Е. Р. Ядровская

ШКОЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ РАКУРС. ОРЬЯН ТУРЕЛЛ: «МОЯ ЖИЗНЬ ТЕКЛА В СТОРОНУ РОССИИ…»

В статье впервые в России представлен опыт шведского ученого, переводчика и писателя Орьяна Турелла (Örjan Torell) в области изучения системы советского и российского школьного литературного образования; затронуты вопросы диагностики качества чтения и духовно-эстетического потенциала литературы как вида искусства; осуществлена попытка рассмотрения ценностей и смыслов школьного литературного образования сквозь призму научного диалога исследователей России и Швеции. Использованы материалы автобиографии ученого и переписки Орьяна Турелла с автором статьи.

Ключевые слова: Орьян Турелл (Örjan Torell), методика преподавания литературы, зарубежные исследования уроков литературы в советской школе, диагностики качества чтения, литературная компетентность, literary transfer, ответствование бытию, Центр «Альфа-Диалог».

E. Yadrovskaya

LITERARY EDUCATION IN RUSSIAN SCHOOLS: A FOREIGN PERSPECTIVE. ÖRJAN TORELL: «MY LIFE FLOWED TOWARDS RUSSIA…»

The article is the first in Russia to present the experience of the Swedish scholar, translator and writer Örjan Torell in studying the system of Soviet and Russian literary education in secondary schools. The author addresses the issues of diagnosing the quality of reading and the spiritual and aesthetic potential of literature as an art form. An attempt was made to examine the values and meaning of literary education through the lens of a scientific dialogue between Russian and Swedish researchers. The article refers to the autobiographical materials and the correspondence between the author and Örjan Torell.

Keywords: Örjan Torell, methods of teaching literature, foreign studies of literature lessons in the Soviet school, diagnostics of reading quality, literary competence, literary transfer, responding to reality, Alpha-Dialogue Centre.

Для выросшего в Советском Союзе человека уроки литературы так или иначе становились частью (фрагментом, эпизодом или… судьбой) его дальнейшей жизни. Имена героев классических русских текстов и цитаты из них знал любой троечник, не говоря уже о тех, кто «шел на филфак». «Друзья мои, прекрасен наш союз!», «Мой первый друг…», «Я к Вам пишу…», «Белеет парус одинокий», «Отечество славлю, которое есть…» и многие другие строчки навсегда оставались в памяти выпускников советской школы, а «Пока свободою горим…», «Поэтом можешь ты не быть…» и другие знаменитые цитаты об Отечестве были напечатаны на обложках тетрадей по русскому языку и потому сами собой врастали в сознание ученика.

Лица классиков были всеми «узнаваемы», так как в каждом кабинете литературы на стенах висели портреты Пушкина, Некрасова, Лермонтова, Гоголя, Чехова, Толстого, Маяковского… А строчки из стихотворения В. Шефнера «Словом можно убить, Словом можно спасти, Словом можно полки за собой повести» и слова М. Горького «Всем лучшим во мне я обязан книгам» были обращены к нам, учени-

кам, со стендов литературных уголков. Знание наизусть хрестоматийных стихов было обязательным, а итоговое сочинение из максимального объема в 6 страниц — 3–4 страницы мог написать даже слабый ученик. Объемы написанного мерялись страницами, качество — знанием текста и умением «раскрыть тему», а в практике лучших учителей-словесников — непременно и глубиной мысли, и собственной читательской позицией.

«Литературоцентризм» русской культуры и русской жизни мы ощущали на себе: от сказок Пушкина в детстве и уроков чтения (1–3 классы) и литературы (с 5 по 10 класс) в советской школе — к обязательным для всех сочинению и устному экзамену. Темы были неизвестны, но всегда был выбор (одна из трех-четырех), а к устному экзамену готовились «по билетам»: первый вопрос из литературы девятнадцатого века, второй — из двадцатого. Да, была в системе подготовки к устному экзамену и практика «диктовки» ответов на вопросы билетов. Но заученные факты из биографий писателей и поэтов, точки зрения критиков и цитаты из текстов оставались в памяти многих из нас, независимо от выбранного потом профессионального маршрута на всю жизнь. Сегодня, как говорят, «все есть в Интернете». Может быть, поэтому добрая половина абитуриентов филологических факультетов далеко не всегда воспроизведет по памяти лермонтовский «Парус» или пушкинское «На холмах Грузии» и назовет основные периоды жизни Пушкина.

