

*С. П. Лавлинский*

**ТЕХНОЛОГИЯ  
ЛИТЕРАТУРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Коммуникативно-  
деятельностный подход**

Учебное пособие

*Рекомендовано  
Учебно-методическим объединением  
по специальностям педагогического образования  
для студентов, обучающихся по специальности  
032900 «Русский язык и литература»*

Прогресс-Традиция  
Издательский Дом «ИНФРА-М»  
2003

УДК 372.882.09.046.14(075.8)  
ББК 74.268.3я73  
Л 13

**Рецензенты:**

*В.И. Тюпа* — доктор филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой теоретической и исторической поэтики РГГУ

*В.Н. Пименова* — кандидат педагогических наук,  
ст. н. сотр. ИОСО РАО

**Лавлинский С.П.**

Л13 Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов.— М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. — 384 с.

В пособии по-новому рассматриваются проблемы литературного образования, методы обучения и способы организации учебной деятельности. Раскрываются требования современной коммуникативной технологии, формы и виды исследовательской деятельности читателей-школьников, способы диалогического общения на уроке литературы.

В основе концепции — филолого-педагогический подход, единство между предметно-образовательной, коммуникативно-дидактической и психолого-педагогической сферами деятельности современного словесника. Теоретические положения базируются на идеях отечественных и зарубежных исследователей-диалогистов (М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, В.С.Библер, Г.-Г.Гадамер и др.).

Каждая часть пособия сопровождается сценарными планами коммуникативных практикумов. Приводятся фрагменты стенограмм уроков, способы работы с некоторыми художественными текстами, входящими в современные школьные программы.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей литературы.

ББК 74.268.3я73

© Лавлинский С.П., 2003

ISBN 5-89826-184-2

© Издательство «Прогресс-Традиция», 2003

ISBN 5-16-001581-7

© Орешина А.Б., оформление, 2003

## Содержание

*Н. Д. Тамарченко.* Школа сотворчества ..... 8

Предисловие ..... 11

**Часть I. Введение в коммуникативную технологию литературного образования** ..... 21

**Глава 1. Учебный диалог в современных образовательных практиках** ..... 23

*Проблема диалога в образовании. — Учебный диалог в Школе диалога культур. — Литературно-образовательный «поворот» в диалогической проблематике.*

**Глава 2. Социокультурные подступы к теории и практике литературного образования** ..... 29

*«Мозаичная культура» и «чтение как труд и творчество». — Проблемы освоения литературы в школе. — О возможных путях диалогизации литературного образования.*

**Глава 3. Горизонты литературного образования** ..... 38

*Коммуникативно-деятельностное содержание литературного образования. — Учебный диалог — основа развития культуры читателя. — «Литературно-образовательный круг».*

**Коммуникативный практикум 1. Литературное образование и проблема читателя** ..... 47

**Коммуникативный практикум 2. Профессиональное самоопределение учителя литературы** ..... 64

**Часть II. Два подхода к произведению и читателю в литературном образовании** ..... 71

**Глава 1. Монологическая модель изучения литературного произведения** ..... 73

*Вместо эпиграфа. — Традиционные пути изучения произведения. — Анализ «вслед за автором». — «Пообразный» путь изучения произведения. — Проблемный анализ. — «Человековедческий» подход к литературному произведению. — «вопросно-ответная форма научения». — «Методика общего места».*

## **Глава 2. Литературоведение и педагогика в поисках «диалога согласия» ..... 94**

*«Преодоление шкоlobязни» в литературоведении. — «Инструменталистский подход» в литературном образовании. — Концепции целостного творчества словесника. — Стандартная и универсальная методики обучения. — «Эссеистическая» модель литературно-образовательной коммуникации. — О преемственности обучения и диалогических основах филологической педагогики.*

## **Глава 3. Диалогическая модель освоения произведения на уроке литературы ..... 110**

*Литературное произведение как эстетическая категория. — Эстетический анализ — основа учебного диалога читателей. — Этап предпонимания. — Этап анализа текста. — Этап интерпретации смысла произведения. — Филолого-педагогический инструментарий. Методы и приемы обучения. — Проблема понимания, взаимосвязь вопросов и ответов в литературно-образовательной коммуникации. — Методика и стратегия «вопрошания». — Опыт диалогического освоения отдельного произведения («Лес» Н. Гумилева).*

## **Глава 4. Психолого-педагогические подступы к читательской деятельности школьников ..... 157**

*«Культура подсматривания». — Психолого-педагогическая альтернатива «культуре подсматривания». — Психологическая герменевтика «наивного реализма». — Анализ образов «наивного реализма» в произведениях Л. Толстого и Вл. Набокова. — Для чего словеснику нужна стенограмма диалога читателей.*

## **Коммуникативный практикум 1. Методика анализа произведения в школьной практике ..... 181**

## **Коммуникативный практикум 2. Литературное произведение и контекст филолого-педагогической деятельности ..... 187**

## **Коммуникативный практикум 3. Культурный возраст читателя в художественной литературе ..... 197**

## **Коммуникативный практикум 4. Слово читателя о произведении ..... 214**

## **Часть III. Структура произведения и диалог читателей ..... 223**

### **Глава 1. Комплексный подход к анализу произведения на уроке-диалоге ..... 225**

*«Педагогика облегчения» и удивление читателя. — Прогнозированное чтение. — Траектория читательского понимания на начальном этапе диалога. — Этап предпонимания. — Отступление о «точках удивления» (или «точках предпонимания»). — Между интерпретацией и анализом художественной реальности. — Интерпретация результатов анализа. — О герменевтической логике диалога читателей. — Диалог читателей и мотивация учебной деятельности.*

### **Глава 2. Диалог читателей о сюжете произведения ..... 246**

*О читательском интересе к сюжету. — Сюжет произведения и «сюжет восприятия». — Фрагменты стенограммы диалога читателей-пятиклассников о «Хоббите» Дж. Р. Р. Толкина и филолого-педагогический комментарий. — О ранимации эстетического опыта.*

### **Глава 3. «Хронотопический» анализ произведения в ситуации учебного диалога ..... 278**

*Хронотоп как литературоведческое понятие. — Хронотопы читательского восприятия. — «Остановка мира» как способ освоения художественных хронотопов. — Опыт освоения хронотопической организации произведения и филолого-педагогический комментарий.*

---

<b>Глава 4. Анализ авторской позиции в учебно-диалогической импровизации .....</b>	<b>307</b>
<i>Литературоведческое обоснование диалога читателей о гоголевском «Носе». — Стенограмма диалога читателей. — Филолого-педагогический комментарий. — О правилах учебно-диалогической импровизации.</i>	
<b>Коммуникативный практикум 1. «Точки предпонимания» читателей и логика анализа сюжета .....</b>	<b>332</b>
<b>Коммуникативный практикум 2. Развитие читательских представлений о художественном пространстве и времени .....</b>	<b>348</b>
<b>Коммуникативный практикум 3. «Партитура» учебно-диалогической импровизации и творческое поведение читателей .....</b>	<b>359</b>
<b>Часть IV. Заключительная. «Диалогические» перспективы развития литературного образования .....</b>	<b>361</b>
<b>Глава. Функции литературного образования как системы .....</b>	<b>363</b>
<i>Еще раз о «методике общего места» и диалоге читателей. — Функции литературного образования. — Диалогизм литературного образования и филологическая «служба понимания».</i>	
<b>Коммуникативный практикум. Диалоги-рефлексии читателей пособия .....</b>	<b>373</b>
<b>Рекомендуемая литература .....</b>	<b>376</b>

*...Искусство* служит общей моделью образования в двух аспектах — во-первых, как деятельность, вовлекающая нас в исследование материалов человеческой практики, и, во-вторых, как способ очеловечивания и социализации наших восприятий.

*...Технология* является не альтернативной, не противоположной искусству моделью, а составной частью жизнеспособной модели искусства. [Искусство и технология] представляют собой взаимодополняющие модели единой *человеческой деятельности*.

*Маркс Вартофский*

## Школа сотворчества

Думая о том, как представить читателю книгу и ее автора, я в конце концов нашел эти два слова, которые не то чтобы выражают, скорее обозначают — но зато самое главное — и в том и в другом. Конечно, прочитав заголовок, можно сразу вспомнить «педагогику сотрудничества». Но я думаю, что есть и важные различия: в том направлении поиска, которое в области образования, особенно школьного, открыли сторонники этой идеи, Сергею Петровичу Лавлинскому удалось продвигаться значительно дальше.

Его книга посвящена проблеме диалога как основной и наиболее оптимальной — по крайней мере когда речь идет об искусстве — формы обучения, причем диалог понят не как особый педагогический прием передачи ученикам готовой (известной учителю) истины, а как путь — программируемый, но вместе с тем исполненный неожиданных открытий — совместного поиска читателями никому из них заранее не известного смысла художественного произведения. В результате такой «негарантированной», протекающей в свободном общении коллективной деятельности (которую традиционная школа практически не знала и о которой традиционная методика преподавания литературы теоретически даже и не задумывалась) школьники действительно становятся подлинными читателями — точнее, с помощью учителя заново открывают и создают себя в этом качестве. И с каждым уроком все полнее обнаруживаются и укрепляются заложенные в личности любого ребенка или подростка возможности понимания смысла художественного текста.

Чтобы убедиться в этом, достаточно перелистать третью часть книги, содержащую стенограммы уроков автора. Уверен, что *о таких умных детях читатель не только никогда не читал в методической литературе*, но и не подозревал, что такое бывает в жизни, причем в самой обыкновенной школе (а именно в подобных — вовсе не специальных или элитарных — школах

много лет работал автор книги). Все, разумеется, знают, что обучаемый — не сосуд, который надо наполнить, а светильник, который нужно зажечь. Только от этого знания светильников вокруг нас почему-то больше не становится: похоже, что обучающие, подобно героям Жюль Верна, пытаются извлечь необходимый для этого огонь из двух кусочков сухого дерева — посредством трения их друг о друга...

Всестороннее теоретическое обоснование и осмысление С. П. Лавлинским нового способа изучения литературы, равно как и его введение в школьную практику, по моему глубокому убеждению, — дело огромного общественного и нравственного значения. Бесспорный успех автора этой книги как учителя (о котором читатель может судить по упомянутым стенограммам) объясняется, в частности, тем, что методы освоения предмета не рассматриваются в отрыве от самого предмета и от науки о нем, — в отличие от того, что у нас долгие десятилетия было принято.

Помню, что, будучи когда-то студентом факультета русского языка и литературы педагогического института, я неожиданно для себя осознал, как была похожа иерархия наук в этом вузе на средневековую систему знания: там все дисциплины считались служанками богословия, а тут литературоведение и лингвистика — служанки педагогики с методикой (я уже не говорю, во что тогда превращены были сами эти две последние, вполне почтенные, дисциплины).

