической является не та книга, которой непременно присущи те или иные достоинства; нет, это книга, которую поколения людей, побуждаемых различными причинами, читают все с тем же рвением и непостижимой преданностью», – говорил Х.Л. Борхес [2. С. 339]. Поскольку мы прибегаем к чтению классических текстов во время изучения дисциплины «Педагогика», продемонстрируем различные контексты работы в этом направлении.

Контекст 1. Литературные источники – повод для дискуссии о мире и человеке в современном мире

Стремления нашего времени мало связаны с поиском путей духовного совершенствования. Влияния потребительского общества столь сильны, что «диссонанс, который сегодня характеризует многих из молодого поколения – не то, чтобы когнитивный, но как отношение к миру, – чувство невозможности это выносить» [6. С. 71]. В художественной литературе можно встретить очень концентрированные примеры максималистского требования гармонии в себе и социуме или, напротив, полного довольства человека собой. Источниками, дающими повод для дискуссии, в данном случае оказываются шекспировские «Король Лир» и «Буря», а также роман Дж. Фаулза «Коллекционер».

Знакомство будущих педагогов с драматургией У. Шекспира в студенческие годы, очевидно, происходит не впервые: необходимость изучения Шекспира в школе никогда не вызывала сомнений. В большинстве школьных программ по литературе обязательно присутствует творчество крупнейшего трагического автора мировой литературы. Но в программу, как правило, включаются «Ромео и Джульетта» и «Гамлет», иногда «Отелло». И традиционное сочетание именно этих трагедий, и возможности «ознакомительного» или фрагментарного обращения к «Гамлету» в школе можно оспорить, однако радует, что презентация шекспировских трагедий молодому поколению во всяком случае

состоялась. Чтобы классический материал не воспринимался как «уже изученный» студенческой аудиторией, из пьес трагических студентам-педагогам предлагается выбрать «Короля Лира» и/или «Макбета».

«Король Лир», как показывает практика, при чтении и последующем обсуждении на занятии вызывает массу вопросов и моментов несогласия – с протагонистом трагедии. Д. Бевингтон говорит по этому поводу: «Гамлет» тоже полон вопросов, но вопросы в “Лире” кажутся особенно разрушительными поскольку они ставят вопрос о существовании справедливости не только на земле, но и в масштабах мироздания, в самой сути вещей» [17. С. 102]. (В русской культурной традиции подобная мысль оформлена пушкинским: «Нет правды на земле. Но правды нет и выше».) Король Лир в первом акте шекспировской трагедии может показаться как раз человеком/царем/тираном, который ответственен за сохранение или распространение несправедливости. Испытание (словом!), которому он подвергает своих дочерей, прося их высказать слова любви и преданности отцу («Скажите, дочери, мне, кто из вас | Нас любит больше, чтобы при разделе | Могли мы щедрость нашу проявить | В прямом согласии с вашей заслугой» [15. С. 650]) современному реципиенту всевозможных реалии-шоу кажутся демонстрацией психологической несостоятельности, и остается только выяснить, о какой именно несостоятельности идет речь: правителя, привыкшего к лестии; отца, не понимающего своих детей; старика, впусую потратившего свою жизнь.

Лир, разумеется, останется не тираном и не глупцом, но человеком, воплощающим гуманистический тип личности, для которого слово «пустым» не бывает. Но, опираясь на культурные феномены своего времени, шекспировская трагедия бросает вызов любой новой эпохе, и дискуссия о власти или ответственности за мир всегда оказывается актуальной. «Герои Шекспира, – писал А.Ф. Лосев, – показывают, как возрожденческий индивидуализм, основанный на абсолютизации человеческого субъекта, обнаруживает свою собственную недостаточность... и свою трагическую обреченность. В самом деле, всякая такая личность-титан в своем безудержном самоутверждении хочет решительно все на свете покорить себе. Но такая личность-титан существует не одна, их очень много, и... все они хотят подчинить прочих людей себе» [7. С. 6]. Интересно, что современный автор Ф. Бегбедер, давая художественное описание потребительского общества в своем «русском» романе «Идеаль», тоже подводит итоги развития гуманизма: «Ключевые слова для описания системы, которая царит в наши дни на планете, не “капита-

лизм”, а “плутократия хотизма”. Коллективистская утопия, а следом коммерческая не оставили и мокрого места от нескольких столетий европейского гуманизма» [1. С. 91].