Конечно, можно расставлять на прошлом разные акценты: от восторженных до резко критических. Но статус учебного предмета «Литература» в советской школе был высок, и это неоспоримый факт. И здесь я позволю процитировать моего учителя Владимира Георгиевича Маранцмана: «В русской культуре литература всегда занимала ведущее место. Было ли это предпочтением внутреннего мира внешнему или следствием мечтательности славянского характера, отсутствия политических свобод, как думал А. И. Герцен? Так или иначе, традиция верховности литературного образования в нашем обществе до последнего времени была прочна» [2, с. 3].

Начавшееся тысячелетие пришло под знаком «всемирной паутины» и «жизни по горизонтали» (М. М. Жванецкий), что не замедлило сказаться на преподавании предмета «Литература» и его роли в жизни российского школьника. На протяжении последних десяти лет я и мои коллеги по методике неустанно писали о грозящих утратах [6–9].

Напомню, что за более чем двухвековой период своего существования отечественная методика создала школу воспитания читателя-творца: построена целостная система литературного развития с 1 по 11 класс. При этом, в силу объективных причин, методическая наука была очень далека от того, что происходило в смежных науках (герменевтике, литературоведении, психологии) там, «на Западе». А потому в советских и перестроечных диссертациях по методике либо совсем отсутствовали ссылки на зарубежные исследования, либо их было очень мало. Когда новая страна решительно взяла курс на построение западной образовательной модели высшего образования, заговорили и о международных диагностиках PISA и PIRLS, среди целей которых было исследование читательской грамотности. При этом на практике (да и в ряде научных работ) произошло полное смешение понятий «литературное развитие», «читательская грамотность», «литературная компетентность», «читательская компетентность». В одной из своих статей я писала о насущной необходимости разграничения этих понятий [5], понимая, что эта опасная тенденция ведет к абсурдной диагностике, в которой критерии оценки качества чтения никак не свя-

заны с его природой, и, как следствие, некорректной трактовке полученных результатов. По логике международных диагностик «читательской грамотности» подходы к чтению художественного текста и, например, информации на упаковке товара были одинаковы. Конечно, это объяснялось и тем, что как отдельный школьный предмет на протяжении всего периода обучения литература была и есть лишь в России либо в ряде стран постсоветского пространства. За рубежом, как правило, литература изучается в составе предмета, связанного с изучением родного языка («Финский язык и литература», «Шведский язык и литература» и др.).

В 2018 году, в поисках новых аргументов значимости школьного литературного образования, я попыталась посмотреть на то, что у нас есть (было), с позиции «из-за рубежа». И в этом мне помог удивительный шведский учитель, ученый, переводчик и писатель Орьян Турелл. Я познакомилась с ним в 2003 году, и эта встреча определила многое в моей жизни и научных исследованиях. В те годы Орьян Турелл преподавал русскую литературу в Среднешведском университете города Сундсвалля, в который я приехала в составе делегации представителей Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена. Город Волхов и Сундсвалль — города-побратимы. Ежегодно в Волхов приезжали шведские активисты и привозили подарки в школы. «Детям Волхова» — так назывались их общественные акции по собиранию одежды, школьных принадлежностей, сладостей для ребят из далекого Волхова.

Это была моя первая поездка «на Запад». Шведы поразили своей простотой (мэр города встречал нас без «эскорта»), коллективизмом и радушием. Куда бы мы ни приходили, нас всюду кормили и что-то дарили. При встрече шведский профессор проявил к нам неподдельный интерес и дружелюбие. В разговоре я упомянула имя Владимира Георгиевича Маранцмана, о котором, как оказалось, Орьян Турелл много слышал, когда участвовал в эксперименте по диагностике чтения совместно с представителями нашего университета (2002). Но в число «представителей» Владимир Георгиевич тогда не попал, а потому их встреча, которая была бы, наверное, знаковой в жизни обоих, так и не состоялась. С той поездки между нами завязалась переписка, а затем Орьян Турелл стал участником филологических семинаров, которые на протяжении нескольких лет наш Центр «Альфа-Диалог» проводил в Финляндии и Швеции.

Помню, как выступал Орьян Турелл: интересные и глубокие идеи подавались им исключительно просто. Рассказ о системе шведского образования был выстроен на основе биографии семьи и метких жизненных наблюдений, что для нас тогда было очень необычно. Нотки легкой самоиронии сопровождали все выступление, начавшееся с цитаты из «Медного всадника» Пушкина «Отсель грозить мы будем шведу. Здесь будет город заложен Назло надменному соседу» и последующей фразы «Вот я и есть тот самый швед! Но отнюдь не надменный». Именно через литературу, через свой жизненный путь и путь своих близких ученый (писатель, переводчик Тынянова!) за несколько минут тогда создал в нашем воображении яркую и убедительную картину «системы шведского образования». А рассказ о литературной компетентности Орьян сопровождал демонстрацией макета треугольника, показывая, как преобладание той или иной компетентности (конституционной, перформативной, трансферной) нарушает его равновесие. Как я узнала и поняла уже потом, это сопряжение реальной жизни, науки и искусства было одним из главных свойств мироощущения моего шведского коллеги и друга.

