



ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Философия и педагогика:
формирование личности**



ПОРА ДЕЙСТВОВАТЬ, ИЛИ ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ – В ЖИЗНЬ ШКОЛЫ!

Я.С. ТУРБОВСКОЙ

Аннотация

В статье раскрывается причинная обусловленность методологической и методической несостоятельности современного подхода к использованию формирующего потенциала художественной литературы в учебно-воспитательном процессе. Профессиональное мастерство учителя, в конечном итоге, сводится к тому, чтобы объединить неукоснительное соблюдение требований программы и пробуждение интереса учеников к изучаемому предмету. Понимание литературы как формирующего фактора, способного эмоционально влиять на учащихся, определяет ее включение в содержание школьного образования. Вместе с тем, то, что преподается школе и называется «художественной литературой», в лучшем случае является примитивным набором лингвистических знаний, к самой литературе никакого отношения не имеющих. Литература, не порождающая любви, сострадания, активного эмоционального неприятия или, наоборот, желания поддержать, не раскрывающая неявной сложности социальных и межличностных отношений, не готовящая душу ребенка к бесчисленным жизненным выборам, от которых никому не удастся уклониться, художественной не является. Необходимо рассматривать противоречие между декларируемыми целями и официально определяемыми путями их конкретного воплощения как реалии современного социума, как уже ставшее нормой социальное явление. Представляется, что именно философия призвана стать исходной методологической основой, не только определяющей требования, предъявляемые к каждому учебному предмету, к составителям учебных программ, но и формирующей особую диалектическую культуру, исключающую шаблонизированный примитивизм в жизни Школы. И поэтому, философии предстоит избавить общественное сознание, а в процессе профессиональной подготовки учителя – и самого учителя, от иллюзорной убежденности во всесиили непосредственно преподаваемого предмета, показав и неопровержимо доказав, при каких именно условиях «художественная литература» как

учебный предмет может действительно оказать должное воздействие на нравственное и духовное формирование наших детей.

Ключевые слова: философия образования, жизнь школы, эстетика, художественная литература, учебная программа, этика, нравственное воспитание, литературоведение, методологическая культура, аксиология.

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, Председатель Совета директоров школ стран СНГ.

Цитирование: ТУРБОВСКОЙ Я.С. (2018) Пора действовать, или Философское осмысление – в жизнь школы! // Философские науки. 2018. № 5. С. 7–30.

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-5-7-30.

Введение

Убийственную в своей трагичности фразу «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» придумать невозможно. Она – результат неожиданного разочарования, столь же точно выраженного в не менее известной – «И ты, Брут!». И это именно так, даже когда, казалось бы, ничего особенного не произошло, и никому не запрещают переход от одного крепостника к другому, и, тем более, никто никого не убивает. Просто в одном интервью на страницах распространенной и почитаемой многими «Учительской газеты» известный – в самом лестном смысле слова – писатель отвечал на вопросы о роли художественной литературы в учебно-воспитательном процессе современной школы. Думаю, что найдется мало или вообще не найдется людей, не знающих этого имени.

Но готов биться об заклад, что на поставленный мною вопросу принадлежат слова: «литература не имеет никакого отношения к нравственности», хоть кто-нибудь назовет его имя. Ибо имя его, и все, что он делает и отстаивает в своих книгах, выступлениях, наконец, за учительским столом в школьном классе несовместимо со смыслом этого страшного в своей разрушительности утверждения.

Но если по этому перечислению его дел, не догадались, подскажу: он еще еженедельно ведет на «Эхе Москвы» ночную передачу «Один», а давным-давно был одним из ведущих в телепередаче «Времечко». Думаю, что теперь догадались.

Да, это – Дмитрий Быков.

Но телепередачу «Времечко» я назвал не только как подсказку. Она, в некотором роде – часть и моей биографии, одноразово связанной с Дмитрием Львовичем Быковым, И я, коснувшись его громогласного высказывания на страницах «УГ» [Быков 2018], не могу об этом не рассказать.

В 1993 или 1994 г. меня пригласили на эту передачу, которую вели неизвестные мне Максим Василенко и Дмитрий Быков. И если Максим начал с первой минуты предельно доброжелательно вести со мной беседу, задавая вопросы, уточняя, соглашаясь или не соглашаясь, то второй ведущий не только не принимал в этом разговоре никакого участия, а, наоборот, откинувшись в противоположную сторону, демонстративно проявлял свою полную незаинтересованность. Не скажу, что это было приятно, но задаваемые Максимом вопросы увлекли, и я просто перестал обращать на это демонстративное равнодушие внимание. И так продолжалось сравнительно долго. Мы с Максимом заинтересовано беседовали, а Дмитрий не менял своей позы откровенного безразличия.

Но, как оказалось, поза позой, но когда его что-то в моих рассуждениях заинтересовало, он неожиданно резко развернулся в мою сторону, и уже до конца передачи своими бесконечными вопросами от себя не отпускал. Причем, задаваемые вопросы, как звенья одной цепи, или как лестничные ступени, не только вели к нужным ему целям, но и действительно вытягивали из меня все, что его интересовало, включая факты моей биографии.

При этом, как я понимаю, он старался прояснить телезрителям очень важное единство того, что я делал как учитель, почему я так поступал, и какие выводы из этого сплава – цели, действия, культуры отношений с учениками – для меня становились особенно важными. И эта его нескрываемая увлеченность завершилась удивительной в своей значимости фразой: «Жаль, что я не был Вашим, Яков Семенович, учеником».

Влияет ли литература на нравственность?

А ведь я преимущественно говорил о плохо используемых формирующих возможностях каждого учебного предмета, естественно, включая, художественную литературу, что почему-то и вызвало такую откровенно эмоциональную заинтересованность этого странного ведущего.

Поразительно, что именно он, сказавший, что есть произведения, способные перевернуть душу человека, заслуженно ставший известным писателем, обретший – без малейшего преувеличения – огромный авторитет не только в среде любителей художественной литературы, категорически отказал ей даже «в малейшей возможности влияния на нравственность». И именно он в этом интервью заявил: «Я не думаю, что русская или какая-либо другая литература способна отучить школьника от жестокости и вообще произвести в нем духовный переворот».