На занятии, посвященном полемике о ценностях современного общества, выводимых из обсуждения «Короля Лира», дискуссия–«вертушка» позволяет всем ее участникам высказать свое мнение и побывать в роли ведущего. Техника «вертушки» предполагает, что участники дискуссии разделены на малые группы (круги, «столы»), но принадлежность каждого дискуссанта только одному кругу жестко не закреплена. Напротив, при каждом следующем выборе темы участники (в соответствии с четкой схемой перемещения) меняются местами и оказываются в окружении иных собеседников. В данном случае такая возможность пообщаться активно с максимальным количеством полемики настроенных участников беседы важна: у каждого человека свои нравственные приоритеты при прочтении трагедии и соответственно готовность к обсуждению значимых для него вопросов. Но катарсис, надо полагать, дочитав трагедию до конца, пережили все читатели. Кто-то заведет разговор об ответственности, кто-то – о честности, кто-то – о взаимоотношениях поколений, чьи-то вопросы будут не столь однозначно связаны с трагедией, но навеяны ею.

В случае, если аудитория не готова к свободной дискуссии, можно сделать закрепление тем/вопросов за ведущими. Например, обязательным станет обсуждение проблем: *шекспировские злодеи – абсолютное зло?; что такое безумие короля Лира в сцене бури – расстройство ума или прозрение?; виновен ли Лир – или Гонерилья и Регана, Эдмунд – в крушении мира в финале трагедии?; почему не только Лир и силы зла, но и Корделия погибают в шекспировской пьесе?; а также: как должен поступить построивший идеальное государство правитель, если ему не удалось вырастить достойного наследника?; Как должны вести себя герои –носители добра по отношению к отъявленным негодьям?* Тогда при переходах от одного круга к другому студенты окажутся вовлеченными в обсуждение уже сформулированных вопросов.

Контекст 2. Литература – стимул для развития толерантности

«Пробуждение добрых чувств» предполагает любой классический текст. В данном случае чтение и размышления студентов по заданному алгоритму могут рассматриваться как имитационная модель их будущей педагогической деятельности. Значение толерантности в мире, где едва ли уже не оказалась пройденной эра глобализации, не приходится доказывать.

Еще один литературный вызов представлен шекспировскими трагикомедиями, которым традиционно, но неза заслуженно в отечественной практике преподавания и изучения зарубежной литературы уделяется меньше внимания. «Буря» и «Зимняя сказка» наряду с «Королем Лиром» позволяют поставить и обсудить проблемы выбора, ответственности за себя, свое ближайшее окружение и целый мир. Без «Бури» не меньше, чем без «Гамлета», трудно представить литературу XX и начала XXI в., а постмодернизм и по ведущим своим чертам часто сопоставляется именно с поздним Шекспиром.

И. А. Рацкий, характеризуя уникальность последних пьес Шекспира, отмечает, что в них «сплавляются такие противоречивые тенденции, как свойственное трагикомической фазе ощущение разобщенности мира и отчужденности отдельных его частей и стремление собрать распадающийся мир воедино, постичь и передать какой-то общий смысл бытия, поколебавшееся, но не утраченное чувство органической взаимосвязи разрозненных элементов действительности» [9. С. 111]. В пьесах, созданных после великих трагедий, утопическая полнота ренессансной гармонии изначально недостижима, а к новому хрупкому единению между человеком и миром приходится стремиться каждую минуту жизни.