Тогда же впервые мы опубликовали в сборнике по итогам семинара статью Турелла на русском языке [4]. Создавая систему развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в исследовании [10], я затрагивала и проблемы определения литературной компетентности, обратившись к «треугольнику» Орьяна Турелла [4, 12]. В 2012 году Орьян приехал ко мне на защиту докторской диссертации и выступал перед членами диссертационного совета в 48 аудитории нашего филфака, где много лет когда-то вел диссертационные заседания Владимир Георгиевич Маранцман. Приведу лишь фрагмент отзыва Орьяна Турелла, поскольку, с моей точки зрения, он отражает взгляд западного ученого не только на частные российские идеи и исследования, но и на позиции русской методики как таковой:

«Уникальны, однако, высокие амбиции, систематичность и глубокая идейность творческого метода, предложенного автором диссертации. Такую методическую программу западной науке трудно предложить: мешает и препятствует господствующее обезличенное отношение к художественной литературе (как к системе языковых конвенций) и к человеку (как к социальной конструкции). Обеспечить такого рода целостную перспективу на интерпретационный процесс, которая применяется автором диссертации, может лишь тот, у кого вера в литературу и в личность читателя обоснована на реальном опыте русской культуры, где “на протяжении веков литература выполняла смыслообразующую функцию во взаимоотношениях человека с миром” (автореф., с. 4). Таким образом, со шведского горизонта, и судя по автореферату, диссертация является актуальнейшей и необходимейшей работой, и одним из самых первых и важных шагов к будущей, истинно международной и современной методике преподавания литературы» (из отзыва О. Т. на автореферат Е. Я.).

Не так давно я попросила написать Орьяна Турелла о своей жизни и о том, как он стал исследовать преподавание литературы в советской школе. С разрешения автора публикую эти заметки, дополняя их фрагментами нашей переписки и откликами других коллег.

«Родился я 8 февраля 1941 года в городе Суллефтео на севере Швеции. Весь мир воевал. Швеция не участвовала, но помню, как о войне все говорили, помню, как представлял себе, что война происходит за рекой, что люди на той стороне, дома которых видны через окна нашего дома, переживают все те ужасы, о которых все говорили.

Дом наш был служебным, только что построенным. Отец работал, как и его отец и дед до него, учителем “народной школы” (1–7 кл.), но был и директором школы, и ответственным за качество работы всех школ города на этом уровне. И мать работала учительницей — с детьми, с теми, кому нужна была помощь в учебном процессе. И мы с братьями и сестрой (всего нас было семеро) стали учителями. Наш род, таким образом, связан со шведской образовательной системой от великой реформы о всеобщем образовании 1842 года (когда дед отца стал учителем в деревне на юге Швеции) вплоть до сегодняшнего дня (когда моя дочь уже проработала четверть века учительницей шведского, английского и французского языков здесь у нас, в городе Сундсвалль, на севере). Но эта связь прервется в 2033 году, когда моей дочери исполнится 67 лет (новый пенсионный возраст). Двое сыновей ее — как и все родственники этого поколения — выбирают другие профессии. Это типично: популярность учительской работы падает. Если и мы в начале 60-х годов учителями не мечтали стать, хотя тогда профессия учителя всем казалась очень приличной альтернативой. Учитель тогда зарабатывал столько же, сколько член парламента в Стокгольме

(который теперь зарабатывает в два с лишним раза больше учителя). К тому же в тогдашней Швеции все думали, что развитие знаний, умений и общекультурных горизонтов (то есть школьная работа) — очень важная вещь! Теперь общекультурные горизонты уже совсем не те, и веры в школу гораздо меньше. Преимущества сегодняшней школы, наверное, не бросаются в глаза молодому человеку, выбирающему профессию.