Именно Дмитрий Быков на утверждение интервьюера «для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобно-го... затруднительнее, чем для человека, Диккенса не читавшего», спросившего: «нельзя ли использовать в воспитательных целях, гуманизм русской литературы», ответил: «Это ерунда, какая-то. О какой гуманистической интенции русской литературы, вы говорите! У Достоевского, что ли вы ее обнаружили? У Чехова? У Тургенева? Даже морализатор Толстой вовсе не моралист, а Пушкин вообще считал, что «поэзия выше нравственности или, по крайней мере, совсем иное дело. Какой гуманизм может воздействовать на сознание подростка? Или у Блока нашли гуманистическую интенцию, особенно, в «Двенадцати» [Быков 2018]»?

Правоту своей позиции Д. Быков подтверждает множеством примеров расхождения между произнесенными словами и поступками великих писателей, в частности, Бродского, которому «Никакой Диккенс не помешал написать “Стихи о зимней кампании 1980 года” и “На независимость Украины”» [Быков 2018].

А чего стоит его назидательный совет: «А литературу не надо рассматривать как нечто душевно полезное. У литературы другие задачи, к морали имеющие весьма опосредованное отношение». И продолжает: «Самое главное, чтобы человеку (в частном случае, школьнику) было интересно... Все беды от неинтересности, от полного отсутствия **специализации** (выделено мной. – Я. Т.), от бесперспективности и бессмысленности» [Быков 2018]!

И такого рода высказываний еще не одно и не два. Нельзя не понимать, что дело не в их количестве, а той, занимаемой Д. Быковым, позиции, суть которой они призваны неуклонно отстаивать. А позиция эта по сути своей сводится к идее создания «экстремальной педагогики» как «умения говорить с детьми о смысле жизни».

Совсем не хотелось бы специально останавливаться на бесконечной содержательной размытости столь грандиозной педагогической новации в первую очередь из-за уважения к ее автору, для которого и в устах которого она, наверное, имеет определенный смысл. Но для ее превращения в девиз, обращенный ко всем учителям страны, моего уважения явно недостаточно.

Завершая обзор этого, несомненно, знаменательного интервью, не буду останавливаться на его глубинной самопротиворечивости, на не замечаемом автором переносе понятия из одного смыслового контекста в принципиально другой, и – что особенно значимо – на текстовой категоричности, полностью, без каких-либо оговорок, исключаящей мнения не менее великих писателей и педагогов. В частности, того же М. Горького, сказавшего, что **всем хорошим в себе он обязан книгам**.

Но к завершающему это интервью ответу Д.Л. Быкова, не могу не обратиться. Был вопрос: «Сегодня много рассуждают о возвращении советского ханжества. Действительно ли эта проблема актуальна? Какова ваша позиция как педагога в этом отношении?»

Ответ последовал незамедлительно: «Еще бы не актуальна! Если детям много врут, если калечат агрессивной пропагандой, если навязывают им фальшивые убеждения, в которые все эти пропагандисты не верят сами, трудно требовать от детей, чтобы они в повседневной практике руководствовались понятиями чести и милосердия. Ничто так не развращает, как двойная и даже тройная мораль, когда говорят одно, думают другое, а делают третье. Учитель должен как минимум в этом не участвовать, а как максимум этому противопоставлять **ту правду, которую он знает**» (выделено мной. – Я. Т.) [Быков 2018].

Прошу прощения за столь долгое цитирование. Но содержательность сказанного требует, с одной стороны, текстовой точности, с другой – не позволяет сделать вид, что до этого места ты не дочитал.

«Категоричность мнения» и «исследовательская доказательность» – не синонимы

Дочитал! И буквально оторопь взяла.

Ведь уважаемый писатель не может не знать, что учителя у нас разные, с разными взглядами и мнениями, что среди них могут быть выразители даже взаимоисключающих политических и идеологических позиций, и «правды» у них разные! И, если даже

представить фантастически невозможное, что все наши учителя превратятся в одного отсканированного «Быкова», то им не справиться с тем, что возложено на Конституцию и закон. Тем более, что (с позиции того же Быкова) и художественная литература – не помощник.

И все же, не в критике Д. Быкова суть волнующей меня проблемы. И не в его противоречивых высказываниях, и даже не в той несомненной опасности, которую несут массовому учительству столь противоречивые высказывания авторитетного писателя. В наше время с какими только высказываниями не приходится сталкиваться!

Ибо все, чего в пространным интервью коснулся, но, как представляется, не понял или не захотел понять писатель-учитель Д. Быков, в действительности намного сложнее, трагичнее и, к сожалению, несводимо к «правильности» или «неправильности» того или иного его высказывания.

Прибегая к известной параллели, суть которой – в недопустимости отождествления «повода» и «причины», приведшего, как известно, к Первой мировой войне, отмечу, что его мнения и оценки не только не раскрывают сути сложившегося положения с преподаванием художественной литературы, а даже **перекрывают** возможность откровенно разобраться в нем. И именно отсюда проистекает необходимость рассматривать противоречие между декларируемыми целями и официально определяемыми путями их реального воплощения как **социальное явление**.

Как известно, «противоречие», с одной стороны, может искажать суть отстаиваемой позиции, но, с другой, может действительно затрагивать чрезвычайно значимую проблему. И не случайно многие даже великие мыслители не только не сразу приходили к своим открытиям, но и не сразу, а с большим трудом находили вербально необходимые формулировки для изменяющегося со временем содержания своих же мыслей. Чего только стоит множество взаимоисключающих формулировок о соотношении педагогики и искусства, приводимых и отстаиваемых в разные годы и в разных выступлениях великим отечественным педагогом – К.Д. Ушинским! Поэтому противоречивость высказываний Д.Л. Быкова, усугубляемая логически недопустимыми «перескакиваниями» от одного смыслового контекста к другому, не должна перечеркивать поднятой проблемы. Ведь и Колумб, как известно, направлялся в Индию!