Путаница, грандиозное смешение правдоподобных и фантастических обстоятельств лежит в основе каждой из этих «драм-сказок». Причудливое действие, обязательное присутствие пасторальных мотивов, доминирование случая в судьбе действующих лиц играют не менее важную роль при определении трагикомического, чем сакральное сочетание смешного и серьезного, возвышенного и комического. Своеобразная сказочность этих далеких от направленности на правдоподобие драматических произведений должна, на наш взгляд, служить аргументом в пользу их адекватного и «дружелюбного» восприятия студентами, перед которыми не ставится цель дать тексту филологическую интерпретацию.

Гермиона

Мой мальчик,

Поди ко мне. Садись. Мне стало лучше.

Побудь со мной и Расскажи мне сказку.

Мамиллий

Веселую или грустную?

...Зиме подходит грустная [14. С. 32–33].

Эти сказки – времен не неведения, а знания. Обманутое доверие уже стало трагедией и в «Отелло», и «Короле Лире». Теперь пришло время верить и прощать. Или платить за то, что не веришь. Изменилась и сама концепция Времени, которую отечественный шекспировед Л. Е. Пинский предлагает считать определяющей для хронологи-

ческой периодизации творчества Шекспира. «В драме-эпilogе всего шекспировского театра Времени, в «Буре»» намечается «выход из незавершенного, несовершенного настоящего... к ситуации *будущего* – вечно будущего – человечества с героем, укротившим Природу и Время, к утопическому “концу времени”» [8. С. 498].

В «Буре» оригинальный авторский «островной» сюжет и сам кажется рассчитанным на будущее, что подтверждается следующей историей английской литературы, начиная с «Робинзона Крузо» Д. Дефо и до «Прекрасного нового мира» О. Хаксли, «Коллекционера» и «Волхва» Дж. Фаулза. Заглавная буря вызвана магическим искусством Просперо, и задачи, которые герой решает, сопоставимы с «вечно» глобальными в трагедиях: отомстить врагам, вернуть себе трон и общество людей, подарить дочери Миранде любовь и «дивный новый мир». Но Просперо только человек, и возможность быть «только человеком» он ценит выше, чем великую магию, умение управлять природой и свой режиссерский дар. Поэтому в финале расставание Просперо с «волшебной палочкой» не стоит понимать как факт безмятежно радостный или печальный, но неизбежный. В трагикомедиях мир знает свои пределы. И уже не борется за восстановление гармонии. Все будет дальше так же зыбко и неверно, но если жизнь продолжается и после «Короля Лира», то кому же и знать, как в нем жить и творить, если не Шекспиру.

В современном мире, с его ценностной раздробленностью – не меньшей, чем в эпоху барочных трагикомедий, важно говорить с молодежью об отношениях к людям и между людьми. Несложно заметить, что прямые указания, как себя вести, сегодня не срабатывают; так, невзирая на большое количество разговоров «о добре и зле», в современной школе имеет место и буллинг, и фотографирование детьми сцен насилия. Весь мир прошедшим летом был потрясен немотивированной жестокостью норвежского террориста Андреса Брейвика, но и жестокость «местного масштаба» принимает характер не единичного явления. Не исчезают из новостных блоков сообщения о том или ином человеке (маньяке?), похитившем и державшем в подвальном помещении девушку на протяжении многих лет. Ситуация, кстати, изначально напоминает «Коллекционера» Дж. Фаулза, когда герой произведения Фредерик Клегг выбирает в качестве очередного экспоната для своей коллекции уже не бабочку, а девушку Миранду, и ей приходится существовать в закрытой, лишенной дневного освещения комнате, вдали от родных людей. Клегг не понимает иной, гуманистической или «классической», не

построенной на коллекционировании, логики отношений между людьми.

Миранда у Фаулза, как и у Шекспира, воплощает исключительно светлое начало в человеке. Героиня «Коллекционера», в свою очередь, не может понять холодного расчетливого восхищения своего похитителя, в котором соединились два столь разных характера из прототипической «Бури» – принц Фердинанд и островное чудовище Калибан: «С Калибаном у меня слишком быстро опустились руки. Нужно выработать к нему совершенно иное отношение. Принцип “заключенный – тюремщик” – глупость. Нужно перестать шипеть. Молчать, когда он меня раздражает. Относиться к нему как к человеку, нуждающемуся в понимании и сочувствии. Пытаться продолжать занятия по искусству. Научить его понимать. Не только произведения искусства» [12. С. 225].