В наши дни все было проще. Те, кто школу не очень любил, учились 7 лет в “народной школе” — и все. Многие переходили из шестого класса в четырехлетнюю “реальную школу” с выпускным экзаменом. Потом можно было учиться еще три года в “реальной гимназии”. Был и другой вариант, выбранный мною: перейти уже после третьего класса реальной школы в четырехлетнюю “латинскую гимназию”. Там я занимался классическими языками (латинским — 6 часов в неделю с первого класса, греческим — 6 часов в неделю с третьего). Были у нас и современные языки: английский, немецкий и французский (по 3 часа в неделю).

Любил латинскую поэзию и (почти с таким же жаром) грамматику, которую, занимаясь классическими языками, я окончательно понял как структурную систему. Курс литературы был объемный и интересный и привлекал к самостоятельному чтению. Много читал, любил Достоевского, Гоголя, Чехова, Толстого.

Читал и документальные книги о России. Помню книгу-подарок к Рождеству о том, как Хрущев после Сталина хотел превратить СССР в потребительское общество и в этом качестве к 1970 году перегнать США. Были и фильмы: “Летят журавли”, “Баллада о солдате” и другие, которые шли с большим успехом. Всем казалось, что СССР развивается в демократическую, мирную, гуманную сторону.

Мечтали о новом гуманном будущем! Но глубокими мечтателями не были. Были реалистами: летом работали, знакомились с реальным миром вне школы, копили карманные деньги. Я работал лесорубом, рыбаком (неводом ловили лосося в реке), рассыльным в разных магазинах и т. д. А по воскресеньям разносил читателям стокгольмские газеты.

После гимназии, когда мне было 20 лет, я вынужден был служить 15 месяцев в армии. После этого работал целый год учителем на полставки, чтобы в свободное время заочно заниматься предметами естествоведения (которых у меня мало было в гимназии). Хотел стать врачом. Но я скоро поменял курс математики на курс русского языка. Прошел осенью 1963 года устный и письменный тест в Упсальском университете и был принят на курсы русского языка на отделение славянских языков. Там же потом занимался и литературоведением, и шведским языком, а в 1969/1970 учебном году пошел в педагогический институт.

Мой выбор учительской профессии может казаться естественным и даже неизбежным. Как сын двоих учителей я, конечно, верил в важность школьной работы и знал, что учителя хорошо и весело живут. Но активно в педагогическую сторону я не стремился, и квалифицированный интерес к педагогике у меня появился только со временем.

Первые годы в школе я мало думал об идейной основе работы. Просто представлял себе, что, читая с гимназистами литературу, *стимулировал их воображательные способности*, что, по-моему, являлось высшей целью школьной работы. Эту амбицию я, может быть, наследовал от матери, поклонницы Рудольфа Штейнера. Наследство от отца было таким же простым: *чтобы всем было весело в учебном процессе*.

Эти первые годы я работал в гимназии города Норртэлье (километров 70 к северу от Стокгольма). Там я узнал, что в Стокгольме появился “ассистент по русскому

языку”, которого можно было позвать к себе на помощь. Этим ассистентом тогда работала Светлана Коллогривова из Москвы. Я ее пригласил в школу, и она ходила со мной на уроки русского языка. Между уроками русского языка был и урок литературы, и я предложил ей присутствовать на нем. Хвастался, что у нас в Швеции широкие горизонты: на уроке, мол, будем обсуждать и Вольтера, Руссо, Свифта, Дефо, Гете и вообще целый ряд шведских и европейских писателей XVIII века.

Она пошла со мной, но сразу же видно было, что наши широкие горизонты на гостью не произвели впечатления. В учительской, после урока, все стало ясно: да, горизонты у нас широки, но глубины мало. Читая по пять или десять страниц ряда авторов, учащиеся этих авторов никогда не поймут, как и не поймут литературу как словесное искусство и выражение духа и материи времени и истинно человеческих отношений к жизни!

К тому же посетительница начала писать перечень произведений, которые русские школьники должны были читать, в то же время посвящая меня в грандиозные идеи о том, как литература в школе должна развивать характер каждого ученика. Я считал, что передо мной очередная ложь советской пропаганды. Но когда по почте получил “Программу” и понял, что эти грандиозные амбиции как будто практикуются, я сразу же решил: “Это надо проверить!” И мой профессор (я еще был членом “Высшего семинара” отдела литературоведения Упсальского университета) согласился. Это был Гуннар Бранделль, гениальный специалист по шведскому писателю Августу Стриндбергу. Пару лет до этого он дал мне тему для диссертации: “Август Стриндберг в России”. Я, значит, должен был исследовать, как был принят Август Стриндберг в России. Но когда я показал Бранделлю литературную программу советской школы, он сразу же принял предложенную мною новую тему: “Преподавание литературы в советской школе”. Такую диссертацию я и защитил весной 1979 года в Упсальском университете после пяти лет исследований параллельно с учительской работой (главным образом в городе Вэрнаму на юге Швеции, куда мы с женой и дочерью переехали в 1973 году).