Серьезность любого научно значимого разговора изначально должна определяться методологически четкой ограниченностью предмета обсуждения. *Многофакторная эклектичность, производящая впечатление широты взглядов и несомненной эрудированности, в действительности является проявлением неосознаваемого методологического бескультурья или изощренного демагогического лукавства, когда за деревьями сознательно прячут лес*, что в том и в другом случае не позволяет вырваться из тисков многофакторной зависимости и не только не приводит к нужному ответу, а наоборот, отдаляет от него, создавая ситуацию бесконечной и *нескончаемой псевдодискуссионности*.

Оставляя за собой право видеть в своем опыте, своем мнении истину, как говорится, в последней инстанции, Д. Быков – повторюсь – не только не проясняет сути действительно актуальной проблемы, но и, несмотря на ряд очень точно подмеченных недостатков и, несомненно, важных замечаний по сути перекрывает даже возможность нахождения гносеологически состоятельного ответа на поставленные вопросы. Ведь отказав с первых же слов художественной литературе в реальной возможности влиять на нравственность, он не только освобождает ее от какой-либо ответственности за воспитание школьников, но и доказывает утопичность и бессмысленность самого стремления увязывать литературу с такой изначально чуждой для нее целью. По Быкову, художественная литература генетически, по природе своей *не может, а значит и не должна даже рассматриваться в связи с нравственным воспитанием*.

Я не совершу открытия, сказав, что Дмитрий Львович, отвечая на заданные вопросы, не размышлял и даже не пытался в этой беседе рефлексивно пробиться к нужным ответам, он их просто уже знал и приводил, как говорится, по памяти. Они в своей определенности как бы вытекали из его собственной мировоззренческой позиции. И каждое произнесенное им слово, каждая реплика и высказанное мнение были не проявлением его сиюминутной рефлексивной импровизации, а только и единственно отражением выстраданной и продуманной личностной позиции. И именно личный опыт, прожитая в непрестанном творчестве жизнь, были и являются для него приобретенным правом на непререкаемую категоричность своего мнения, своих взглядов и своих критериальных оценок.

Заключительный вывод Д. Быкова о праве и долге каждого учителя доносить до учеников свое понимание, свою правду, как мне представляется, основан на бесконечном уважении к личности другого, и значит на искреннем признании, что эту связь между учителем и учеником только так и нужно осуществлять [Bergem 1990; Sutton & Wheatley 2003]. А иначе, если ты преподаешь литературу, и быть не должно [Доманский 2000; Garrud & Bramble 1977; Bohlin 2005]. Он же так преподает!

Но при всем многолетнем уважении к Д.Л. Быкову не могу не сказать, что личный опыт, личная убежденность и даже стойкая мировоззренческая позиция, не могут быть единственной основой при решении сложной и социально значимой проблемы. И хорошо известные слова «методологические требования», «методологическая культура», «методологическая обоснованность» и «логика исследовательского решения» – не выдумки схоластов, а область особых знаний, без которых ни одна сколько-нибудь социально актуальная проблем решена быть не может [Бушмин 1980; Маранцман 1982; Богданова и др. 1999]. Это так даже если ты убежден в единственной правильности найденного тобой решения. Ведь у другого преподавателя могут быть совсем другие, продиктованные принципиально другой убежденностью взгляды [Zancanella 1991]! Во что же тогда превратится школа, государственная система образования, функционирующая на основе единых стандартов?! И значит дело не столько в жизненном опыте и природном уме, сколько в культуре (или бескультуре) методологического анализа, призванной и способной вести к выявлению причин, порождающих исследуемое явление.

Поэтому первое, чего он не сделал и что, к сожалению, даже не находится в пределах его внутренней озабоченности, это четкость различения понятий «художественная литература» и учебный предмет «художественная литература». Не замечая этого упущения и не имея исходных фундаментальных оснований (кроме «я так считаю»), он вынужденно приходит – и не может не прийти – к удивительному в своей педагогической беспомощности выводу: «У каждого учителя своя правда».

А учителей этих – около двух миллионов, и от каждого из них требуется выполнение учебных программ и государственных стандартов и, конечно, следование тому, к чему тебя как профессионала готовили.

Поэтому ни жизненный опыт уважаемого писателя Д.Л. Быкова, ни, несомненно, его уникальная эрудиция учителя, не могут и, по определению, не являются основой не то что для ответов, в которых нуждается современный преподаватель художественной литературы, но и, тем более, для осмысления того, что в действительности с этим предметом происходит.

Однако, что, несомненно, чрезвычайно важно, особая и при этом социально бесценная значимость высказанных Д. Быковым взглядов в том и состоит, что, ничего не решая и приводя к столь утопическим выводам, они неопровержимо отражают не только сложившееся неблагоприятное преподавания литературы, но и социально губительную противоречивость в понимании ее предназначения как учебного предмета. И хотя Быков – не Лев Толстой, его взгляды на роль художественной литературы и ее миссионерское предназначение, несомненно, отражают губительную противоречивость возлагаемых на литературу надежд, с одной стороны, и, с другой, – их полную несостоятельность. И если не рассчитывать на то, что в каждый класс войдут растажиженные «Быковы», имеющие право так рассуждать, действовать и выдвигать «свои» цели и в открытую игнорирующие требования, исходно определяющие деятельность учителя, то даже в этом случае, ничего другого не остается, как действительно *стремиться к выявлению причин, порождающих сложившуюся в образовании ситуацию* [Турбовской 2016, 21].

Повторюсь, сколь угодно лично значимый опыт и твердая убежденность не могут служить основанием для принятия решения, *обязательного для всех*. Ни опыт, ни личная убежденность, по определению, не являются причинами, порождающими то или иное явление, и значит следование им, не решает проблему, а единственное – могут учить как действовать, что и делает массовый потребитель современной сложной техники, совершенно не разбираясь в ней.

И поэтому дело в принципе, не совсем в том, противоречиво ли Д. Быков отвечал на заданные вопросы, хотя именно об этом выше велась речь. Не мог я оставить без внимания *разрушительную противоречивость* слов, адресованных учителю, и не имел права не раскрыть их *полную несостоятельность*.