Обсуждение принципов толерантности в современном обществе может начаться с прочтения «Бури» Шекспира и «Коллекционера» Фаулза. Студентам предлагается задуматься над вопросами:

– *В какой мере Просперо, волшебник из «Бури», имеет право моделировать природное и социальное пространство вокруг себя? Должен ли он наказывать (более сурово, чем в пьесе) людей, причинивших ему зло? Каковы его отношения с Калибаном и Ариэлем – островным чудовищем и духом воздуха?*

– *Насколько однозначно следует толковать радость Миранды от встречи с «прекрасным новым миром»? В чем можно увидеть сходство Миранды Шекспира и Миранды Фаулза? Не является ли доверчивость наивностью в современном мире?*

– *Кто такой Фредерик Клегг в мире романа Фаулза по сравнению с трагикомедией Шекспира: Просперо, Калибан или Фердинанд? Можно ли попытаться «понять» коллекционера? Насколько разнообразие личностных проявлений должно быть ограничено социальными и нравственными законами?*

Контекст 3. Литература – основа для поиска смысла педагогических явлений

Основные педагогические категории – образование, обучение, воспитание – имеют, как известно, множество трактовок. Стало нормой при создании каждого нового учебника предлагать соответствующий аппарат науки педагогики. Как студентам не потеряться в этом категориальном море? Вероятно, следует предложить молодым людям инструментарий, помогающий осознавать сущности процессов, а не заучивать формулировки.

Самим искать смыслы любых педагогических действий очень важно будущим педагогам. Мир быстро меняется, меняется человек, изменяются условия и механизмы

взросления. Между тем школа, невзирая на модернизации и реформы, не подвергается сомнению традиционно сложившиеся основы педагогического процесса. Значит, уже на первых этапах профессионального становления учителей нужно сразу готовить не к безусловно принимаемым и навсегда данным правилам взаимодействия с обучающимися, а к поиску адекватных времени способов обучения. Необходимо эмоционально пережить возможности педагогики и самоопределиться в их отношении. «Открывшись своему переживанию, человек потенциально в состоянии осуществить любую из возможностей» [10. С. 106].

Рассмотрим работу с указанными категориями на примере занятия по курсу «Педагогика», проведенного со студентами одной из учебных групп педагогического университета.

Как вы представляете себе – сами, без обращения к учебнику – основные педагогические процессы: образование, обучение, воспитание?

Предполагается, что «этимология» любого концепта может быть выстроена и до обращения к теории. Однако – при всем разнообразии определений – студенческие представления о педагогических явлениях становятся скорее материалом, с которым нужно (и можно) работать дальше. Спонтанные формулировки студентов включают в себя «передачу опыта», «получение знаний, умений и навыков», цитаты о роли образования, но связаны также с четким пониманием двустороннего характера обучения, воспитания и образования.

От общеупотребимых фраз студентам предлагается перейти к поискам противоречий, присущих каждому из процессов педагогического взаимодействия. Например, о воспитании частотными оказываются следующие суждения: «воздействие всегда встречает противодействие»; «старшее поколение не понимает запросов младшего (конфликт поколений усиливается с увеличением изменений в мире)»; «реальные примеры расходятся с декларируемыми целями».

По поводу образования: «образовывают многих, но не каждый образован»; «образование предполагает стандарт, жизнь состоит из нестандартных ситуаций»; «доступность образования влечет за собой низкое качество результатов».

И наконец, обучение: «человек стремится к развитию, но мешает лень»; «методы преподавания не соответствуют информационному веку»; «учат на чужом опыте, а требуют свой»; «изучают не то, что интересно, а то, что надо».

Интерпретация студентами педагогической действительности в понятных им са-

мом терминах и версиях принципиальна для нас. Если следовать когнитивной психологии Дж. Келли: «Человек судит о своем мире с помощью понятных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Приспособление не всегда является удачным. Тем не менее, без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его» [Цит. по: 13. С. 438].