В этом смысле многое, несмотря на столь популярный ныне социальный пессимизм, в наши дни изменилось к лучшему. И вот перед нами книга учителя, являющегося филологом-литературоведом самого высокого уровня, с блеском умеющего анализировать художественный текст; к тому же иные профессионалы в этой области (имею в виду себя в первую очередь) могут лишь позавидовать его знаниям в сфере других дисциплин, смежных, а иногда и не очень: герменевтики и рецептивной эстетики, психологии, собственно педагогики и методики. И в то же время это учитель, который может прийти в любой класс и сделать так, что школьникам будет интересно заниматься литературой и они захотят чаще и внимательнее читать хорошие книги.

Побольше бы таких учителей, и тогда-то художественная литература действительно (о чем нам столько лет твердили, одновременно отбивая охоту к чтению классики!) стала бы повсеместно оказывать воспитательное воздействие на школьников...

В добрый путь!

*Н. Д. Тамарченко,  
доктор филологических наук,  
профессор кафедры теоретической  
и исторической поэтики РГГУ*

## Предисловие

Кто не знает, в какую гавань он плывет,  
для того нет попутного ветра.

*Сенека*

Вначале — о грустном.

Отечественное литературное образование, несмотря на обилие интересных программ, методических разработок, переживает серьезный кризис. Критическое состояние литературы в школе — предмет постоянного оживленного обсуждения не только в кругу специалистов, но и в публицистике. Однако, за редким исключением, разговоры о проблемах преподавания литературы ограничиваются сетованиями по поводу снижающегося интереса к чтению, попытками в очередной раз придать этому учебному предмету «идеологически правильные» формы (патриотические, религиозные, экологические), ностальгией по детским минутам «читательских откровений», которых современные дети лишены, набрасыванием «правильных списков» произведений для изучения, осуждением «глупых» тем экзаменационных сочинений и т. п.

Серьезные же диалоги о целесообразности школьного освоения литературы в современном социокультурном контексте, его предметном, деятельностном и ценностном содержании, о технологиях и методиках обучения — явление в филолого-педагогической среде не столь уж и частое. Но ведь именно в этих проблемах и заключаются «болевы точки» нынешнего литературного образования, не всегда отвечающего на вопросы, *чему, зачем и как* словесник должен учить своих учеников. Между тем, как пишет известный теоретик культурно-событийной теории и практики образования психолог В. П. Зинченко, «лишь образование, имеющее собственную систему целей и ценностей, можно назвать развивающим и развивающимся, вводящим в сферы бытия, деятельности, сознания, Природы, Космоса, или в единый континуум бытия-сознания»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Самара, 1998. Ч. I. Живое знание. С. 161.

Обозначенные нами «болевы́е точки» проясняют филолого-педагогическую «проблему кадров» — недостаток современных инновационных моделей профессиональной подготовки (и переподготовки) учителей литературы и, как следствие этого, — явную нехватку в школьном пространстве молодых грамотных словесников, органично сочетающих в своей профессиональной деятельности инициативу культурного читателя, талант литературоведа и мастерство педагога.

Причины, по которым многие отечественные студенты-филологи не хотят работать в школе, казалось бы, всем хорошо известны. Основной принято считать экономическую — невысокую оплату педагогического труда. Однако не менее значимыми являются и другие причины — социокультурные. Не секрет, что после прослушивания вузовского курса методики и прохождения педагогической практики значительная часть студентов-филологов находят эту сферу деятельности малопривлекательной и даже филологически неинтересной. И дело не только в том, что некоторые из них чувствуют себя в школьной аудитории методически неподготовленными (в конце концов, методическое умение — дело наживное). Перспективы каждодневного решения «неразрешимых проблем» литературного образования не увлекают студентов-филологов, поскольку кажутся рутинными, нетворческими, попросту говоря, скучными и бессмысленными. В сознании потенциальных специалистов формируются (а чаще заимствуются в «готовых упаковках» из окружающей среды) социально-педагогические мифы типа: «Дети не хотят читать, они только телевизор смотрят и в компьютерные игры играют»; «Школьники писать не умеют»; «Я им такое рассказал (-а), а они и слушать не хотят»; «Они говорят плохо и ничего не понимают» и т. п. Профессиональную апатию, поддерживаемую этими мифами, усугубляют административно-бюрократические требования соблюдать образовательные стандарты, унифицировать работу словесника, отдаляя учителя и учеников от предмета и друг от друга. В конце концов, работа учителя литературы представляется (и, как видим, не без оснований) многим молодым людям непрестижной, бесперспективной, почти социальной маргинальной.

Опыт вузовского преподавателя позволяет утверждать, что даже хорошо подготовленные студенты и молодые специалисты,

работая со школьными аудиториями, используют традиционную «методику общего места». Педагогическая риторика минувших дней проявляется в их деятельности как будто по каким-то законам социальной генетики. Нечто аналогичное происходит и со школьниками, продолжающими писать бездумные сочинения о «луче света в темном царстве» и «лучших представителях дворянства», изображенных в классической литературе. Некоторые из молодых учителей литературы, выросшие, казалось бы, в совершенно иной идеологической атмосфере по сравнению со своими предшественниками, каким-то удивительным образом активно усваивают и (что самое печальное) реализуют на практике «риторические» (субъектно-объектные) подходы к производству и читателю-школьнику.

Очевидно, что отдельные удачные «разработки уроков» и случайные «обмены опытом» никогда не создадут почвы для появления и полноценного развития нового поколения филологов-педагогов, способных в своей профессиональной деятельности органично связывать различные гуманитарно-коммуникативные роли и позиции (литературоведа, педагога, методиста, культуролога, герменевтика и т. п.).

Многие словесники и студенты-филологи — будущие учителя литературы — обладают колоссальным творческим потенциалом (как, впрочем, и их реальные и возможные ученики). На наш взгляд, нужно не предлагать им многочисленные «штучные разработки» и «трактовки», а помочь наметить перспективы организации их собственной профессиональной деятельности, определить, как именно можно научиться филолого-педагогическому целеполаганию, постановке стратегических и тактических задач обучения, выделению конкретных аспектов (сторон) рассматриваемого произведения так, чтобы эти цели, задачи и аспекты органично вытекали из логики работы учителя в определенной аудитории учеников.

Коммуникативно-деятельностные проблемы активно обсуждались отечественной гуманитарной наукой на протяжении 1980–1990-х годов. Среди наиболее известных стоит выделить технологии учебных коммуникаций и деятельности, разработанные в рамках инновационных философских и психолого-педагогических подходов: школ развивающего обучения (В. В. Давыдов) и мыследеятельностной педагогики (Г. П. и П. Г. Щедровицкие,



Ю. В. Громыко), школы диалога культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), школы филологической герменевтики (Г. И. и В. Г. Богины), школы преемственной смыслодеятельности (В. В. Сильвестров, Т. В. Томко), школы коммуникативной дидактики (В. И. Тюпа, Ю. Л. Троицкий)...

Между тем методику преподавания литературы и литературное образование в целом обсуждение коммуникативно-деятельностных вопросов как-то обошло стороной.

Предлагаемое пособие — одна из возможных попыток помочь студенту-филологу наглядно убедиться в том, что филолого-педагогическая деятельность может быть и увлекательной, и профессионально перспективной, и научно обоснованной. Более того, понять, что литературное образование для творчески мыслящего филолога — «непаханая целина» и вместе с тем «точка сборки» его предметных (литературоведческих), организационных и личностных притязаний.

Итак, *цель* научно-методического пособия — *комплексная помощь студенту в освоении принципов и способов профессиональной деятельности учителя литературы как лидера читательского «ансамбля индивидуальностей» (В. И. Тюпа) в пространстве филолого-педагогической «службы понимания» (С. С. Аверинцев)*. Соответственно главными задачами книги являются, во-первых, предварительное ознакомление с содержанием и формами коммуникативно-деятельностного подхода к читателю и произведению, во-вторых, развитие филолого-педагогических способностей студента. Именно поэтому специальное внимание здесь будет уделяться прояснению *технологической соотнесенности в реальной практике словесника проблем собственно филологического (литературоведческого, герменевтического) и образовательного (психолого-педагогического) характера*.

*Технология* интерпретируется в пособии как *учение об искусстве, мастерстве, способах самостоятельного моделирования направлений профессионального поведения*<sup>2</sup>.

Главный предмет, на котором концентрируется внимание читателя, — *многоаспектная деятельность современного учителя*

<sup>2</sup> О разных подходах к определению понятия педагогической технологии см.: Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.

*литературы*, органично сочетающего на практике различные гуманитарные роли и коммуникативные позиции.

Таким образом, содержание и логика книги задают *междисциплинарный вектор*: студенту предлагается обсуждать вопросы литературного образования *ad marginem* — на границах гуманитарных дисциплин, сфер теоретической и практической, *опытной*.

Структура пособия организована так, чтобы последовательное погружение в круг вопросов литературного образования стало теоретической базой для самостоятельной работы на коммуникативных практикумах, посвященных обсуждению междисциплинарных проблем литературы как учебного предмета, методик освоения произведения, индивидуальному и коллективному моделированию вероятностных учебных ситуаций, проектированию уроков. Надеемся, что таким образом организованная учебная деятельность предоставит студенту возможность *обнаружить границы применения соответствующих способов (методов и приемов) работы с текстами произведений в читательских аудиториях школьников*, а также научит *самостоятельно выстраивать логику диалогического поведения в каждом конкретном случае*.

Книга построена как «научно-методический гипертекст», состоящий из жанрово разнородных «образцов»: помимо междисциплинарных научных и методических материалов в него включены литературные произведения (или их фрагменты).

При отборе научного материала автор, во-первых, исходил из культурно-деятельностных представлений, согласно которым «до тех пор, пока ученик, студент не почувствует свою *включенность* в общекультурный процесс развития науки как особой культурной деятельности <...>, он не будет ощущать и проявлять себя как субъект деятельности, т. е. не научится «самости», в итоге не научится себя учить»<sup>3</sup>.

Во-вторых, учитывал, что «активность человека в ситуациях поведения и деятельности определена и задана теми формами «актов» (моделями деятельности. — С. Л.), которые он освоил

<sup>3</sup> Томко Т. В. Понятие методики как части культуротворческой деятельности // Культура — традиции — образование. Ежегодник. Вып. 1. М., 1990. С. 125.

в процессах обучения и воспитания, которыми он пользуется и которые он может реализовать актуально. Чем более широкий набор форм «актов» имеет данный человек, чем более широкую разностороннюю подготовку он получил — тем более «активным» он окажется в меняющихся ситуациях коллективной деятельности, тем быстрее ему удастся подобрать адекватную структуру на основе имеющихся прототипов»<sup>4</sup>.

В-третьих, имел в виду, что «наиболее глубокое понимание той или иной идеи происходит тогда, когда человек опирается на собственный опыт (профессиональный или личностный); это делает возможным выработку личного отношения к той или иной идее, что в итоге приводит к приобретению нового опыта»<sup>5</sup>.