А непростительная вина талантливого писателя Дмитрия Быкова совсем не в правильности или неправильности его

ответов, а совсем в другом – *принципиально другом*. Отказывая художественной литературе в самой возможности влиять на нравственность, он даже не заметил, что своими ответами он – писатель и учитель – *признал, что в нашей школе преподается «художественная литература»*, ибо только признание факта преподавания в школе художественной литературы может служить основой для такого интервью. Ведь скажи учитель Д. Быков, что художественная литература в нашей школе не преподается, это лишило бы смысла саму постановку подобных вопросов и содержание интервью было бы совсем другим.

Но правомерно задаться вопросом *«действительно ли художественная литература преподается в школе?»* Чтобы признать необходимость постановки именно такого вопроса и избежать упрека в недопустимой субъективности, начнем от определения исходных понятий: «художественная литература как особый вид искусства» и «учебная программа» как требование, которое должно неукоснительно выполняться школьным учителем.

Но, при множестве определений понятия «художественная литература» (а в современных словарях и в Интернете дается свыше 20 таких определений), последнюю можно определить как «вид искусства, создаваемый авторским воображением, особый мир, в котором действуют, любят, борются, ненавидят и страдают вымышленные герои, в поступки и отношения которых читатель получает возможность проникнуть и, благодаря этому, по-разному эмоционально отнестись к каждому из них и к произведению в целом». Но так как с позиций формальной логики недопустимо определять понятие, ссылаясь на другое неопределенное понятие, то есть вынужденная необходимость обратиться к определению понятия «искусство». А оно определяется как отражение в художественных образах воображаемой действительности, в которой действуют вымышленные авторским талантом герои.

Пока оставим без ответа другой, но чрезвычайно важный вопрос: почему школа считает необходимым изучать художественную литературу?

«Учебная программа» – это «документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению по той или иной учебной дисциплине» [Федеральный закон 2012]. Следовательно, из огромного множества произведений, созданных писательским талантом, составите-

ли учебных программ отбирают только те, которые соответствуют **определенным целям**. И уже не художественному произведению, а только **этим целям** подчиняется выбор средств и методов ее преподавания, причем, как выясняется, целям, весьма далеким от бесконечно увлекательных рассуждений Д. Быкова.

И вот здесь не обойтись без заданного выше, но оставленного без ответа вопроса: почему «художественная» литература неизменно входит в состав содержания образования и становится «учебным предметом», хотя сделать это весьма и весьма затруднительно, ведь включение художественной литературы в сонм **изучаемых в школе «учебных предметов»** изначально подчиняется упомянутой **особой цели**. Таким образом, художественная литература, преподаваемая в школе, находит свое практическое воплощение как учебный предмет, изначально исключающий сколь угодно и чьи бы то ни было увлекательные рассуждения, если они не соответствуют требованиям учебной программы [Федеральный закон 2012].

Но оказывается, что именно на этот, казалось бы, самый главный вопрос определенного ответа нет, а есть огромный разброс разнообразных оценочных, ни к чему не обязывающих формулировок: здесь и отождествление с **«человековедением»**, и связь «с предметами эстетического цикла, такими как музыка и изобразительное искусство» [Методика]. Поэтому «любой школьный предмет опирается на литературу, для того чтобы раскрыть красоту человеческой мысли, гуманную устремленность передовой науки, высоту идей и идеалов человечества», потому что она необходима «растущему человеку для полноценного восприятия словесного **искусства**, развития **художественной** культуры, речи, творческих способностей» [Методика].

К процитированному уместно, как представляется, добавить еще одно объяснение, суть которого в том, что художественная литература – особый вид искусства, создающего вторичную действительность, в которой живут созданные писательским воображением герои, чьи мысли, поступки и взаимоотношения настолько эмоционально воспринимаются читателем, что одни из них становятся близкими и дорогими, другие же, наоборот, вызывают неприязнь, негодование, вплоть до ненависти. А формирующее значение художественного произведения, определяется силой вызываемых у читателя чувств и духовно-нравственных устремлений. «Воображаемые ситуации литературы... служат

основанием для опыта нравственного мышления» [Jones 1976, 128].

Думаю, что именно это понимание литературы как формирующего фактора, способного эмоционально влиять на учащихся, определяет ее включение в содержание школьного образования [Wolf 1975; Jones 1976; Dana & Brown 1991; Carr 2005; Young & Annisette 2009]. Представляется, что не только знания и все остальные приписываемые литературе свойства в конечном итоге являются тем определяющим фактором, из-за которого из века в век литература является учебным предметом. Однако разнообразие существующих объяснений объективно свидетельствует о том, что составители учебных программ «Художественная литература» могут руководствоваться тем или иным пониманием ее учебной предназначенности.

Так, в учебной программе утверждается, что «литература – базовая учебная дисциплина, формирующая духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения. Ей принадлежит ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии школьника, в формировании его миропонимания и национального самосознания, без чего невозможно духовное развитие нации в целом. Специфика литературы как школьного предмета определяется сущностью литературы как феномена культуры: литература эстетически осваивает мир, выражая богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах. Она обладает большой силой воздействия на читателей, приобщая их к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества» [Программа].

В приведенной цитате важно подчеркнуть, что художественной литературе придается роль **субъекта, формирующего духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения**, что не только не совпадает со взглядами Д. Быкова (что не так уж и важно), но и ни от кого, включая учителя, не зависит. Сама литература все сделает, как надо, ибо, как сказано в Программе, «изучение литературы в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры;

- развитие эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления, творческого воображения,

читательской культуры и понимания авторской позиции; формирование начальных представлений о специфике литературы в ряду других искусств, потребности в самостоятельном чтении художественных произведений; развитие устной и письменной речи учащихся;

- освоение текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, основных историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий;

- овладение умениями чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы; выявления в произведениях конкретно-исторического и общечеловеческого содержания; грамотного использования русского литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний» [Программа].

Не должно быть, чтобы прекрасные слова из прекрасной Программы не находили жизненного воплощения! Но, к сожалению, ведь не находят, о чем неопровержимо свидетельствуют не только быковский утопизм и недопустимость реального положения с преподаванием литературы, но и самое страшное – отношение к ней самих учеников.