От описания официальных педагогических процессов студентам предлагается перейти к информальному образованию. Посмотрим на человека в смоделированных литературой обычных условиях жизни, где отсутствует хотя бы часть противоречий. Благодаря чему меняются установки личности, что приводит к переосмыслению своих поступков? На эти вопросы отвечают многие произведения детской литературы, имеющие вполне очевидное прикладное значение: «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского, «Записки институтки» Л. Чарской, «Маленькие дикари» Э. Сетон-Томпсона, «Последний дюйм» Дж. Олдриджа, «детская выборка» из «Отверженных» В. Гюго («Гаврош» и «Козетта»). Предполагается, что эти произведения уже присутствуют в интеллектуальном багаже наших студентов, когда они обозначают необходимые для развития личности условия:

– стиль взаимодействия взрослого – условие детского развития («Записки институтки»);

– дети подражают тем, кого уважают, идут за тем, кого уважают, либо боятся («Гаврош»);

– авторитет, множество разных взрослых и детских сообществ («Детство Темы»);

– особое отношение взрослого к ребенку, доверие ему в сложных обстоятельствах («Последний дюйм»).

Однако для более глубоких размышлений, отталкивающихся «от литературы», молодому человеку нужно «переживание сегодняшнего дня», т.е. впечатление от непосредственно в ходе учебного процесса прочитанной книги. В качестве домашнего задания студентам предлагается обратиться к романам воспитания Ч. Диккенса или Дж. Джойса. «Герой романа воспитания, в отличие от героя авантюрного и старого семейного романа, важен сам по себе, своим внутренним развитием, которое обнаруживается в столкновениях его с внешним миром» [11. С. 213].

Проблемы воспитания для творчества Диккенса никогда не были факультативными. Однако в «Оливере Твисте» – на фоне критики системы образования и воспитания в викторианской Англии – сам процесс вос-

питания мальчика-сироты практически не показан. Оливер – герой идеальный, и страдания, выпадающие на его долю, не только не заслуженны, но и не способны его изменить. В плане «образования» хрестоматийным представляется эпизод с кашей, когда воспитанники общественного дома призрения просят добавки к своему скудному питанию, состоящему из единственного блюда, но члены попечительского совета робкую просьбу голодного мальчика считают сверхдерзким поведением.

«Совет собрался на торжественное заседание, когда мистер Бамбл в великом волнении ворвался в комнату и, обращаясь к джентльмену, восседавшему в высоком кресле, сказал:

– Мистер Лимкинс, прошу прощения, сэр! Оливер Твист попросил еще каши!

Произошло всеобщее смятение. Лица всех исказились от ужаса.

– Еще каши?! – переспросил Мистер Лимкинс. – Он попросил еще, после того, как съел полагающийся ужин? <...>

– Этот мальчик кончит жизнь на виселице, – сказал джентльмен в белом жилете. – Я знаю: этот мальчик кончит жизнь на виселице» [5. С. 20–21].

Другой «педагогический» эпизод в романе представляет Оливера Твиста уже в лондонском воровском притоне, где воспитанием своих юных помощников занят непосредственно Феджин – главарь шайки и идеолог преступного мира. Попытки заставить Оливера воровать платки (а позднее и участвовать в грабеже) заканчиваются неудачей: мальчик интуитивно знает, что такое зло, что такое преступление против закона, и готов скорее погибнуть, чем перейти на сторону темных сил. Зато «воспитательные» возможности могущественного Феджина продемонстрированы на примере судеб других героев произведения: Ловкого Плуца, Чарли Бейтса и Нэнси. Преступный мир в данном случае восполняет пробелы, оставленные государством, обязанным (по Диккенсу) заботиться об обездоленных детях. И в притоне оказываются дети, которые не имеют других попечителей, кроме Феджина. В раннем романе Ч. Диккенс не представляет нам характер главного героя в развитии, зато акценты на правильном и неправильном – в устройстве английского общества и в системе воспитания – сделаны очень четко, прежде всего благодаря возможностям сатиры. Поэтому и читательские мнения по отношению к системе образов произведения практически не расходятся: симпатии оказываются на стороне Оливера и других носителей добра.