Таким образом, демонстрируемый в пособии подбор материала и схема его освоения рассчитаны на «организованную активность» (П. Г. Щедровицкий) студентов, связывающих в учебной деятельности «инструментализм» профессионального действия с личностным самоопределением, немислимым без самообразования.

Материалы *первой части* являются введением в технологию литературного образования. Предполагается, что они помогут сориентироваться в круге филолого-педагогической проблематики и прояснить взаимосвязь между предметно-образовательной, коммуникативно-дидактической и психолого-педагогической сферами деятельности словесника. В этой части предварительно рефлектируются основные понятия, определяющие горизонты этой деятельности. При этом автор пособия старается учитывать, что любые «педагогические понятия (урок, учебная деятельность, учебная задача, точка удивления, теоретическое обобщение, квази-исследование, возраст, учебная дискуссия, учебный диалог и др.), — по словам С. Ю. Курганова, — принципиально являются понятиями-проблемами, понятиями диалогического типа»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Щедровицкий П. Г. Лекции по философии образования. М., 1993. С. 67.

<sup>5</sup> Вербицкий А. А., Чернявская А. Г. Менеджер в роли учителя: материалы к курсу «Психология и педагогика». Жуковский: МИИМ ЛИНК, 2000. С. 7.

<sup>6</sup> Курганов С. Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур. I–IV классы. — Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 7–8.

Во *второй части* на основе сопоставительного анализа определяются характерные особенности монологической и диалогической моделей освоения литературного произведения и читательской деятельности школьников. Специальное внимание в этой части уделяется *предметно-образовательной доминанте деятельности словесника*, сближающего свою читательскую практику с умением самостоятельно анализировать произведение и истолковывать его художественный смысл, а следовательно, технологически грамотно определять цели, задачи и последовательность этапов проводимой работы. Здесь же затрагивается проблема вопроса в литературном образовании, рассматриваются различные способы организации деятельности и диалогического общения читателей на уроке.

В *третьей части* рассматриваются примеры отдельных диалогов читателей о произведении, проясняется взаимосвязь различных сторон учебного общения на уроке литературы. Проблемы целенаправленного анализа и интерпретации «повторяющихся элементов и неповторимого целого» (М. М. Бахтин) соотносятся в данном случае с вопросами последовательно-системного обучения. Теоретические и методические положения, выдвинутые в первой и второй частях, проходят здесь своего рода филолого-педагогическую проверку и корректируются. Основной материал этой части — фрагменты диалогов читателей, так называемые «стенограммы гуманитарного мышления», которые обычно возникают, по мысли М. М. Бахтина, в процессе «сложного взаимоотношения текста (предмета изучения и обдумывания) и создаваемого контекста (вопрошающего, возражающего и т. п.)»<sup>7</sup>.

Вслед за теоретиками и практиками Школы диалога культур мы считаем их «учебными произведениями» (или «квази-произведениями»), обладающими завершенной целостностью и организованными по определенным коммуникативным и деятельностным законам.

В пособии предлагаются разные способы демонстрации диалогов читателей. В одном случае цитируются только отдельные высказывания собеседников; в другом — фрагменты сте-

<sup>7</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 301.

нограммы, которые, на наш взгляд, наиболее ярко проявляют диалогическую траекторию рассматриваемого урока; в третьем — используется полный текст «учебного произведения»; в четвертом — предлагаются пересказ и выборочное описание событий читательского общения. При обращении к любому из перечисленных способов мы старались сохранить эмоционально-ценностный «ландшафт» высказываний читателей и внутреннюю логику их «движения понимания».

Особое внимание в третьей части уделяется обсуждению способов работы с художественными текстами, входящими в современные школьные программы по литературе, примеров аналитических и творческих находок школьников, вариантов уроков литературы по конкретным темам и т. п. «свидетельств» литературно-образовательной деятельности. Значительная часть примеров взята из многолетнего опыта работы автора с читательскими аудиториями разных возрастов.

Основным художественным предметом учебного общения в первой главе третьей части является святочный рассказ Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке», во второй — литературная повесть-сказка Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и Обратно», в третьей — рассказ Дж. Лондона «Любовь к жизни», в четвертой — повесть Н. В. Гоголя «Нос». Выбор текстов в каждом конкретном случае обосновывается специально.

**В четвертой части** пособия подводятся итоги, рассматриваются основные функции литературного образования и перспективы филолого-педагогической «службы понимания».

Все главы пособия сопровождаются *серией вопросов* на уточнение содержания и прояснение смысла, — они помогут лучше сориентироваться в положениях, излагаемых в пособии.

В каждой части предлагаются **коммуникативные практикумы**. Наряду с художественными, научными и методическими текстами в материалы практикумов включены рекомендации по анализу и интерпретации отдельных произведений и разработке проектов (конспектов) уроков литературы. В процессе семинарского общения, в атмосфере совместной деятельности участники деловых игр должны под руководством преподавателя (или одноклассника-тьютора) определить реальные перспективы обучения на уроке литературы. Серии вопросов и заданий, сопровождающие большую часть материалов, призваны развивать навыки профессиональной

рефлексии. В большинстве случаев задания несколько опережают содержание последующих глав пособия и сориентированы на «зону ближайшего развития» студента. В целом коммуникативные практикумы развивают умения адекватно воспринимать чужую точку зрения, культурно выражать собственные мысли, а также способности сочетать в профессиональной деятельности индивидуальные и групповые позиции.

В пособие включен **список рекомендуемой литературы**. Для удобства студентов в библиографическом перечне выделены четыре основных раздела: «Словари», «Периодические издания, адресованные словеснику», «Учебники, учебные пособия, программы», «Специальные исследования». Третий и четвертый имеют подразделы: работы по культурологии, философии образования, психологии, педагогике; эстетике и литературоведению; литературному образованию.

При разработке методологических основ пособия автор опирался прежде всего на междисциплинарные идеи отечественных и зарубежных исследователей, в работах которых главный акцент делается на коммуникативной (или диалогической) «встроенности» сознания современного человека в культурное пространство (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман, В. С. Библер, Э. Ауэрбах, Х.-Г. Гадамер, О. Розеншток-Хюсси, М. Бубер, П. Рикер, Т. А. ван Дейк и др.).

Хочется надеяться, что пособие поможет студенту расширить свои представления о перспективах развития преподавания литературы в эпоху «литературно-образовательного плюрализма», а также самоопределиваться по отношению к своей будущей профессии.

Автор будет признателен тем читателям, которых заинтересуют концепция деятельности словесника и технология литературного образования, рассматриваемые в пособии. Отзывы можно отправлять по электронному адресу (E-mail: [slavlinsky@mail.ru](mailto:slavlinsky@mail.ru)).

\* \* \*

В заключение автор благодарит всех создателей «текстов о текстах», вошедших в книгу и оставшихся «за кадром» — со-

беседников—*со-читателей* (школьников и студентов), с которыми в разное время в различных образовательных пространствах велись диалоги о смыслах художественной литературы и творческом поведении читателя.

Хочется также выразить признательность словесникам, чья практическая работа помогла совершенствовать образовательную технологию, основные принципы которой изложены в этой книге, в частности: Н. Г. Ожевской, Л. В. Ровновой, Л. И. Скворцовой, М. И. Картавой, И. И. Шестаковой, Т. Ю. Рубцовой, О. М. Фроловой, Е. А. Пилюгиной, А. М. Павлову, А. В. Молодых, О. В. Дрейфельд, а также всем, кто в течение ряда лет разделял и разделяет с автором идеи диалогического обучения на уроке литературы. Особая признательность — директору и научному руководителю гимназии-лаборатории развивающего образования № 42 г. Кемерово З. И. и В. Р. Лозингам: в 1999 г. на базе этой гимназии автором была создана Школа Читателя. Конкретные технологические способы, некоторые методики анализа произведений, предлагаемые в пособии, прояснились благодаря многочисленным диалогам с ее участниками (школьниками, студентами, аспирантами, учителями).

Автор считает необходимым выразить признательность кемеровским, московским и петербургским друзьям и коллегам, в той или иной степени повлиявшим на его филолого-педагогическую судьбу, — В. И. Тюпе, М. Ю. Лучникову, О. Д. Корзухину, Л. Ю. Фуксону, О. М. и С. А. Гончаровым, Е. И. Яцуте, Л. Е. Стрельцовой, Д. М. Магомедовой, Э. И. Ивановой, а также рецензенту В. Н. Пименовой — за пристальный интерес к рукописи книги и ряд ценных советов.

Особая благодарность — Ирине Лавлинской, без которой эта книга вряд ли появилась бы на свет, и Натану Давидовичу Тмарченку, на разных этапах создания пособия принимавшему активное участие в обсуждении его основных положений и идей, чьи советы и оценка всегда были и остаются для автора особенно значимыми.

## Часть I

### **Введение в коммуникативную технологию литературного образования**

## Глава 1

### Учебный диалог в современных образовательных практиках

## Глава 2

### Социокультурные подступы к теории и практике литературного образования

## Глава 3

### Горизонты литературного образования

#### *Коммуникативный практикум 1*

### Литературное образование и проблемы читателя

#### *Коммуникативный практикум 2*

### Профессиональное самоопределение учителя литературы

## Глава 1

### Учебный диалог в современных образовательных практиках

*Проблема диалога в образовании. — Учебный диалог в Школе диалога культур. — Литературно-образовательный «поворот» в диалогической проблематике.*

---

*...Образование — это упорное слушание и говорение; но, с другой стороны, это просто неувыдающий язык человечества. Вот почему язык образования вновь и вновь должен заново сочетать все профессиональные языки, все речевые формы в новый единый язык единого общества, воссозданный, переведенный, преобразованный с целью действительной, полноценной социальной жизни.*

*Ойген Розенцток-Хюсси*

#### **Проблема диалога в образовании**

На рубеже веков невозможно найти гуманитарную сферу, которую не интересовала бы проблема *диалога*. Значительная часть работ, посвященных диалогу, тяготеет к многоплановости и междисциплинарности. Это вполне закономерно, поскольку диалогические отношения, по словам М. М. Бахтина, «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение <...>. Где начинается сознание, там <...> начинается и диалог»<sup>1</sup>.

Известный русский мыслитель рассматривал личность как «говорящее бытие», определяющее контекст важнейших проблем гуманитарной науки, поскольку именно в диалоге проис-

---

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художеств. лит., 1972. С. 75.

ходит «взаимное утверждение двух и множества «я», двух и множества бесконечностей (как равноправных)»<sup>2</sup>.

В последнее время внимание гуманитариев особенно привлекает проблема диалога в контексте альтернативных технологических стратегий современного образования, прежде всего связанных с актуальными вопросами коммуникативной дидактики, развивающего обучения и так называемой «педагогике сотрудничества», качественно отличающейся от традиционной педагогической деятельности, монологической по своей сути.