На диссертацию обратили внимание: много писали в центральных газетах, говорили по радио. Меня приглашали в школы разных городов. Все экземпляры диссертации были проданы. Интерес был вызван высокими достижениями советского преподавания литературы. Импонировала вера в умственные способности детей. Такого принципиального доверия ученикам у нас не было. Импонировала также вера в литературу и ее значение и естественное место в жизни каждого человека.

«Я свою диссертацию писал (именно в 70-е годы) с единственной целью показать — и реальным русским примером ДОКАЗАТЬ! — что вообще это классовое мышление и классовое отношение к культуре неуместно, что литература всем интересна и всем по силам. Я познакомился и познакомил своих читателей с советским пониманием “одаренности”, таким далеким от нашего простого, общезападного понимания о нормально распределенных среди народа умственных способностях (тоже “классового” и “количественного”!). Вот эта информация в моей диссертации и заставила газеты писать о ней (как я часто повторял в Карисе *[на филологических семинарах, проводимых “Альфа-Диалогом” в финском городе Карисе. — Е. Я.]* и везде!). Это сказывался интерес к русскому примеру — и, наверное, потому, что русское понимание одаренности и русская вера в литературу как-то, в конце концов, всем казались ближе к правде и практике настоящей человеческой жизни» (из письма к Е. Я. от 21 октября 2011 года).

Почти двадцать лет спустя, в 90-е годы, мне предоставилась возможность провести сравнительные чтения одних и тех же текстов в Швеции, России и Финляндии. Участвовали студенты, изучавшие литературу на университетском уровне в Хэрнесанде (Швеция), Турку (Финляндия) и Санкт-Петербурге. Чтения были проведены в первые дни первого года обучения в университете, чтобы отражались в чтениях *школьные знания*, а не университетские.

Оказалось, что в разных странах развиваются разные “читательские поведения”. Русские чтения в наших экспериментах четко отличались старанием найти истинно литературные, художественные и культурно-исторические особенности текста. Шведские и финские чтения были в гораздо меньшей степени направлены на то, что школа традиционно дает, — умение *читать литературно*. Зато типовым преимуществом в них являлась тенденция связать текст со своим собственным жизненным опытом.

И книга об этих международных чтениях [11] вызвала интерес и стала даже “учебником” (то есть вошла в список обязательного чтения) в некоторых университетах.

Этой книги не было бы, если бы я не покинул гимназию в 1993 году, когда меня пригласили на университетскую работу в Хэрнесанд. Как учитель в гимназии я не мог бы, конечно, найти нужных контактов в России и Финляндии. Как представитель университета я познакомился с серьезными людьми в университете им. Герцена и в Турку (Финляндия).

Но, покидая гимназию, я перестал быть учителем русского языка. В университете преподавал литературу — и все. Чтобы не совсем разойтись с русским языком, решил переводить самый толстый, еще не прочитанный русский роман из стоящих на полках дома. Таким образом, я стал и переводчиком, невольно, так сказать, — и поэтому с 2003 года роман Тынянова “Пушкин” есть на шведском языке. Переводил я и стихи, но мало и только “по нужде”, чтобы обосновать ход мыслей в журнальных статьях и т. д. Блестящие русские стихи не хочется испортить переводом.

Связь с русским языком, таким образом, не оборвалась. Совместный проект с университетом им. Герцена требовал постоянной языковой тренировки и познакомил меня с людьми “Альфа-Диалога”, которые, в свою очередь, пригласили меня участвовать в ряде курсов в Швеции и Финляндии, где можно было обмениваться впечатлениями с русскими учителями и методистами.

В рамках этих курсов я встречался и с русскими учениками и установил, что они в XXI веке читают своего Пушкина (и многих других) наизусть не хуже, чем в XX. Они, значит, располагают богатством в наши дни очень редким, развивающим язык и являющимся живой хрестоматией, на основе которой они имеют уникальные возможности по-настоящему гуманно обозревать свою ситуацию в истории и в современном мире и по-настоящему самостоятельно мыслить. Это особенно заметно с западной точки зрения. У нас знания наизусть не рекомендуются.