Гораздо больше версий при чтении может вызвать один из поздних романов Дик-

кенса, например, «Большие надежды». Психологическое мастерство писателя, тонкая нюансировка характеров дает возможность толковать поведение персонажа и авторские интенции более разнообразно. В «Больших надеждах» неоднозначен герой («хороший», но уже не идеальный) и неоднозначны его надежды. В современном контексте кажется вполне актуальной установка героя на успех: Пип хочет «быть джентльменом», не очень задумываясь о том, какую ответственность он будет нести как представитель правящей верхушки. В лондонское общество он попадает благодаря деньгам бывшего каторжника Мэгвича: Пип не знает наверняка, кто именно ему помогает, но на протяжении достаточно длительного периода не хочет и думать о том, что иллюзии о богатой покровительнице мисс Хэвишем не имеют ничего общего с реальностью. Встреча с Мэгвичем не только открывает Пипу глаза на подлинное положение дел, но и дает возможность развиваться: Пип, несмотря на собственное разочарование, полагает себя обязанным в свою очередь помочь Мэгвичу, но отказаться при этом от денег бывшего преступника. Герой освобождается от иллюзий, проходя через ступени естественного воспитания. В интерпретации одной из студенток, читающих роман Диккенса, Пип многим обязан Мэгвичу, показавшему юноше другой мир – мир «джентльменов». По Диккенсу же, скорее Пип становится джентльменом (без кавычек) не за счет денег, а за счет проявленного им благородства. Хотя сложно не согласиться, что не появившись в жизни Пипа Мэгвич, роман лишился бы какой-либо интриги...

В связи с проблемой выбора, стоящей перед юным героем, любопытно актуализировать литературу не только реализма, к которому принадлежит творчество Диккенса, но и модернизма – явно не предлагающего рецептов «делать бы жизнь с кого», но постоянно ставящего вопрос о бытовании человека в мире-хаосе. Продемонстрировать не специалисту (не филологу), «как читать» сложное авангардное произведение – само по себе представляется важным. Модернистская концепция человека в принципе не предполагает «социализации», «воспитания» героя: мир лишен логики, причинно-следственных связей, исторического измерения. Но и «каждый», «любой», «маленький» модернистский персонаж имеет возможность выбирать, хочет ли он жить по законам мира-абсурда или будет соответствовать только своей «сущности». При таком подходе к человеку и миру принципиально меняется сама модель романа воспитания, существующая в европейской литературе по меньшей мере со времен И. В. Гете (о «Годах учения Вильгельма Мейстера» и его «педа-

гогическом» значении пишет С. И. Гессен [3]). Произведения Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и Р. Музиля «Душевные смуты воспитанника Терлеса» используют жанр романа воспитания для модернистского преодоления устоявшихся форм: учиться, даже находясь в учебном заведении, герои здесь не будут, и не потому что не хотят или не могут обучаться, а потому что стандарт для них губителен и может – в разном смысле – лишь подавлять личность. Так, Стивен Дедал, джойсовский «художник в юности», пройдя через традиционные воспитательные системы – семья, школа, религиозное и подростковое определение, – осознает (на каждой из ступеней становления) свою непохожесть на других. Роман заканчивается разрывом со всеми значимыми общественными установлениями: «Я не буду служить тому, во что я больше не верю, даже если это моя семья, родина или церковь. Но я буду стараться выразить себя в той или иной форме жизни или искусства так полно и свободно, как могу... Я не боюсь остаться один. <...> И я не боюсь совершить ошибку, даже великую ошибку, ошибку всей жизни» [4. С. 427].