«Если в традиционной модели обучения, — пишет современный психолог Д. А. Леонтьев, — учитель вместе с задачей противостоит деятельности ученика, то в модели «педагогике сотрудничества» и учитель, и ученик находятся, образно выражаясь, «по одну сторону» их общей деятельности, совместно противостоят задаче. Их отношения между собой имеют при этом все характеристики субъект-субъектного отношения. В ходе совместного решения учебных задач происходит как бы перераспределение деятельности <...>. Центр тяжести работы педагога при таком построении обучения смещается с трансляции предметного содержания на организацию истинно совместной деятельности по освоению этого содержания, в частности на создание и укрепление *общего смыслового фонда*»<sup>3</sup> (курсив наш. — С. Л.).

Учебная деятельность интерпретируется здесь как *смысловая деятельность*, то есть как совместная деятельность равноправных сознаний педагога и учащихся, ориентированная на *созидание*, а не на *воспроизведение* смысловой основы рассматриваемого предмета, проблемы, задачи, аспекта и т. п. По своей процессуальной природе она альтернативна методам и формам «совместно-разделенной деятельности, возникающей в стихии обычного урока»<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Бахтин М. М. К переработке книги о Достоевском // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1994. № 1. С. 70–71.

<sup>3</sup> Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (К обоснованию «педагогике сотрудничества») // Вест. высш. шк. 1989. № 11. С. 44. О «педагогике сотрудничества» см. также: Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. Философский аспект этого явления исследуется в ст.: Юханов Р. Я., Кудря Д. П. Преемственность в культуре и идея Свободной академии // Культура — традиция — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1. С. 56–63.

Учебная деятельность при таком подходе осуществляется только при наличии целенаправленной и осмысленной коммуникации педагога с учениками, построенной на взаимном доверии и уважении друг к другу.

Разрабатывая технологические основы *открытого* (или *коммуникативно-деятельностного*) образования и обучения в контексте особого состояния культуры рубежа веков, современные исследователи активно используют в своих работах понятие «*учебный диалог*». Оно позволяет глубже проникнуть во внутренний смысл субъект-субъектных отношений учителя и ученика и понять природу новой логики обучения, принципиально отличающейся от привычных коммуникативно-дидактических установок педагогического сознания.

#### Учебный диалог в Школе диалога культур

Особый интерес для современного образования до сих пор представляют работы С. Ю. Курганова и его коллег, рассматривающих природу учебного диалога в ценностном русле концепции Школы диалога культур, выдвинутой и разработанной В. С. Библером<sup>5</sup>. В ряде публикаций 1980–1990-х годов С. Ю. Курганов

<sup>4</sup> Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С. 24.

<sup>5</sup> См.: Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово: АЛЕФ, 1992; Курганов С. Ю., Соломадин И. М. Учебный диалог и психологические исследования мышления // Методологические проблемы оснований науки. Киев: Наукова думка, 1986. С. 95–96; Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога // Вопр. психологии. 1988. № 2. С. 87–96; Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. Более полный список работ теоретиков и практиков Школы диалога культур см.: Курганов С. Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур. I–IV классы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 60–61. Об ином подходе к проблеме учебного диалога см.: Йотов Ц. Диалог в общении и обучении. София: Народна просвета, 1979; Матюшкин А. М. Психологическая структура, дисциплина и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. 1982. № 4. С. 5–17; Томко Т. В. Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры // Культура — традиция — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1. С. 5–35; Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 44–52; Смелкова З. С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М., 1999.

аргументированно доказал принципиальное отличие структурно-содержательных сторон учебного диалога (единица — урок-диалог) как от проблемного обучения (единица — урок-«восхождение»)⁶, так и от традиционных «объяснительных форм» учебной коммуникации.

Учебным диалогом известный педагог называет такую форму обучения, при которой проблемные задачи ставятся в виде нерешенных парадоксов. Сформулированные на уроке вопросы обсуждаются учителем и учениками «в споре с субъектом иной культуры, в результате чего ребенок вступает в общение с чужим культурологическим смыслом в сознании; <...> обсуждение конкретного предмета доводится до столкновения различных субъектов логики, способов видения мира в целом; учащиеся выдвигают свои варианты решения проблемы, концентрируя свой образ «мира в целом» вначале в вынесенной вонне конструкции внутренней речи, «образе-монстре» (И. Лакатос), перерастающем затем в развернутую концепцию начала изучаемого предмета»⁷.

С. Ю. Курганов убедительно демонстрирует, как учащиеся в ходе обучения погружаются в диалог различных культурных миров (античности, средневековья, Возрождения, нового времени и современности), в диалог голосов одноклассников-собеседников и во внутренний диалог с самими собой. Представляется существенным, что для теоретиков и практиков Школы диалога культур учебный диалог является не только формой и способом обучения, не только средством формирования творческого мышления школьников, но и «полигоном для изучения процессов продуктивного мышления, «рождения мысли в слове» (Л. С. Выготский)»⁸.

#### **Литературно-образовательный «поворот» в диалогической проблематике**

Однако, несмотря на ряд ценных эмпирических наблюдений и теоретических обобщений С. Ю. Курганова и его коллег,

⁶ Психолого-педагогическое обоснование учебного «восхождения» предлагается в работах В.В. Давыдова (см.: Виды обобщения в обучении. М., 1972; Проблемы развивающего обучения. М., 1986).

⁷ Курганов С. Ю., Соломадин И. М. Учебный диалог и психологическое исследование мышления. С. 96.

⁸ Там же.

многие аспекты учебного диалога еще слабо изучены, а некоторые из них даже не выведены «на поверхность» гуманитарных наук, занимающихся рассмотрением вопросов современного образования. Так, до сих пор не найдены оптимальные варианты преодоления разрыва «между развитой в культурологии и философии концепцией диалогического мышления и разнообразными проекциями этой концепции в плоскость научной психологии»⁹ и, что особенно важно, в плоскость преподавания конкретного учебного предмета. Поэтому, по справедливому замечанию С. Ю. Курганова, педагогу-практику, проводящему уроки-диалоги, приходится «совершать головокружительные прыжки от идей диалога как всеобщей формы мышления к проведению конкретных уроков математики, литературы, истории»¹⁰.

Этот разрыв, по всей вероятности, преодолевается, когда культурологические и психологические проблемы учебно-диалогической коммуникации педагог-практик соотносит в своем профессиональном опыте с целями и задачами систематических курсов учебных дисциплин, в основе которых лежит принцип образовательной преемственности.

Важнейший «поворот» диалогической проблематики — осмысление *коммуникативно-деятельностной природы теории и практики литературного образования, проявляющейся прежде всего в процессе совместной смыслодеятельности педагога-словесника и читателей-школьников, основу которой составляют восприятие, анализ и интерпретация отдельного литературного произведения.*

#### **Вопросы**

1. Почему проблема диалога является одной из наиболее важных в гуманитарных дисциплинах рубежа веков?

⁹ Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога. С. 92.

¹⁰ Там же.

2. Чем, с точки зрения современного психолога Д.А. Леонтьева, «педагогика сотрудничества», а также различные родственные ей образовательные практики отличаются от традиционной педагогической деятельности?
3. Что такое *смыслодеятельность* в интерпретации современной гуманитарной науки?
4. Как интерпретируют понятие *учебного диалога* сторонники Школы диалога культур?
5. С какой проблемой может столкнуться словесник, делающий ставку на учебный диалог?

## Глава 2

### Социокультурные подступы к теории и практике литературного образования

*«Мозаичная культура» и «чтение как труд и творчество». — Проблемы освоения литературы в школе. — О возможных путях диалогизации литературного образования.*

...Понимание произведения как феномена культуры и понимание культуры как сферы произведений: два эти понимания «подпирают» и углубляют друг друга. Бытие в культуре, общение в культуре есть общение и бытие на основе произведения, в идее произведения.

*Владимир Библиер*

#### **«Мозаичная культура» и «чтение как труд и творчество»**

Известный французский социолог А. Моль назвал культуру второй половины XX века *«мозаичной»*. По его мнению, в отличие от традиционной нововременной культуры, дававшей познающему мир субъекту «экран понятий» — рациональную «сетчатую» структуру, обладавшую почти геометрической правильностью, — фактура «экрана понятий» субъекта современной «мозаичной» культуры складывается из разрозненных обрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. «Мозаичная» культура является не продуктом образования некоторой рациональной организации, а скорее итогом воздействия через средства массовой коммуникации «непрерывного, обильного и беспорядочного потока случайных сведений». Следовательно, в памяти современного человека «остаются лишь мимолетные впечатления и осколки знаний-идей». Общее свойство, которое характеризует структуру «мозаичной» культуры, — это «степень плотности образующейся сети знаний», а не их глубина<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. С. 44, 45.



«Мозаичная» культура сформировала и особый тип восприятия художественной литературы. «Чтение как труд и творчество» (В.Ф. Асмус) уступает место «беглому» чтению или, как его часто называют, «скорочтению». В данном случае речь идет об одной из способностей современных читателей (в том числе и не владеющих техническими навыками «скорочтения») усваивать и перерабатывать художественную информацию. Целью «беглого» чтения становится получение максимума сведений и эмоциональных впечатлений за минимальный отрезок времени. В памяти читателя оседают и перемешиваются обрывки мыслей, отдельные эпизоды, фрагменты воспоминаний о собственных переживаниях прочитанного, общее упрощенное представление об идее автора. Испанский философ Х. Ортега-и-Гассет дал следующее объяснение подобному типу восприятия литературы: «Становится слишком много книг <...> количество книг, которое он (читатель. — С.Л.) должен переварить, настолько несоразмерно, что далеко превышает пределы его времени и способности усвоения»<sup>2</sup>.

Естественно, читатель всячески приспособляется к сложившейся ситуации благодаря тому, что «мозаичная» культура предоставляет ему «возможность получить без особого, точнее, почти без всякого труда со своей стороны бесчисленные мысли, содержащиеся в книгах»<sup>3</sup>, тем самым приучая его не продумывать то, что он читает, а следовательно, не мыслить творчески. Осколки идей и переживаний, прочувствованные и понятые «впопыхах», образуют в сознании своеобразную усеченную модель виртуального мира, конструируемую «блуждающей» точкой зрения современного потребителя культуры. В поверхностно-деструктивном освоении литературы существенное значение приобретает количественный фактор, подменяющий глубину проникновения в мир отдельного художественного произведения и культуру читателя в целом «клиповой» эрудицией (знанием имен отдельных писателей, названий «актуальных», «занимательных», «модных» произведений и т. п.).

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия библиотекаря // Homo Legens (Человек читающий). М.: Прогресс, 1989. С. 320.

<sup>3</sup> Там же. С. 321.