В университете я занимался исследовательским проектом с фокусом на группу местных (хэрнесандских и сундсвалльских) авторов, нашедших в начале XX века новый способ изображения, приближающий литературу к действительности. Этот феномен раньше никем не был отмечен, и так как в книге я мог показать его влияние на многих ведущих шведских авторов в течение всего XX века, я надеялся на общественный интерес и к этой книге. Но в Швеции, кажется, интерес к русскому преподаванию литературы выше интереса к истории собственной литературы. *Невидимый город*, изданный мною в 2008 году, вызвал умеренный интерес.

Но сам я не мог оставить эту модель изображения. Я начал писать роман, чтобы и в наши дни, как это было сделано сто лет

назад, реализовать идею Бахтина о том, что жизнь и искусство должны соединиться. В 2017 году я опубликовал роман “Полная мировая история человечества” (под псевдонимом, чтобы узнать, может ли роман жить собственной силой, действует ли еще модель начала XX века).

Но и в этом романе я остался учителем. Речь в книге идет о школе, главные лица — шведские гимназисты 60-х годов, все происходит в моем родном городе Суллефтео. Цель — на основе личного опыта показать (и даже, может быть, научить!), что жизнь происходит не там, где живут знаменитости, а там, где живем мы; что жизнь постоянно течет — и мы с ней! — в неожиданную и, может быть, даже совсем не в ту сторону…

Моя жизнь текла в сторону России, что меня очень радовало и радует».

В 2015 году по инициативе Центра «Альфа-Диалог» и Ассоциации учителей литературы и русского языка, при грантовой поддержке государства, был создан Научно-методический совет, объединивший ученых-методистов нашей страны (nmsovet.ru). Вот как на это событие откликнулся Орьян Турелл:

«Все учителя литературы радуются, конечно, появлению сайта Методического совета по преподаванию литературы и русского языка. Но лично для меня он прежде всего представляет собой окно в тот волшебный мир преподавания литературы, с которым я в начале 90-х годов с таким трудом начал знакомиться и о котором я после первого и очень поверхностного знакомства просто не мог не писать свою докторскую диссертацию (защищена в Упсальском университете в 1979 году).

Этот волшебный мир преподавания литературы, конечно, сегодня не совсем тот — или даже совсем не тот, — с которым я тогда старался знакомиться. Но волшебным он остается — это я знаю по личному опыту многих встреч в последние годы с русскими учителями и методистами (даже с некоторыми членами Совета).

Радуюсь возможности следить за тем, что происходит в России в области преподавания литературы. О такой возможности даже мечтать нельзя было в ту древность — сорок лет тому назад, когда я работал над своей диссертацией. Надеюсь и верю, что молодые люди у нас в Швеции и на Западе вообще заметят, что открылось это новое окно, появились эти новые возможности. И очень хотелось бы, чтобы окно постепенно открывалось в обе стороны — так, чтобы рядом с русскими на сайте выступали специалисты всего мира.

Но пока радуемся тому, что есть. Открылось окно в волшебный мир сегодняшнего русского преподавания литературы. Это замечательно! Örjan Torell, Швеция» [3].

«Как замечательно Орьян Турелл назвал русскую методику. Ведь поистине — волшебная! Наверное, кто “вошел” в нее, расстаться уже не может. Вот и Орьян Турелл тоже. Она завораживает не только обещанием чудесных изменений в наших детях, но и истинностью этих обещаний, силой веры в возможности слова, потерянной Западом, мы же — верим. Может, наша литературоцентричность в этом и заключается?» (Е. И. Целикова. Из переписки с Е. Р., 19.08.2015).

«Вчера читал статью Беньковской о методологических школах [1] и впервые понял, кто, в конце концов, Кудряшев — через сорок лет после встречи с ним! Именно в 76-м году я был в Москве, началась встреча в Академии педагогических наук, а там меня ждали Кудряшев и Беленький. Я уже тогда понял, что они замечательные люди, и мы отлично общались (по крайней мере, мне было очень интересно и полезно). Я с ними говорил о “literary transfer”, и они меня поддержали. Но тогда я не пони-

мал, что проповедник “literary transfer” это не я — а Кудряшев! Ведь именно об этом говорится в сочинении Беньковской (хотя без термина!).

К сожалению, я почему-то говорил мало с Кудряшевым, а может быть, потому что тогда не понимал, с кем имею дело. Может быть, у Кудряшева было мало времени. Я, во всяком случае, главным образом (и с великой радостью) разговаривал с Беленьким.

Все это вообще ничего не значит, конечно, но для меня чтение текста Беньковской было что-то вроде откровения. Понял то, что раньше не понимал, что в это время (70-е) что-то происходило везде, у вас, у нас, в Англии (откуда термин “literary transfer”), в Америке (там в эту сторону вела методику Louise Rosenblatt). Это результат твоих хлопот! Без тебя моего откровения не могло бы быть» (из письма О. Т. к Е. Я. от 31 мая 2016 года).