Что ожидает «пятипроцентчиков»

Одна небезызвестная писательница даже создала и разместила в Интернете огромное эссе с удивительным названием «Литература в школе: 10 вещей, которые бесят, или почему дети прогуливают уроки литературы» [Букша]. Как говорится – без комментариев.

Только 5% учащихся *сознательно* выбирают для сдачи ЕГЭ художественную литературу. Я выделил слово «сознательно», потому что они знают, что собой представляет этот экзамен, и на какие вопросы придется отвечать.

Но так как это может быть не всем известно, и трудно рассчитывать, что возникнет желание ознакомиться с этими замечательными творениями наших изобретательных методистов, приведем только несколько образцов этого великого чудо-творчества, открывающего двери заждавшимся вузов. Так, один из вопросов ЕГЭ: «К какому роду литературы принадлежит «Капитанская дочка» А.С. Пушкина? (эпос, лирика, драма)», «Укажите вид тропа: «Сюда по новым им волнам / Все флаги в гости будут к нам», «Укажите номер строфы, в которой поэт использует анафору»,

«Укажите размер, которым написано стихотворение А.А. Блока «Россия» [Тест ЕГЭ].

Наверное, нет, смысла комментировать эти великолепные образцы методических изысканий и не отметить, насколько важнее проявленная забота о наличии знаний, без которых жизнь школьника немислима, каких-то там чувств, породивших эти стихотворные строки. Это же чувства, которые испытывал какой-то давно живший А. Блок, и не больше.

Между тем, в Государственной программе со ссылкой на В.Г. Белинского утверждается, что литература воспитывает сама по себе, литературными текстами, жизнью самого писателя, «воспитывает не прямо, а чаще всего подсознательно – и тем глубже. Она учит понимать Другого, вступать равноправным собеседником в диалог с другой Личностью и с другой Эпохой» [Белинский, цит. по Ланин 2014, 5].

Так что «художественная литература», что бы мы ни вытворяли, сама все, что надо сделает и сформирует. А нам ничего другого не остается, как в очередной раз обратиться к мудрой украинской пословице, суть которой мы с невероятной легкостью непрерывно игнорируем, наступая на все те же грабли. А неплохо бы осознать, что кроме самих себя, винить некого, ибо «Бачили очі, що купували, – їжте!»

Хочется верить, что «это был не волк, а только волчья тень», и что ЕГЭ приходят и уходят, а великая художественная литература, избавленная от этой удавки, сможет выполнять свою ничем не заменимую мессианскую роль в очеловечении души человеческой.

И совсем было бы неплохо, если бы мы, не возлагая особых надежд на фатальность высвобождения литературы из этих удушующих объятий, как можно скорее пришли бы ей на помощь, к чему нас не может не подталкивать и полная беспомощность быковских рассуждений и выводов.

Запоздалые извлечения из одной беседы

Работая над этой статьей, я вспомнил о своих беседах с известным ученым, заслуженным деятелем науки, автором учебников по преподаванию художественной литературы, профессором Я.А. Ротковичем (1), с которым мне довелось работать на одном факультете. Предметом этих бесед был давно волновавший меня вопрос о логике, определяющей изучение художественной ли-

тературы в школе. Мне казалось, что такой **учебный предмет**, как художественная литература не может ставить во главу угла неукоснительность следования историческому развитию отечественной и зарубежной литературы, ведь у него как изучаемого в школе учебного предмета есть, и не может не быть, своей особой целевой предназначенности, ради которой ее и ввели в содержание школьного образования. Но на признании справедливости этого утверждения наше взаимное согласие заканчивалось и начинался полный дискуссионный разгром одного из оппонентов. Именно полный, потому что откровенно эмоциональной позиции, исходящей из «ученикам не нравится», «мы, в конечном итоге, придем к тому, что они не захотят читать, и мы будем вынуждены, как американцы, подменять художественные произведения убогими дайджестами, над которыми мы сейчас смеемся» и т.д., была противопоставлена строгая, не допускающая никаких сомнений, научная позиция.

И хотя эти беседы происходили 40 с лишним лет тому назад, и, естественно, о дословном воспроизведении сказанного говорить не приходится, но логическое выстраивание аргументов было настолько четким, что даже при желании не забудешь.

Художественная литература, рассуждал Я.А. Роткович, потому и превращена в «учебный предмет», что как особый вид искусства она способна чему-то **учить**. А искусство, как известно, это особый вид человеческой деятельности, направленный на познание жизни во всех ее проявлениях и, следовательно, создающий особое **знание**. При этом, — деятельности **веками осуществляемой** и значит — обладающей **своей историей**, равной истории данного народа. Отражая мир отношений человека, художественная литература становится особой объективной данностью, познание которой не только обогащает личный жизненный опыт каждого ученика, но и позволяет ему ощутить свою духовную близость со своим народом, его историческим прошлым и теми ценностями, благодаря которым у его народа есть и **настоящее**, и **будущее**. Поэтому преподавание художественной литературы как **учебного предмета** не может не строиться на научной основе, изначально требующей исторической целостности изложения, системного раскрытия и обоснования его имманентных особенностей, без знания которых ни о чем серьезном и говорить не приходится [Роткович 1976]. И если отнестись к обсуждаемой проблеме серьезно, то при всей значимости пробуждаемого в процессе препода-

давания любого учебного предмета интереса, и художественная литература не составляет исключения, во главу угла должен быть поставлен и ставится **подлежащий изучению учебный предмет**. Программные требования, предъявляемые к каждому учебному предмету, **выполнять нужно**. Без соблюдения этого условия само понятие «школа» превращается в бессмыслицу.

Профессиональное мастерство учителя, о котором ведутся бесконечные разговоры, в конечном итоге, сводится к тому, чтобы объединить неукоснительное соблюдение требований программы и пробуждение интереса учеников к изучаемому предмету. И это, как представляется, посильная задача для хорошего учителя.