### Проблемы освоения литературы в школе

Казалось бы, школьное литературное образование с его «стройными рядами» направлений, писателей и произведений должно упорядочить представления юных читателей о литературе, помочь им эстетически освоиться в мире художественной традиции, выработать защитный рефлекс против давления пресса «мозаичной» культуры и дать ориентиры в сложных лабиринтах современной «вавилонской библиотеки» (Х.Л. Борхес).

Словесникам хорошо известно, что традиционные учебные программы и их улучшенные модификации предполагают, что к моменту окончания школы учащиеся будут хорошо разбираться в литературе, о любом изученном произведении знать практически все: от времени создания и места издания до «мирового значения писателя и всей русской литературы в целом». Но преодолеть информационно-эмоциональный взрыв в сознании школьников, сформировать глубокую основу литературных знаний многим учителям не удастся. Напротив, наугад выстроенная система учебного материала, на которую они опираются, сама начинает «захлебываться» в «мозаичном» пространстве-времени. Отмеченную тенденцию наглядно иллюстрируют некоторые современные программы по литературе. Освоить то количество произведений, которое в них предлагается, не под силу не только учащимся, но и самим педагогам. Реализация на практике иных программ представляет, на наш взгляд, одну из разновидностей популярного наивно-библиотечного культуртрегерства, формирующего тип читателя-«эрудита», слабо разбирающегося в литературе как феномене искусства, но знакомого с «эталонным» набором произведений, в которых «затрагиваются актуальные проблемы», подтверждающие правомерность расхожего определения литературы как «учебника жизни».

Не секрет, что до недавнего времени традиционные вузовские программы и учебники по методике преподавания литературы ни структурно, ни содержательно не отражали реальное состояние дел в гуманитарных сферах. Предполагалось, что методика может существовать сама по себе, без каких бы то ни было технологических обоснований, в полном или частичном отрыве, во-первых, от идей современной науки — философии образования, культурологии, рецептивной эстетики, литературоведения, психологии и педагогики, во-вторых, от живого

полноценного общения педагога-филолога с реальным читателем-ребенком. Потому-то в течение многих лет литература в школе *пре-подавалась*, хотя что же именно являлось конкретным предметом *подачи*, оставалось, а зачастую остается загадкой и для самих учителей, и для их учеников, чьи сознания, как правило, вообще «выносятся за скобки» обучения. Результат такого «одномерного образования» (Г. Маркузе) — постепенное исчезновение из культурного пространства современной школы полноценных участников эстетических коммуникаций.

Современный философ Н. С. Автономова в статье, посвященной проблеме филолого-философских дискуссий 90-х годов, справедливо сетует на «герменевтическую безграмотность» многих современных гуманитариев (в том числе и педагогов), по сути дела не владеющих навыками «внимательного чтения текстов»: «Важно то, что в нашей культуре и педагогике нет опыта внимательного чтения текстов <...> нехватка языка и неумение читать тексты касается <...> всех областей культуры», хотя без навыков чтения «нельзя себе представить цивилизованного политика, юриста, педагога»<sup>4</sup>.

В конечном итоге изучение литературы в школе окончательно отбивает у многих школьников интерес к чтению художественных произведений. И если визуализация современной культуры является одной из основных причин снижения интереса школьников к чтению, то практика привычного школьного отношения к литературе и читателю — второй, не менее существенной.

Разумеется, частные новаторские попытки преодоления ситуации, сложившейся в литературном образовании, предпринимаются, однако, по мнению современных сторонников коммуникативно-деятельностного подхода в гуманитарном образовании, «обилие поисковых форм оказывается обратно пропорционально их эффективности, поскольку новаторский эксперимент слишком часто бывает неудовлетворительно от-refлектирован, лишен глубины теоретического самоосмысления, тогда как теоретическое новаторство, отталкиваясь от не-

<sup>4</sup> Автономова Н. С. Философия и филология (о российских дискуссиях 90-х годов) // [http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001\\_4/01.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_4/01.htm).

гативного опыта преподавания, чаще всего оторвано и от почвы позитивного учительского опыта»<sup>5</sup>.

Еще Г. А. Гуковский подчеркивал: словеснику, прежде чем ставить и решать методические вопросы о том, *как* учить, необходимо понять, *что* же он должен изучать со школьниками на уроках литературы и главное — *зачем*. Нетрудно заметить: основные проблемы современного учителя литературы чаще всего связаны с его неспособностью отчетливо выявить и осознать ценностные ориентиры собственной профессиональной деятельности; всерьез от-refлектировать имеющиеся на сегодняшний день теоретические представления о литературном образовании и его предмете; разобраться в многообразии путей анализа и интерпретации художественного произведения, предлагаемых современной гуманитарной наукой; самостоятельно разрешать узел коммуникативных вопросов, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, и т. п.

Такое положение дел, бесспорно, приводит к формализации методики проведения конкретных уроков литературы и бесперспективности освоения этой самой методики (раз и навсегда пригодной для любого материала и любого исполнителя) в вузах. Неслучайно решение иных методических задач, как правило, лишается всякого эстетического и познавательного значения, что естественным образом приводит словесника к «нулевой степени» обучаемости школьников и к частичному или полному разочарованию в собственной деятельности, тотально отчуждающей от какого бы то ни было смысла.

К сожалению, традиционное литературное образование не только не преодолевает инерцию «мозаичной» культуры, а наоборот, естественным образом встраивается в нее и становится одним из источников случайной информации, кумулятивно взрывающейся в сознаниях школьников.

#### О возможных путях диалогизации литературного образования

Безусловно, назрела необходимость коренного пересмотра концептуальных стратегий литературного образования. Для того чтобы решить главную задачу обучения на уроках литературы, связанную с формированием культуры читателя как

<sup>5</sup> Дискурс. Новосибирск, 1996. № 1. С. 6.

творчески мыслящей личности, прежде всего следует наконец-то отказаться от стремления сделать литературное образование «еще более высшим», при этом используя «упаковочный» метод включения «нынешних и предстоящих знаний в компактные мини-мини-упаковки»<sup>6</sup>, от искушений вводить в старый учебный оборот дополнительное количество историко-литературных фактов.

В каком же направлении могут осуществляться и осуществляются поиски выхода литературного образования из многолетнего кризиса?

В настоящее время одна из наиболее плодотворных социокультурных идей в сфере гуманитарного мышления — *идея взаимопонимания и общения, предметом которого является произведение*<sup>7</sup>. В контексте этой идеи предполагается, что современный читатель, приобщаясь к многообразным культурным ценностям разных времен и народов, зафиксированным в произведениях, обретает свое неповторимое место на их границах, «в зоне контакта» с «чужими» познавательными, этическими и эстетическими смыслами.

Несмотря на то, что «современная культурология, — как справедливо отмечала теоретик смыслодеятельностного образования Т. В. Томко, — не дает рецептов, но она предлагает в каждом конкретном случае осознать: 1) парадоксальность позиции включения индивидуального «Я» в диалог с «другим», или с собой как «другим»; 2) неприемлемость монолога и псевдомногоголосья при попытке разрешить эту парадоксальность; 3) интерпретацию текстов как необходимый момент любого смыслообразования в диалоге; 4) что смысловая определенность

<sup>6</sup> Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. М.: Книга, 1991. С. 194.

<sup>7</sup> См., напр.: Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975; Он же. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Изд-во полит. лит., 1991; Каган М. С. Мир общения. М.: Изд-во полит. лит., 1988; Баткин Л. М. О некоторых условиях культурологического подхода // Античная культура и современная наука. М.: Наука, 1985. С. 303–312; Шевченко А. К. Проблема понимания в эстетике. Киев: Наукова думка, 1989; Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.

позиции интерпретации каждого «голоса» не задается, а рождается, поэтому она может быть лишь внутри общения; 5) что смысл авторства состоит в обосновании преемственности общения как деятельности, т. е. преемственности во времени «понимающих», определенных позиций автора в этом процессе диалогического смыслообразования»<sup>8</sup>.

Таким образом, чтобы читатель-школьник превратился из случайного потребителя «мозаичной» культуры (как в школе, так и за ее пределами) в ответственного собеседника *другого* (автора произведения), он вовсе не должен механически запоминать набор разрозненных историко-литературных фактов и бездумно репродуцировать их в устных ответах и сочинениях. *Главная задача современного филолога-педагога — помочь школьнику научиться самостоятельно, без чьей-либо посторонней помощи, вступить в диалог с различными «голосами» отдельных произведений, фиксируя в сознании многообразие художественных принципов и форм изображения мира и человека.* При этом учитель литературы должен помнить, что «само искусство — выработанный веками культурной жизни человечества мощнейший механизм органического, ненасильственного становления личности путем ее целостного духовного самоопределения, направляемого текстом. Никакому самому квалифицированному и талантливому учителю не сравниться по силе своего намеренного, спланированного педагогического воздействия со спонтанным формирующим действием искусства на открывшуюся художественным впечатлениям душу. Учителю здесь достаточно оставаться помощником, проницательно облегчающим неопытному читателю встречу с шедевром»<sup>9</sup>.

*Диалогизация литературного образования* предполагает радикальное переосмысление коммуникативной и деятельностной логики организации обучения на уроке литературы, роли учителя и ученика, способов распределения и освоения материала, специфики его взаимосвязи как с основными эпохами становления читательского сознания школьника, так и с доминирующей культурой.

<sup>8</sup> Томко Т. В. Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры. С. 21.

<sup>9</sup> Тюпа В. И. Пусть будет «весело стихи свои вести» // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2. С. 73.

нантными этапами развития словесного искусства. Именно принцип соотнесенности «читательского онтогенеза» с «филогенезом литературы» как вида искусства лежит в основе интересных и перспективных концепций и программ литературного образования<sup>10</sup>.

На внутреннюю диалогическую взаимосвязь развития читательской культуры и становления литературы указывал Х. Ортега-и-Гассет. Он, в частности, писал: «Приключенческий роман, сказка, эпос суть первый наивный способ переживания смысловых явлений. Реалистический роман — второй, непрямой способ, однако ему необходим первый, чтобы заставить нас видеть его именно как мираж. Вот почему, — подчеркивал философ, — не только «Дон-Кихот», который был специально задуман Сервантесом как критика рыцарских романов, несет их внутри себя, но и в целом «роман» как литературный жанр, по сути, нуждается в подобном внутреннем усвоении»<sup>11</sup>.

В подобном внутреннем усвоении сущности и структуры жанра в момент *встречи* с художественным произведением нуждается и читатель. Филолого-педагогический опыт подсказывает, что наиболее интересные открытия на уроках, посвященных изучению русского реалистического романа (например, «Преступления и наказания») в старших классах, как правило, делают школьники, хорошо усвоившие способ чтения, а следовательно, и жанровое своеобразие произведений авантюрной литературы. Таким образом, в контексте литературного образования, осмысленного диалогически, понятие «жанровая па-

<sup>10</sup> См.: Тюпа В.И. Альтернативная технология литературного образования в 5–11 классах средней школы. Новосибирск, 1991; Тюпа В.И. Инновационный стандарт литературного образования // Дискурс. 1996. № 2; Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. Программа литературного образования в гуманитарных школах и классах. М.: Логос, 1991; Их же. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программы обучения) // Литература в гуманитарных школах и классах: Сб. научных трудов. М., 1992. С. 4–26; Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. Азбука словесного искусства. В 2-х частях: Концепция и программа литературного образования в начальных классах школ гуманитарного типа. М., 1997.