Из письма О. Т. к Е. Я. от 21 октября 2011 года:

«Мы с тобой во всем согласны. Может быть, я даже немножко более “личностный”, не знаю. Для меня литература главным образом является диалогом между двумя личностями: писателем и читателем. Но разница, если вообще есть, незначительна. “Без читателя литература невозможна”, — сказал Потебня очень давно, и именно он уже говорил о чтении как о творческом процессе. Но здесь я главным образом стараюсь следовать Бахтину: ведь именно “ответствование человека бытию” (твоя цитата из диссертации) требует личностного чтения: только личность может установить связь между художественным произведением и жизнью: “Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности”.

Я вижу *literary transfer* как возможность приблизиться к Бахтинскому чтению и очень пропагандирую (и пропагандировал уже в семидесятые годы) необходимость читать “трансферно”. Очень обрадовался положительным реакциям со стороны русских учителей (в Карисе, на Готланде — и даже на педагогическом факультете Герцена) на мои примеры простых шведских “трансферных чтений” в рамках нашего шведско-русско-финского проекта.

Еще вижу очень большой потенциал в философской школе “make-believe”, главным проповедником которой является американец Kendall Walton. Я ЕГО не читал, но других, а особенно полюбил Jean-Marie Schaeffer *Pourqoui la fiction?* (Париж, 1999). Если читаешь по-французски, это может быть конструктивное знакомство. Главным образом “make-believe” исходит из идеи Аристотеля о том, что у человека есть два способа понимать мир: рационально и через фикции. Уникальная человеческая способность создать фикции — это возможность создать параллельные миры, которые освещают тот, который не показывает рациональный разум. Когда люди пишут и читают художественную литературу и вообще используют эту способность, они как будто действуют по контракту: это, мол, “make-believe”, а не прямое описание действительности…

Не знаю, интересно ли это, но я просто очень рад, что наши точки зрения так гармонично совпадают!»

Из письма О. Т. к Е. Я. от 20 марта 2019 года:

«Братьев Карамазовых недавно перечитал по поводу того, что одна бывшая моя студентка сейчас пишет диссертацию о сундсвалльском писателе Ларсе Алине и его отношении к творчеству Достоевского. Она пишет об отношениях человека с животными, описанных этими двумя писателями, и я, чувствуя, что и то и другое в ее тексте не совсем так, очень внимательно читал, особенно те (очень важные, я впервые понял!) страницы, где говорится о Перезвоне, Коле Красоткине и всех малень-

ких гимназистах. Я никогда не думал так много о том, что с ними роман и кончается! Это гимназисты являются будущим человечества (что я, конечно, всегда знал, но здесь в показе характеров отдельных гимназистов все обостряется…). Это было для меня что-то новое, хотя читал этот роман 10 с лишним раз! Это всегда так: оказывается, что я ничего не понимал! А сейчас понимаю? Вряд ли!»

А сколько раз перечитывали русских классиков мы, наследники великой русской культуры? Завершая статью, позволю себе вновь обратиться к мысли, высказанной Владимиром Георгиевичем Маранцманом более 15 лет назад: «Десятилетие социальных и идеологических переломов, пережитое нашим обществом в конце XX — начале XXI века, с особой остротой показало необходимость внутреннего преображения человека. Вне развития гуманистического сознания невозможен прогресс общества. Литература как предмет школьного изучения в решении этих задач играет первостепенную роль, поскольку именно искусство позволяет личностно присвоить потенциал культуры и влиять на сознание и поведение учеников школы» [2, с. 15].

Завершается второе десятилетие XXI века. Оглядываясь назад, осмысляя настоящее и думая о будущем, нам необходимо сегодня не потерять смыслы школьного литературного образования в России. И выражаю надежду на то, что этот убедительный человеческий и профессиональный опыт шведского учителя и ученого Орьяна Турелла поможет нам в этом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беньковская Т. Е.* Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII — начала XXI века: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 360 с.

2. *Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 3–15.

3. Орьян Турелл о Научно-методическом совете / Сайт Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО «АССУЛ». URL.: http://nmsovet.ru/discussion/2832 (дата обращения: 10.07.2019).

4. *Турелл О.* О литературной компетентности и о проверках «literacy» проекта «PISA» // Современное филологическое образование в школе и в вузе: сборник статей II Международного педагогического семинара. СПб.: Книжный дом, 2012. С. 12–19.