Художественная литература – существительное, а составители программ – прилагательное

Все мы взрослеем по-разному. И не последнюю роль в этом сложнейшем социальном процессе играет избранная профессия. Естественно, что и учительствование не может не сказаться особым, не знающим аналогов образом, на человеке, избравшем такую судьбу, что, к сожалению, сколько-нибудь серьезно не учитывается при профессиональном обучении будущего учителя.

А ведь ему – вчерашнему ученику – приходится «воспитывать» таких, каким он сам был, образно говоря, вчера. Будущему учителю ничего не остается, как полагаться на веру в несомненную обоснованность не только знаний, изложенных в учебниках, но и программ, которыми он призван руководствоваться. Ведь их создавали и разрабатывали ученые и, несомненно, самые подготовленные специалисты!

И в этой вере – не проявление юношеской наивности, а фундаментальная основа не только профессионального образования, но и исторической преемственности поколений. Известные шуточки – «забудь, чему тебя учили» по сути своей глубоко трагичны. Не может и не должно развитие государства и общества строиться на основе изначального отрицания того, чему учат в школе и вузе. «Не может и не должно!», – восклицаю я, будучи убежденным в справедливости этого вывода.

Но ведь в реальной действительности все сплошь и рядом происходит как раз не так, как должно и нужно. И юмористическая шутка оказывается намного ближе к реальной действительности, чем мои исторически обоснованные призывы. При этом дело зашло так далеко, что само слово «справедливость» превратилось

в утопическую пустышку, а отстаивать народные интересы с его позиций считается политическим оскорблением. А это значит, что в контексте обсуждаемой проблемы особую остроту приобретает вопрос о методологической значимости конфликтного состояния преподаваемой в школе художественной литературы, когда на одном краю ряда мнений по этой проблеме – позиция профессора Я.А. Ротковича, а на другом – писателя Д.Л. Быкова, и сложность ее разрешения определяется дидактической несостоятельностью первой, и недопустимой дидактической беспомощностью второй.

Кстати, взаимоисключающая противоречивость этих позиций опровергает широко распространенное убеждение, что истина находится посередине противоположных точек зрения. Как представляется, искомое решение может находиться за пределами обеих этих взаимоисключающих и при этом не реализуемых позиций. Но если позиция Быкова изначально не является и не может, по определению, являться требованием, предъявляемым к каждому преподавателю художественной литературы, то совсем иное положение возникает, когда речь идет о позиции профессора Ротковича, с которой трудно не согласиться.

Как бы высоко ни оценивалась роль субъектности в образовании, в конечном итоге, школа и все учебные предметы, воплощают то знание, которым не только должен овладеть, но которое должен уметь творчески использовать каждый ученик, ведь он, что бы при этом ни говорилось, приходит в школу *учиться*.

И если преподавание «художественной литературы» приводит к такому негативному состоянию, то одно из двух: либо мы делаем не то, либо делаем не так. Значит коллизия в своей сути определяется не различием между позициями профессора и писателя, а между самой *художественной литературой и прокрустовым ложем*, в которое ее втиснули создатели учебных программ.

И мы, еще совсем недавно смеявшиеся над американцами, превратившими великие художественные произведения в дайджесты, можем из искренних признаний учителя Быкова узнать, что и он вынужден превращает «Тихий Дон» в такое же бездушное творение. Так, британская исследовательница Джудит Суисса отмечает: «Одним из тревожных следствий тренда... несущего риск сведения преподавания литературы в высшей школе к технике, является то, что преподаватель становится технарем» [Suissa 2008, 194].

То, что мы преподаем в школе и называем «художественной литературой», в лучшем случае является примитивным набором лингвистических знаний, к самой литературе никакого отношения не имеющих. Литература, не порождающая любви, сострадания, активного эмоционального неприятия или, наоборот, желания поддержать, не раскрывающая неявной сложности социальных и межличностных отношений, не готовящая душу ребенка к бесчисленным жизненным выборам, от которых никому не удастся уклониться, **художественной** не является [Gaut 1998; Attridge 2017]. «Обучение, собственно говоря, – это введение (через различные формы знания и области смыслов) в то, что значит быть человеком и как эта человечность может быть достигнута» [Pring 2016, 5].

Не стану сколько-нибудь подробно останавливаться на вопросах, почему такое положение стало возможным, хотя это, несомненно, заслуживает самостоятельного разговора, не сводимого к поиску виновных. Не лучше ли искать **ответственных**? В данном контексте, представляется необходимым коснуться только одного аспекта столь сложной проблемы, приближающего к объяснению ситуации именно такого преподавания художественной литературы в современной школе.

Заключение, или

Не пора ли философии осознать свою ответственность?

Наверное, нет среди образованных людей таких, кто бы не знал двух взаимоисключающих поговорок: «Простота – хуже воровства» и «Нет ничего гениальнее простоты». А ведь за этими вековыми поговорками, как мне представляется, – самая главная для каждого живущего – проблема **выбора, определения – какая из них правильная?**

Кто призван объяснить феномен существования в общественном сознании таких, казалось бы, взаимоисключающих утверждений, вбирающих в себя вековую народную мудрость? Кто объяснит каждому живущему, что эти вековые поговорки не только не противоречат друг другу, а, наоборот, призваны помочь людям определить, какой из них ему надлежит руководствоваться в каждом конкретном случае. А это значит – научиться отличать одну «простоту» от другой, и ни в коем случае не путать, ибо в одном случае наш выбор будет преступным, в другом – судьбоносно необходимым. И пока это различие не будет объяснено, путаница неизбежна.

И если бы только это! Эклектическое смешение научных понятий и сугубо бытовой фразеологии – убедительное доказательство явной недостаточности оказываемого на общественное сознание, и в том числе на воспитание подрастающего поколения, положительного формирующего влияния. И этому есть множество объяснений, среди которых особое место занимает недопустимый уровень концентрации общественного сознания на вопросах экономики, превращающей последнюю в некую волшебную палочку, не только не приводит к коренным экономическим изменениям, но и исторически разрушителен для будущего страны, народы которой жили и хотят жить, руководствуясь извечным – **не хлебом единым!**

Не может и не должен ребенок видеть в рубле или долларе смысл своего бытия, не может и не должен строить свою жизнь, не руководствуясь великим заветом «береги честь смолоду», не может и не должен не ощущать своей личной ответственности за происходящее с ним, вокруг него, в стране и со страной.