<sup>11</sup> Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 133.

мять» характеризует не только типовые черты художественного произведения и сознание его творца, но и особенности читательского сознания школьников, во многом объясняя специфику их эстетических пристрастий.

Диалогизация образования, ориентирующаяся на коммуникативные, жанрово-типологические и культурно-возрастные принципы, снимает традиционное для литературоведения и филологической педагогики противоречие между синхронным, системно-структурным (изучение произведения) и диахронным, историко-генетическим (изучение литературного процесса) подходами к постижению литературы.

При наличии преемственной взаимодействия учителя и его учеников становится возможной реализация социокультурного проекта расширения пространства полноценного «читательского бытия», а внутри него формирование и развитие культурного читателя, — в этом, собственно, и должна проявиться истинная сущность современного литературного образования.

### Вопросы

1. Какую культуру А.Моль называл «мозаичной»?
2. Какой тип читательского поведения формирует «мозаичная» культура? Как современный читатель к ней приспособливается?
3. В чем состоит основной недостаток современного литературного образования?
4. Что, с точки зрения Г.А.Гуковского, должно предшествовать решению методических задач в деятельности словесника? Почему?
5. В каком направлении могут осуществляться и осуществляются поиски выхода литературного образования из многолетнего кризиса?

## Горизонты литературного образования

*Коммуникативно-деятельностное содержание литературного образования. — Учебный диалог — основа развития культуры читателя. — «Литературно-образовательный круг».*

Осознание своих предпосылок и их обоснование — вот первая глава всякой методики, вот «пролегомены» ко всякой методологии. Методы могут бесконечно меняться, как бесконечно может быть число и величина радиусов при одном и том же центре. Но главное — в том, чтобы центр этот существовал и чтобы существование его определенно указывалось.

*Борис Эйхенбаум*

Основные проблемы педагога (не только начинающего), как правило, связаны с определением «исходных единиц образования». Как отмечает современный методолог образования П. Г. Щедровицкий, «... снижение интереса учащихся, трудности обучения и воспитания по большей части определены не тем, что мы учим плохо, а тем, что мы учим не тому, а точнее — мы ничему не учим в силу отсутствия исходных единиц образования»<sup>1</sup>.

Рефлексия «исходных единиц» литературного образования — важнейшая задача, непосредственным образом связанная с ответами на следующие вопросы: Что является содержанием литературного образования? Каковы его цели и задачи, а также в чем именно состоят задачи обучения на уроках литературы? Что является основным предметом освоения на этих уроках? Какая роль в литературном образовании отводится субъектам обучения — учителю и ученику? Как отдельные элементы литературного об-

<sup>1</sup> Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993. С. 42.

разования (учебный материал, методика обучения, учебная деятельность, формы уроков и т. п.) связаны друг с другом?

Попытаемся дать предварительные ответы, которые в дальнейшем будут уточняться.

### Коммуникативно-деятельностное содержание литературного образования

При определении горизонтов литературного образования прежде всего необходимо преодолеть искусственную границу между «предметным содержанием и способами его трансляции»<sup>2</sup>. Нам близка точка зрения Ю. Л. Троицкого, считающего, что в образовательное содержание следует включать не только учебный материал (так называемое «предметное содержание»), но и формирование мыслительных и поведенческих стратегий, составляющих основу гуманитарного мышления (в данном случае литературного)<sup>3</sup>.

Поэтому и стратегическая цель литературного образования связана с *формированием и развитием культуры читательского восприятия и понимания феноменов литературы прежде всего как явлений искусства*. Такая культура — один из ведущих компонентов духовного становления личности, способной к эстетической, герменевтической (т. е. познавательно-понимающей) и нравственной самоактуализации в социокультурном пространстве современной «вавилонской библиотеки» (Х. Л. Борхес).

Обратимся к фрагменту работы американского литературоведа Х. Блюма, в которой рефлектируется использование понятия *литература* в научно-образовательном контексте: «То, что мы называем литературой, нерасторжимо связано с системой образования на протяжении двадцати пяти столетий, начиная с 6 в. до н. э., когда Гомер впервые стал для греков школьным учебником, как то просто и определенно выразил Курциус: «Гомер» для них был “традицией”». С тех пор как Гомер стал учебником, литература стала предметом, преподающимся в школе.

<sup>2</sup> О преодолении этой границы в гуманитарном образовании см.: Тюпа В. И. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество. Дискурс. Новосибирск, 1997. № 3–4. С. 5–10.

<sup>3</sup> См.: Троицкий Ю. Инновационный стандарт исторического образования // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 1. С. 104.

<...> ответ на вопрос «Что такое литература?». — продолжает далее Х. Блюм, — должен начинаться с рассмотрения слова «литература», восходящего к термину Квинтилиана<sup>4</sup> «*litteratura*», а этот термин — перевод греческого слова «*grammatike*», обозначавшего *двуединое искусство чтения и письма* (курсив наш. — С.Л.)<sup>5</sup>.

Если оттолкнуться от мысли Х. Блюма, актуализировать в сознании этимологические истоки понятия «литература», *главным предметом литературы как школьной дисциплины, видимо, следует считать, во-первых, словесно-художественное произведение — в его общекультурном и историческом контексте* (на чем настаивали Б. Эйхенбаум, Г.А. Гуковский и Ю.М. Лотман); *во-вторых, «двуединую деятельность чтения и письма»*, мыслительные и поведенческие горизонты которой проясняются и рефлектируются в устной и письменной речи субъектов обучения — читателей-школьников.

По словам известного писателя и литературоведа С. Кржижановского, «читателем, в подлинном смысле этого слова, может быть назван человек с установившейся потребностью книги, — с глубоко вкоренившейся потребностью книги, — с глубоко вкоренившейся привычкой к каждодневному восприятию определенного количества книжных знаков»<sup>6</sup>.

«Вкоренившаяся привычка к каждодневному чтению» немислима без читательской культуры *конкретизации прочитанного*, которую польский эстетик Р. Ингарден называл *«результатом взаимодействия двух различных факторов: самого произведения и читателя, в особенности творческой, воссоздающей деятельности последнего, которая проявляется в процессе чтения»*<sup>7</sup>.

В современной филологической педагогике предлагается коммуникативно-деятельностная концепция, согласно которой культурный читатель воспринимает произведение, с одной стороны, как *«жизненную» реальность*, как мир героя, в который можно «войти», сопереживая персонажу и даже отождествляя

<sup>4</sup> Квинтилиан Марк Фабий (ок.35–100) — римский риторик.

<sup>5</sup> Блюм Х. Страх влияния. Карта перечитывания. М.: Екатеринбург, 1998. С. 163.

<sup>6</sup> Кржижановский С. Читатель // Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов: В 2 т. М.; Л., 1925. Т. 2. С. 1094.

<sup>7</sup> Ингарден Р. Исследования по эстетике. М.: Изд-во иностр. лит., 1962. С. 73.

себя с ним («внутренняя позиция (или точка зрения)»). С другой, — для такого читателя важным становится прежде всего созданный автором *текст* («внешняя позиция (или точка зрения)»). Связать одно с другим для культурного читателя означает — осознать, что текст организован или «выстроен», «сконструирован» автором так, чтобы создать у читателя иллюзию соприсутствия и вызвать сопереживание. Поэтому для культурного читателя всегда лично значим *чужой* текст и *чужой* (авторский) смысл. Именно поэтому он стремится к *адекватному и ответственному* пониманию практически любого художественного высказывания, а следовательно, к тому, чтобы самостоятельно *приобщиться к культуре*. Литературно образованный читатель владеет способами, позволяющими ему переходить от первоначального целостного впечатления-переживания, вопросов и догадок о смысле произведения через наблюдения над текстом и анализ его строения и «устройства» мира героя — к синтезу, то есть к пониманию смысла произведения *как целого*, во всей полноте связей и соотношений его аспектов и элементов<sup>8</sup>.

Таким образом, развитие культуры читателя не может осуществиться без формирования «двойной» позиции читателя (изнутри и извне произведения). Оно определяется систематическим прояснением и рефлексией первоначального восприятия, грамотно организованным процессом постижения *чужого* художественного «языка», совершенствованием умений анализировать и интерпретировать произведение. Являясь основным *средством* адекватной интерпретации художественного смысла, последовательно проведенный анализ, учитывающий диапазон читательских мнений, развивает культуру устной и письменной речи школьника, расширяет читательский кругозор, совершенствует его теоретическое мышление и эстетический вкус.

Преподавание литературы в школе с этой точки зрения ставит следующие *обучающие и развивающие* задачи:

- освоение «языка» художественной литературы во всем его многообразии; понимание закономерностей вза-

<sup>8</sup> См.: Литература. 5–11 классы. Программа для общеобразовательных школ / Под ред. Н.Д.Тамарченко. Авторы: Тамарченко Н.Д., Стрельцова Л.Е., Лавлинский С.П., Магомедова Д.М. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2003.

имосвязи литературы с жизнью на разных этапах историко-литературного развития;

- развитие потенциальных коммуникативно-эстетических способностей школьников через активизацию их речи (устной и письменной), творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской и творческой рефлексии;
- воспитание у читателя культуры понимания, т. е. ответственного отношения к «чужим» художественным смыслам и к ценностным позициям других читателей; способности к развитию собственного эстетического вкуса; умения самостоятельно постигать и оценивать смыслы не только известных классических текстов, но и произведений современной литературы.

#### Учебный диалог — основа развития культуры читателя

Попробуем предварительно разобраться, какое место в учебном пространстве коммуникативно-деятельностная теория и практика литературного образования отводит учителю. Автор концепции школы коммуникативной дидактики В. И. Тюпа считает, что «формирование культуры художественного восприятия в качестве стратегической цели литературного образования отводит учителю роль «лидера» читательской аудитории <...> Дидактическая задача <...> состоит в организации урока как эстетического коммуникативного события встречи — в точке художественной целостности — множества неслиянных (уникальных), но и нераздельных (солидарных) прочтений. Это путь реализации индивидуальных возможностей *со-творческого со-переживания* читательской аудитории как ансамбля индивидуальностей».