5. *Ядровская Е. Р.* Анализ и соотношение понятий «литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» // Мир науки, культуры и образования. 2009. № 5 (17). С. 132–139.

6. *Ядровская Е. Р.* В сфере школьного литературного образования нам есть, что сказать миру // Столичное образование. 2014. № 6/7. С. 41–43.

7. *Ядровская Е. Р.* Литературное образование: что нужно менять? // Учительская газета. 2014. URL: http://www.ug.ru/article/796 (дата обращения: 14.07.2019).

8. *Ядровская Е. Р.* О судьбе школьного литературного образования // Литературная газета (приложение «Словесник»). 2014. № 27. С. 3.

9. *Ядровская Е. Р.* От чтения к творчеству. О возвращении сочинения и судьбе школьного литературного образования // Учительская газета. 2014. № 22. URL: http://www.ug.ru/archive/56068 (дата обращения: 14.07.2019).

10. *Ядровская Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. СПб.: Книжный дом, 2012.

11. *Monica von Borsdorff.* Litteraturämnet i den finländ skaskolen // Hurgor man en littera-turlasare? Om skolans litteratur undervisning i Sverige, Rysslandoch Finland / red. Örjan Torell. Harnosand, 2002. P. 147–157.

12. *Örjan Torell.* Literary Competence Beyond Conventions // Scandinavian Journal of Educational Research. 2001. Vol. 45. Issue 4. P. 369–379.

REFERENCES

1. *Benkovskaya T. E.* Nauchnyie napravleniya i shkolyi v rossiyskoy metodike prepodavaniya literaturyi XVIII — nachala XXI veka: monografiya. M.: FLINTA: Nauka, 2015. 360 c.

2. *Marantsman V. G.* Tseli i struktura kursa literaturyi v shkole: Programmyi obscheobrazovatelnyih uchrezhdeniy. Literatura. 5–9 klassyi / pod red. V. G. Marantsmana. M.: Prosveschenie, 2005. S. 3–15.

3. Oryan Turell o Nauchno-metodicheskom sovete / Sayt Nauchno-metodicheskogo soveta po prepodavaniyu literaturyi i russkogo yazyika pri OO «ASSUL». URL.: http://nmsovet.ru/discussion/2832 (data obrascheniya: 10.07.2019).

4. *Turell O.* O literaturnoy kompetentnosti i o proverkah «literacy» proekta «PISA» // Sovremennoe filologicheskoe obrazovanie v shkole i v vuze: sbornik statey II Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo seminara. SPb.: Knizhnyiy dom, 2012. S. 12–19.

5. *Yadrovskaya E. R.* Analiz i sootnoshenie ponyatiy «literaturnoe razvitie chitatelya-shkolnika», «literaturnaya kompetentnost», «chitatelskaya kompetentnost» // Mir nauki, kulturyi i obrazovaniya. 2009. № 5 (17). S. 132–139.

6. *Yadrovskaya E. R.* V sfere shkolnogo literaturnogo obrazovaniya nam est, chto skazat miru // Stolichnoe obrazovanie. 2014. № 6/7. S. 41–43.

7. *Yadrovskaya E. R.* Literaturnoe obrazovanie: chto nuzhno menyat? // Uchitelskaya gazeta. 2014. URL: http://www.ug.ru/article/796 (data obrascheniya: 14.07.2019).

8. *Yadrovskaya E. R.* O sudbe shkolnogo literaturnogo obrazovaniya // Literaturnaya gazeta (prilozhenie «Slovesnik»). 2014. № 27. S. 3.

9. *Yadrovskaya E. R.* Ot chteniya k tvorchestvu. O vozvraschenii sochineniya i sudbe shkolnogo literaturnogo obrazovaniya // Uchitelskaya gazeta. 2014. № 22. URL: http://www.ug.ru/archive/56068 (data obrascheniya: 14.07.2019).

10. *Yadrovskaya E. R.* Razvitie interpretatsionnoy deyatelnosti chitatelya-shkolnika v protsesse literaturnogo obrazovaniya (5–11 klassyi): monografiya. SPb.: Knizhnyiy dom, 2012.

11. *Monica von Borsdorff.* Litteraturämnet i den finländ skaskolen // Hurgor man en littera-turlasare? Om skolans litteratur undervisning i Sverige, Rysslandoch Finland / red. Örjan Torell. Harnosand, 2002. P. 147–157.

12. *Örjan Torell.* Literary Competence Beyond Conventions // Scandinavian Journal of Educational Research. 2001. Vol. 45. Issue 4. P. 369–379.