Но все эти «должен – не должен» имеют хоть какой-то реальный, не сводимый к беспомощной риторике, смысл, если **знать**:

– как этого добиваться;

– как бесконечно сложна и противоречива реальная действительность, в которой происходит развитие каждого из вступающих в жизнь поколения, не менее сложного в своем индивидуальном разнообразии;

– что разброс возможных вариантов выбора своего будущего включает в себя и откровенно растительную жизнь киплингского Маугли и личности, в душе которой своя судьба и будущее страны – неразрывны;

– что образование, очевидно осуществляемое в настоящем, в действительности – только и единственно – призвано решать задачу формирования личностной готовности творчески реализоваться в неизвестном будущем.

И значит – не уйти от методологически самого основного вопроса – «Можно ли достичь столь сложных и судьбоносных целей, не используя средств, способных оказывать эмоционально формирующее влияние на ребенка?» И если нельзя, то почему *художественную литературу* превратили в некое наукообразное варево задаваемых ученику формальных вопросов, не затрагивающих душу ребенка, а только сводимое к угадыванию

«правильного» ответа. Тем самым, волюнтаристски игнорируя ее особую функциональную предназначенность.

И, к сожалению, никакого другого объяснения этому дидактическому безобразию, кроме того, что составителей учебных программ и учебников недопустимо плохо освоили преподаваемый им курс философии, призванный и всей сутью своей раскрывающий диалектичность каждого явления и, естественно, социального бытия, и безграничность возможностей творческой самореализации человека в его взаимоотношениях с природой, социумом и самим собой, не нахожу.

И представляется, что именно философия призвана стать исходной методологической основой, не только определяющей требования, предъявляемые к каждому учебному предмету, к составителям учебных программ, но и формирующей особую диалектическую культуру, исключающую недопустимое опрощение, шаблонизированный примитивизм в жизни Школы, который действительно, хуже воровства.

И поэтому, философии предстоит избавить общественное сознание, а в процессе профессиональной подготовки учителя – самого учителя, от иллюзорной убежденности во всемогущести непосредственно преподаваемого предмета, неопровержимо доказав, при каких условиях «художественная литература» как учебный предмет может действительно оказать должное воздействие на нравственное и духовное формирование наших детей.

ПРИМЕЧАНИЕ

(1) Роткович Яков Аронович – филолог-методист доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РСФСР. Его перу принадлежат труды по теории и истории методики преподавания литературы, о принципах анализа художественного произведения, о теоретических основах методики как педагогической дисциплины, а также фундаментальный труд по истории преподавания литературы в советской школе (1962).

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Богданова и др. 1999 – Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов пед. вузов. – М., 1999.

Букша – Букша К. Литература в школе: 10 вещей, которые бесят, или почему дети прогуливают уроки литературы. – URL: https://mel.fm/krik_dushi/9836204-literature_hate

Я.С. ТУРБОВСКОЙ. Пора действовать, или Философское осмысление – в жизнь...

Бушмин 1980 – *Бушмин А.С.* Наука о литературе: Проблемы. Суждения. Споры. – М., 1980.

Быков 2018 – *Быков Д.* Экстремальная педагогика – это умение говорить с детьми о смысле жизни // Учительская газета. 13.03. 2018.

Доманский 2000 – *Доманский В.А.* Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск: Томский гос. Университет, 2000.

Ланин 2014 – *Ланин Б.А.* Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных учреждений. – М.: Вентана-Граф, 2014.

Маранцман 1982 – *Маранцман В.Г.* Проблемы восприятия школьных программ по литературе // Проблема содержания литературного образования: Сб. науч. трудов / НИИ школ РСФСР. – М., 1982. С. 95 –105.

Методика – Методика преподавания литературы в школе (курс лекций). – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=309

Программа – Примерная программа основного общего образования по литературе для образовательных учреждений с русским языком обучения. – URL: <http://window.edu.ru/resource/176/37176/files/03-1-o.pdf>

Роткович 1976 – *Роткович Я.А.* История преподавания литературы в советской школе. – М., 1976.

Тест ЕГЭ – Бесплатный тест ЕГЭ по литературе онлайн. – URL: <https://edunews.ru/ege/literatura/test/>

Турбовской 2016 – *Турбовской Я.С.* Взаимодействие педагогической науки и образования как управляемый процесс. – М., 2016.

Федеральный закон 2012 – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/

Attridge 2017 – *Attridge D.* The Singularity of Literature. – London: Routledge, 2017.

Bergem 1990 – *Bergem T.* The Teacher as Moral Agent // Journal of Moral Education. 1990. Volume 19 (2). P. 88-100.

Bohlin 2005 – *Bohlin K.* Teaching Character Education through Literature: Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms. – London: Routledge, 2005.

Carr 2005 – *Carr D.* On the Contribution of Literature and the Arts to the Educational Cultivation of Moral Virtue, Feeling and Emotion // Journal of Moral Education. 2005. Vol. 34 (2). P. 137–151.

Dana & Lynch-Brown 1991 – *Dana N. F., Lynch-Brown C.* Moral Development of the Gifted: Making a Case for Children's Literature // Roeper Review. 1991. Vol. 14 (1). P. 13–16.

Garrod & Bramble 1977 – *Garrod A. C., Bramble G. A.* Moral Development and Literature // Theory into Practice. 1977. Vol. 16 (2). P. 105–111.

Gaut 1998 – *Gaut B.* The Ethical Criticism of Art // Aesthetics and Ethics: Essays at the Intersection. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. P. 182–203.

Jones 1976 – *Jones C.* The Contribution of History and Literature to Moral Education // *Journal of Moral Education*. 1976. Vol. 5 (2). P. 127–138.

Pring 2016 – *Pring R.* My Philosophy of Education and How it Might Relate to Classical Subjects // *The Journal of Classics Teaching*. Spring 2016. Vol. 17 (33). P. 1–5.