Доминирующий тип деятельности (взаимодеятельности) связан с «эпицентром дидактического интереса на таком уроке — не та или иная истина о тексте, но сам текст как “совокупность факторов художественного впечатления”» (М. М. Бахтин). Данная образовательная стратегия предполагает, с одной стороны, *актуализацию* для читателя возможно большего числа «факторов художественного впечатления» в тексте (без навязывания учителем своего знания об этих факторах), а с другой — интенсификация процессов эстетической *самоактуализации* читателя (наращивание богатства оттенков, содержательной глубины

и продуктивности впечатления) — без навязывания учителем своего собственного художественного опыта»<sup>9</sup>.

Иными словами, на каждом уроке литературы словесник помогает школьникам проявить их собственное понимание каждого произведения, оказавшегося в коллективном кругозоре читателей-собеседников, не навязывая при этом «единственно правильных трактовок», рекомендованных литературоведами и методистами. При этом учитель литературы активизирует учебную деятельность учеников в направлениях, определяемых самим художественным произведением. Следовательно, при коммуникативно-деятельностном подходе словесник органично сочетает в своем профессиональном поведении собственно филологические и педагогические задачи, постоянно стремясь обнаружить между ними связь.

Как вы уже догадались, коммуникативной основой урока литературы является учебный диалог читателей о произведении. Учебный диалог можно считать и доминантной формой обучения, соответствующей коммуникативной природе художественного произведения, и способом эстетического анализа (своего рода эвристическим методом), и главным герменевтическим условием развития читательского понимания, и средством расширения читательского сознания учащихся, и, наконец, особым «образом жизни» современных читателей.

#### «Литературно-образовательный круг»

После предварительного ответа на вопросы, поставленные в начале главы, обозначим взаимосвязь основных элементов литературного образования в виде схемы 1.

Из схемы видно, что единство литературного образования составляет комплекс теоретических (эстетических и литературоведческих) основ литературы как учебного предмета; психолого-педагогических обоснований становления читателя; учебного материала (текстов художественных произведений); методики освоения предмета; видов учебной (эстетической и познавательной) деятельности; стратегий учебного общения (форм уроков).

<sup>9</sup> Тюпа В.И. Инновационный стандарт литературного образования // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2. С. 65–66.

Схема 1. «Литературно-образовательный круг»  
(содержательно-структурные «единицы»  
литературного образования)



Не разобравшись в методологических и теоретических принципах литературного образования, не соотнеся их в собственной практике с психологическими представлениями об основных «эпохах» развития читательской культуры, начинающий словесник рискует оказаться беспомощным в аудитории читателей-школьников. Ведь методический репертуар (методы, способы, приемы обучения, анализа предмета и т. п.) адекватно используется лишь тем педагогом, который имеет отчетливые представления об основах собственной профессиональной деятельности, сочетающей в себе позиции читателя,

исследователя, методиста и педагога. Разрыв между ее литературоведческой (исследовательской) и педагогической сторонами приводит к отчуждению методики обучения от учебной деятельности. Образующиеся зазоры, в свою очередь, разрушают непосредственность и осмысленность общения читателей на уроке, учитель превращается в транслятора «нужной программно-учебной информации», а ученик — в ее ретранслятора.

Если вслед за авторами концепции коммуникативной дидактики придерживаться «аналогии коммуникативного события урока с коммуникативным событием художественного произведения, где присутствуют, по М. М. Бахтину, “я в форме другого” и “другой в форме я”»<sup>10</sup>, постоянно удерживая и рефлектируя эту аналогию в сознании и собственной практике, то появляются реальные перспективы преодоления разрыва между различными сферами филолого-педагогической деятельности.

Несмотря на многоаспектность и «мерцательную универсальность» понятия *учебный диалог читателей*, попробуем, тем не менее выделить его смысловой стержень-концепт — вокруг него будут группироваться, диалогически соприкасаясь друг с другом, все возможные определения.

Итак, *учебный диалог рассматривается в дальнейшем прежде всего как герменевтический (т. е. «понимающий») способ общения-обучения на уроке литературы, адекватно отражающий, с одной стороны, эстетическое единство литературного произведения, с другой, — многообразие соотносящихся между собой и взаимодополняющих позиций читателей-школьников, исследовательская и эстетическая деятельность которых в конечном итоге направлена на понимание ценностных кругозоров героя, автора и читателей-собеседников.*

### Вопросы

1. Почему, с точки зрения П. Г. Щедровицкого, профессиональная деятельность педагога должна начинаться с рефлексии «исходных единиц образования»?

<sup>10</sup> Тюпа В. И. Инновационный стандарт литературного образования // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2. С. 65–66.



2. Что определяет коммуникативно-деятельностное содержание литературного образования? Каковы его цели? В чем именно состоят задачи обучения на уроках литературы?
3. Что является предметом литературы как школьной дисциплины?
4. Какого читателя можно назвать культурным, образованным? Что определяет культуру читательского понимания?
5. Какие роли в литературном образовании отводятся учителю и ученику?
6. Какую разновидность учебной коммуникации можно считать учебным диалогом читателей?
7. Почему учебный диалог можно считать основой развития культуры читателя?
8. С какими проблемами, на ваш взгляд, сталкивается на уроке начинающий учитель литературы?
9. Как вы понимаете «аналогию коммуникативного события урока с коммуникативным событием художественного произведения» (В. И. Тюпа)?
10. Еще раз внимательно рассмотрите схему 1. Как отдельные элементы литературного образования (учебный материал, методика обучения, учебная деятельность, формы уроков и т.п.) связаны друг с другом?
11. Чем, по вашему мнению, коммуникативно-деятельностный подход к читателю и производству отличается от традиционного (субъектно-объектного)?

## Коммуникативный практикум 1

### Литературное образование и проблема читателя

#### ЗАДАНИЕ 1

#### Рефлексия основ литературного образования

- Попробуйте самостоятельно определить ценностные горизонты литературного образования. Для этого предлагаем познакомиться с фрагментами работ, в которых рассматриваются, во-первых, соотношение читательского восприятия со стратегическими целями и задачами литературного образования (*статья Б.М.Эйхенбаума, пособие Г.А.Гуковского*); во-вторых, междисциплинарные — эстетические, психологические и философские — аспекты проблемы читателя (*эссе В.Набокова, статья В.Ф.Асмуса, статья М.К.Мамардашвили*).
- Какие мысли, высказанные в статьях авторов, показались вам наиболее интересными. Почему? А какие не очень понятными? Постарайтесь перевести собственное непонимание в форму точных вопросов. Ваши вопросы, а также вопросы, помещенные после каждого фрагмента, станут основой коллективного обсуждения прочитанных работ в ходе круглого стола на тему «Проблема читателя в литературном образовании».

*Б. М. Эйхенбаум*

#### О принципах изучения литературы в средней школе<sup>11</sup>

<...> Преподавать можно и нужно только то, что служит предметом не запоминания, а усвоения, т.е. изучения, осозна-

<sup>11</sup> Цит. по: *Эйхенбаум Б.М.* О принципах изучения литературы в средней школе // *Русская школа.* 1915. № 12. С. 110–128.

ния. В каком именно смысле и почему преподавание «словесности» ведет к усвоению, к осознанию, что именно изучается при этом, на что должна быть направлена работа мысли при чтении художественной литературы, — это, кажется мне, остается неясным для большинства педагогов <...>

<...> литературу можно изучать в средней школе только в том случае, если в самом художественном творчестве видеть не просто пассивное «отражение», а особый, именно ему свойственный *способ познания* мира, потому что при всякой иной точке зрения этот предмет не может быть действительно ценным в программе среднего образования. Более того, этому предмету и подготовительному к нему изучению языка должна быть уделена особенная роль, несколько отличающая его от других предметов. Здесь перед нами не самый мир, не та или иная область явлений внешнего мира, а уже продукт воображения. Между жизнью и нами вырастает что-то новое — символ, образ, и вот это является предметом изучения. В этом смысле изучение языка и литературы сближается с изучением математики <...>

Если художественное произведение есть такое *органическое* целое, то первым шагом к его изучению должно быть исследование именно этой *органичности*, т.е. внутренней закономерности образов или, иначе говоря, *усвоение стиля* <...>

Совершенно необходимо, чтобы текст каждого изучаемого произведения прочитывался в классе, хотя бы частями, потому что никакой пересказ, никакая «характеристика» не может заменить текста <...> Работа должна слагаться из чтения текста с попутными остановками, из беседы учителя с учениками на основе проработанного материала. Главная задача учителя должна состоять в том, чтобы путем усвоения всех деталей было во всей полноте охвачено целое, потому что в искусстве, с одной стороны, нет целого вне деталей, а с другой — самые детали выступают ярко только на фоне целого <...>

Это должно быть основой методики, а методология должна исходить из убеждения в том, что образы каждого поэта составляют не просто сумму, не просто собрание, но *систему, подчиненную художественному замыслу как целому*. Отсюда основное методологическое требование: каждый писатель должен изучаться в средней школе так, чтобы ученики <...> сознавали бы

связь между целым и деталями, видели бы внутреннюю закономерность между всеми его образами и понимали бы, в каком смысле и почему образы эти составляют определенную художественную систему. Все остальное — история происхождения отдельных произведений, различные историко-литературные проблемы, как вопросы о влияниях, о преемственности и проч., — все это дело высшей школы и науки <...> И вот для такой задачи изучение литературы — предмет поистине драгоценный. Но чтобы ценность эта была на виду, чтобы она, хотя бы смутно, ощущалась самими учениками — надо все время возвращать их к тексту, к подлиннику, к словам поэта. Надо, чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что поэтому усвоить образы поэта — значит через его душу коснуться самого духа истины.

1915

### Вопросы

1. Что, с точки зрения известного литературоведа, словесник должен преподавать своим ученикам?
2. Какой шаг в изучении произведения Б.М.Эйхенбаум называет первым? Почему?
3. Какой методический прием и почему, по мнению Б.М.Эйхенбаума, должен быть основным на уроке литературы?
4. Из какого убеждения и требования исходит методология литературного образования, предложенная Б.М.Эйхенбаумом? Согласны ли вы с ученым?
5. Какое место в литературном образовании Б.М.Эйхенбаум отводил читательской деятельности и ее развитию?
6. Как вы считаете, есть ли переклички между мыслями Б.М.Эйхенбаума о методологии и методике литературы как учебной дисциплины и современными концепциями диалогического образования?

Г. А. Гуковский

### Изучение литературного произведения в школе<sup>12</sup>

<...> Именно отправляясь от простого читательского воспитания для жизни, для души, для мыслей и чувств, ученик должен в процессе изучения произведения сознательно воспринять все элементы его структуры. В этом смысле никакого противопоставления между анализом и живым эмоциональным восприятием искусства нет и быть не может. Совершенно неправильна мысль, будто бы привычка к анализу, ориентировка в технических вопросах искусства мешают получать сильные впечатления от него, испытывать непосредственные эмоции при его восприятии. Эта мысль на самом деле — лишь лукавое самооправдание людей, утеравших способность воспринимать искусство или никогда не имевших такой способности.