Обсуждение образовательных коллизий героев романов ведется в аспекте личностного развития. Студенты пытаются понять, что влияет или, наоборот, не влияет на изменение жизненных установок героя. Ответ на этот вопрос каждый студент записывает (нужно отметить самое главное и ранжировать ответы в порядке значимости). Затем идет обмен записями-классификаторами и соответственно мыслями. После чего участники заочной дискуссии объединяются в группы со своими «единомышленниками». В этих группах идет углубление ранее названных (входных, существовавших до получения свежих эстетических впечатлений) условий развития личности:

– «с детства нужно преодолевать препят-

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕГБЕДЕР Ф. Идеаль / пер. с фр. М. Зониной. М. : Иностранка, 2007.
2. БОРХЕС Х. Л. Рассказы / пер. с исп. Е. Лысенко. Ростов н/Д : Феникс ; Харьков : Фолио, 1999.
3. ГЕССЕН С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995.
4. ДЖОЙС Дж. Портрет художника в юности // Наоборот: три символистских романа / сост. и посл. В. М. Толмачева. М. : Республика, 1995.
5. ДИККЕНС Ч. Собр. соч. : в 10 т. М. : Худож. лит., 1982. Т. 2.
6. ИЛЛИЧ И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : (фрагмент из работ разных лет). М. : Просвещение, 2006.
7. ЛОСЕВ А. Ф. Эстетика Возрождения. М. : Мысль, 1982.
8. ПИНСКИЙ Л. Е. Шекспир. Основные начала драматургии. М. : Худож. лит., 1971.
9. РАЦКИЙ И. А. Проблемы трагикомедии и последние пьесы Шекспира // Театр. 1971. № 2.
10. РОДЖЕРС К. Две различные тенденции в психотерапии // Мэй Р. и др. Экзистенциальная психология : пер. с англ. Львов : Инициатива ; М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2005.
11. СИЛЬМАН Т. И. Диккенс. Очерки творчества. Л. : Худож. лит., 1970.
12. ФАУЛЗ Д. Коллекционер / пер. с англ. И. Бессмертной. СПб. : Северо-Запад, 1993.
13. ХЬЕЛЛ Л., ЗИГЛЕР Д. Теории личности. СПб. : Питер-Пресс, 1997.
14. ШЕКСПИР У. Зимняя сказка / пер. с англ. В. Левика. СПб. : Азбука-классика, 2006.
15. ШЕКСПИР У. Трагедии / пер. с англ. Б. Пастернака. М. : РИПОЛ, 1993.
16. ЭКО У. Имя розы / пер. с ит. Е. Костюкович. М. : Книжная палата, 1989.
17. BEVINGTON D. How to Read a Shakespeare Play. — Malden, MA, Oxford : Blackwell Publishing, 2006.

ствия и решать проблемы»;

– «важно создавать ситуации, в которых ребенок может проявить себя (моменты ответственности)»;

– «в школе ученикам нужно общение с педагогами не только по поводу учебы: корректное отношение взрослых, их понимание и – встречное – желание помочь, забота помогают детям и подросткам обрести собственное Я»;

– «признание права ребенка на мнение, отличное от мнения педагога»;

– «максимально индивидуализированное обучение, вплоть до возможности самостоятельного/домашнего изучения отдельных предметов и тем».

Как видно из сформулированных студентами пожеланий, понятия «индивидуальная образовательная траектория», «инклюзивное образование» им еще не знакомы. Но они уже отчетливо представляют сущность процессов, которые стоят за этими словами. И, формулируя в очередной раз, на новом витке понимания, педагогические категории они в каждой из них отдают приоритет личностным стремлениям человека к развитию.

Итак, «Роза при имени прежнем – с нами мы впредь именами» [16. С. 426]: будущие педагоги благодаря частному читательскому опыту не должны были обязательно стать и специалистами в области литературы. Но при дальнейшем освоении курса педагогики студенты сопоставят свое понимание с современными тенденциями теории и находками практики, сами выстроят свой педагогический маршрут. И параллельно исследованиям в большой науке будут искать ответы на вопросы: как содействовать развитию личности, не ограничиваясь передачей культурных образцов; как сохранять и развивать культурный потенциал общества, учитывая реалии современности.