Suissa 2008 – *Suissa J.* Teaching and Doing Philosophy of Education: The Question of Style // *Studies in Philosophy and Education*. April 2008. Vol. 27 (2). P. 185–195.

Sutton & Wheatley 2003 – *Sutton R.E., Wheatley K.F.* Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future // *Educational Psychology Review Research*. December 2003, Vol. 15 (4). P. 327–358.

Wolf 1975 – *Wolf L.C.* Children's Literature and the Development of Empathy in Young Children // *Journal of Moral Education*. 1975. Vol. 5 (1). P. 45–49.

Young & Annisette 2009 – *Young J.J., Annisette M.* Cultivating Imagination: Ethics, Education and Literature // *Critical Perspectives on Accounting*. 2009. Vol. 20 (1). P. 93–109.

Zancanella 1991 – *Zancanella D.* Teachers Reading/Readers Teaching: Five Teachers' Personal Approaches to Literature and Their Teaching of Literature // *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25 (1). P. 5–32.

TIME TO ACT, OR PHILOSOPHICAL COMPREHENSION – INTO SCHOOL LIFE!

Ya.S. TURBOVSKOY

Summary

The article examines the methodological inconsistency of the current approaches to teaching literature and moral education in schools. Teacher's professional skill, ultimately, is to overcome the contradictions and to combine the strict observance of the requirements of the school program with the awakening of the interest of students for literary fiction. The comprehension of literature as a formative factor that can affect students emotionally determines its inclusion in the content of school education. At the same time, the subject which is taught to the school and called "fine literature" at best is a primitive set of linguistic knowledge, which is not related to the literature itself. Fiction cannot be considered literary if it does not generate love, compassion, active emotional rejection or, conversely, a desire to support, does not disclose the implicit complexity of social and interpersonal relations, does not prepare child's soul for countless life

choices that no one can evade. The contradiction between the declared goals and officially defined ways of their actual implementation should be comprehended as a social phenomenon. That is philosophy which is called upon to become the original methodological foundation that determines the requirements which are not only imposed on academic subjects but also on the formation of a special dialectical culture that excludes the standardized simplicity. Philosophy is able to contribute to the process of training of future teachers by revealing the conditions under which the “literature” as a school subject can really affect the moral and spiritual education of our children.

Keywords: philosophy of education, school life, aesthetics, fiction, curriculum, ethics, moral education, literary studies, methodological culture, axiology.

Turbovskoy, Yakov – D.Sc. in Pedagogy, Professor, Deputy Head of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education at the Institute for Strategy of Education of the Russian Academy of Education, Chairperson of the Council of School Principals of the CIS Countries.

Citation: *TURBOVSKOY Ya.S. Time to Act, or Philosophical Comprehension – into School Life! Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki.* 2018, no. 5, pp. 7-30.

DOI: 10.30727/0235-1188-2018-5-7-30.

REFERENCES

- Attridge D. (2017) *The Singularity of Literature*. London: Routledge.
- Bergem T. (1990). The Teacher as Moral Agent. *Journal of Moral Education*. 1990. Vol. 19 (2), pp. 88–100.
- Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. (1999). *Methods for Teaching Literature*. Moscow (in Russian).
- Bohlin K. (2005) *Teaching Character Education through Literature: Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms*. London: Routledge, 2005.
- Bushmin A.S. (1980) *The Science of Literature. Problems, Opinions. Debates*. Moscow (in Russian).
- Bykov D.L. (2018) Extreme Pedagogy is the Ability to Talk with Children about the Meaning of Life. *Uchitelskaya Gazeta*. 13.03. 2018 (in Russian).
- Carr D. (2005) On the Contribution of Literature and the Arts to the Educational Cultivation of Moral Virtue, Feeling and Emotion. *Journal of Moral Education*. 2005. Vol. 34 (2), pp. 137–151.
- Dana N.F. & Lynch-Brown C. (1991) Moral Development of the Gifted: Making a Case for Children’s Literature. *Roepers Review*. 1991. Vol. 14 (1), pp. 13–16.

Domansky V.A. (2000) *The Cultural Foundations of Teaching Literature in Schools*. Tomsk (in Russian).

Garrod A.C. & Bramble G.A. (1977) Moral Development and Literature. *Theory into Practice*. 1977. Vol. 16 (2), pp. 105–111.

Gaut B. (1998) The Ethical Criticism of Art. In: *Aesthetics and Ethics: Essays at the Intersection*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Pp. 182–203

Jones C. (1976) The Contribution of History and Literature to Moral Education. *Journal of Moral Education*. 1976. Vol. 5 (2), pp. 127–138.

Lanin B.A. (2014) *Literature: Curriculum: Secondary School's Grades 5–9*. 2014. Moscow (in Russian).

Marantsman V.G. (1982) Problems in perception of school literature courses. In: *The Problem of the Content of Literature Education*. Moscow, pp. 95–105 (in Russian).

Pring R. (2016) My Philosophy of Education and How it Might Relate to Classical Subjects. *The Journal of Classics Teaching*. 2016. Vol. 17. (33), pp. 1–5.

Rotkovich Ya.A. (1976) *The History of Teaching Literature in the Soviet School*. Moscow (in Russian).

Suissa J. (2008) Teaching and Doing Philosophy of Education: The Question of Style. *Studies in Philosophy and Education*. 2008. Vol. 27 (2), pp. 185–195.

Sutton R.E. & Wheatley K.F. (2003) Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future. *Educational Psychology Review Research*. 2003. Vol. 15 (4), pp. 327–358.

Turbovskoy Ya.S. (2016) *Interaction of Pedagogical Science and Education as a Controlled Process*. Moscow (in Russian).

Wolf L.C. (1975) Children's Literature and the Development of Empathy in Young Children. *Journal of Moral Education*. 1975. Vol. 5 (1), pp. 45–49.

Young J.J. & Annette M. (2009) Cultivating Imagination: Ethics, Education and Literature. *Critical Perspectives on Accounting*. 2009. Vol. 20 (1), pp. 93–109.

Zancanella D. (1991) Teachers Reading/Readers Teaching: Five Teachers' Personal Approaches to Literature and Their Teaching of Literature. *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25 (1), pp. 5–32.