Нет, изучая, анализируя в школе одно произведение за другим, мы приучаем учащихся видеть произведение искусства во всех его элементах.

А тот, кто видит произведение искусства во всех его деталях и конструктивных элементах, может и должен воспринимать его эстетически полнее и лучше, чем другой читатель. Именно вследствие углубления в анализ искусства он воспринимает его не только вернее, но и сильнее; он испытывает при чтении романа или стихов не меньше, а больше эмоций и душевных движений вообще, чем читатель, которого не научили видеть, анализировать, понимать язык искусства. Значит, мы ведем учащихся от «простого» некультивированного, стихийного восприятия искусства — к «простому» восприятию его, но уже культивированному, сознательному, обученному, и тем более сильному и жизненно-активному. Иначе оно и не может быть принципиально. Ведь идея, мысль, эмоция существуют в произведении искусства лишь в его образах, лишь струясь через все без исключения элементы его структуры. Тот, кто не понимает языка, не поймет, не воспримет самых великих идей,

<sup>12</sup> Цит. по изд.: Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. М.; Л.: Просвещение, 1966. С. 86–88.

выраженных на этом языке. Так и с искусством. Тот, кто не понимает языка художественных образов, может не уловить и идей, выраженных этим языком. Между тем специалист-учитель лучше других понимает и знает этот язык, со всеми его оттенками, тонкостями, связями и ассоциативными напластованиями. Следовательно, он должен научить этому пониманию своих учеников, чтобы они могли воспринять и те идеи, эмоции и мысли, которые являются содержанием образов. Он научит их заметить тысячу деталей, которые могут ускользнуть от внимания читателя, не прошедшего школу, не проникнуть в его сознание. Учитель-специалист научит улавливать все — вплоть до тонкости в переходе ритма, до особого изгиба фразы, до смыслового оттенка слова, и все это будет для его ученика полно значения, все будет носителями идеи <...>

Из сказанного следует, думается, что учитель-словесник должен с помощью всего научного аппарата, доступного ему, выращивать и культивировать прежде всего свой собственный орган восприятия произведений литературы. В этом направлении должен работать и любой филологический вуз, в частности факультет языка и литературы любого педагогического института, упражняя студентов в аналитических навыках. Этого, к сожалению, не делается, и последствия такого узаконенного дилетантизма в подготовке специалистов-словесников весьма неблагоприятно отзываются на преподавании литературы в средней школе. Между тем, при наличии минимума природных данных, упражнением можно развить в молодом человеке значительную способность дифференцированного аналитического восприятия литературы. Ведь добиваются же этого музыканты, постоянно, всегда и повсюду.

### Вопросы

1. Какие сходства вы заметили между позициями Б. М. Эйхенбаума и Г. А. Гуковского?
2. Какое место в литературном образовании, по мысли Г. А. Гуковского, должно занимать «простое читательское восприятие» учителя и его учеников? Как оно связано с анализом произведения?

3. В чем, по Г.А.Гуковскому, состоит смысл литературного образования?
4. Чем культурный читатель в понимании Г.А.Гуковского отличается от читателя, «не прошедшего школу»?
5. Как вы понимаете следующую мысль литературоведа: «учитель-словесник должен с помощью всего научного аппарата, доступного ему, выращивать и культивировать прежде всего свой собственный орган восприятия произведений литературы»?
6. Как вы понимаете аналогию деятельности квалифицированного словесника с творчеством музыканта?

*В. Набоков*

### Хорошие читатели и хорошие писатели<sup>13</sup>

<...> В одном провинциальном колледже, куда меня занесло во время затянувшегося лекционного тура, я устроил небольшой опрос. Я предложил десять определений читателя; студенты должны были выбрать четыре, каковой набор, по их мнению, обеспечит хорошего читателя <...> Выберите четыре ответа на вопрос, каким должен быть и что делать хороший читатель:

1. Состоять членом клуба книголюбов.
2. Отождествлять себя с героем/героиней книги.
3. Интересоваться прежде всего социально-экономическим аспектом.
4. Предпочитать книги, в которых больше действия и диалога.
5. Не приступать к чтению, не посмотрев экранизацию.
6. Быть начинающим писателем.
7. Иметь воображение.
8. Иметь хорошую память.
9. Иметь словарь.
10. Иметь некоторый художественный вкус.

<sup>13</sup> Цит. по: *Набоков В. В.* О хороших читателях и хороших писателях // Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе. М.: Изд-во «Независимая газета», 1998. С. 23–29.

Студенты дружно налегли на отзывчивое отождествление, на действие, на социально-экономический и исторический аспекты. Как вы, без сомнения, уже догадались, хороший читатель — тот, кто располагает воображением, памятью, словарем и некоторым художественным вкусом, причем последний я намерен развивать в себе и других при всякой возможности.

<...> слово «читатель» я употребляю весьма свободно, очень свободно <...> книгу вообще нельзя *читать* — ее можно только перечитывать. Хороший читатель, читатель отборный, соучастствующий и созидающий, — это перечитыватель <...> Любая книга — будь то художественное произведение или научный труд (граница между ними не столь четкая, как принято думать) — обращена прежде всего к уму. Ум, мозг, вершина трепетного позвоночника, — вот тот единственный инструмент, с которым нужно браться за книгу.

А раз так, мы должны разобраться в том, как работает ум, когда сумрачный читатель сталкивается с солнечным сиянием книги. Прежде всего, сумрачное настроение рассеивается и, полный отваги, читатель отдается духу игры. Нередко приходится делать над собой усилие, чтобы приступить к книге, особенно если она рекомендована людьми, чьи вкусы, по тайному убеждению читателя, скучны и старомодны, но если такое усилие все-таки делается, оно будет вознаграждено сполна. Раз художник использовал воображение при создании книги, то и ее читатель должен пустить в ход свое — так будет и правильно, и честно.

Что же касается читательского воображения, есть по меньшей мере две его разновидности. Давайте выясним, какая из них требуется при чтении. Первая — довольно убогая, питающаяся простыми эмоциями и имеющая отчетливо личный характер. (Этот первый тип эмоционального чтения, в свою очередь, делится на несколько подвидов.) Мы остро переживаем ситуацию, описанную в книге, поскольку она напоминает о чем-то, что довелось испытать нам или нашим знакомым. Либо, опять же, книга оказывается близка читателю потому, что вызывает в его памяти некий край, пейзаж, образ жизни, которые дороги ему как часть прошлого. Либо — и это худшее, что может произойти с читателем — он отождествляет себя с персонажем книги. Я не советовал бы читателям прибегать к этой разновидности воображения.

Каков же единственно правильный инструмент, которым читателю следует пользоваться? Это — безличное воображение и эстетическое удовольствие. Следует стремиться, как мне кажется, к художественно-гармоническому равновесию между умом читателя и умом автора. Следует оставаться немного в стороне, находя удовольствие в самой этой отстраненности, и оттуда с наслаждением, — переходящим в дрожь, — созерцать глубинную ткань шедевра. Разумеется, полной объективности тут быть не может. Все ценное в какой-то степени всегда субъективно <...> Я лишь хочу сказать, что читатель должен уметь вовремя обуздать свое воображение, а для этого нужно ясно представлять тот самый мир, который предоставлен в его распоряжение автором. Нужно смотреть и слушать, нужно научиться видеть комнаты, одежду, манеры обитателей этого мира <...>

У каждого свой душевный склад, и я скажу вам сразу, что для читателя больше всего подходит сочетание художественного склада с научным. Неумеренный художественный пыл внесет излишнюю субъективность в отношении к книге, холодная научная рассудочность остудит жар интуиции. Но если будущий читатель совершенно лишен страстности и терпения — страстности художника и терпения ученого, — он едва ли полюбит великую литературу <...>

Писателя можно оценивать с трех точек зрения: как рассказчика, как учителя, как волшебника. Все трое — рассказчик, учитель, волшебник — сходятся в крупном писателе, но крупным он станет, если первую скрипку играет волшебник.

К рассказчику мы обращаемся за развлечением, за умственным возбуждением простейшего рода, ради эмоциональной вовлеченности, за удовольствием поблуждать в неких дальних областях пространства и времени. Слегка иной, хотя и не обязательно более высокий склад ума ищет в писателях учителей. Пропагандист, моралист, пророк — таков восходящий ряд. К учителю можно пойти не только за поучением, но и ради знания, ради сведений <...> Но, в-третьих, и это главное, великий писатель — всегда великий волшебник. И именно тогда начинается самое захватывающее, когда мы пытаемся постичь индивидуальную магию писателя, изучить стиль, структуру его романов или стихотворений.

Три грани великого писателя — магия, рассказ, поучение — обычно слиты в цельное ощущение единого и единственного сияния, поскольку магия искусства может пронизывать весь рассказ, жить в самой сердцевине мысли <...> Точность поэзии в сочетании с научной интуицией — вот, как мне кажется, подходящая формула для проверки качества романа. Для того чтобы погрузиться в эту магию, мудрый читатель прочтет книгу не сердцем и не столько даже умом, а позвоночником. Именно тут возникает контрольный холодок, хотя, читая книгу, мы должны держаться слегка отрешенно, не сокращая дистанции. И тогда с наслаждением, одновременно и чувственным и интеллектуальным, мы будем смотреть, как художник строит карточный домик и этот карточный домик превращается в прекрасное здание из стекла и стали.

1980

### Вопросы

1. Согласны ли вы с ответом Вл. Набокова на вопрос: кто такой хороший читатель? Почему?
2. Попробуйте, оттолкнувшись от размышлений Вл. Набокова, самостоятельно сформулировать определение понятия «перечитыватель». Какое место перечитывание должно занять в современном литературном образовании? Найдите сходства между мыслями писателя по этому вопросу и позициями Б.М. Эйхенбаума и Г.А. Гуковского.
3. Каков, с точки зрения Вл. Набокова, «правильный инструмент, которым читателю следует пользоваться»?
4. Какая разновидность воображения требуется для культурного чтения? Чем она отличается от «некультурных»?
5. Может ли учитель литературы развивать воображение своих учеников в направлении, подсказанном писателем? Если может, то как? Если нет, то почему?

6. Как можно добиться «художественно-гармоничного равновесия между умом читателя и умом автора», между объективностью произведения и субъективностью восприятия?
7. Что означает для Вл. Набокова «сочетание художественного склада с научным»? А что означает это сочетание для современного учителя литературы?
8. Какое значение для понимания основных задач литературного образования имеет следующая мысль Вл. Набокова: «Писателя можно оценивать с трех точек зрения: как рассказчика, как учителя, как волшебника. Все трое — рассказчик, учитель, волшебник — сходятся в крупном писателе, но крупным он станет, если первую скрипку играет волшебник»?
9. Что значит, по Вл. Набокову, «читать позвоночником»? Можно ли и нужно ли обучать школьников этой способности на уроке литературы? Обоснуйте свою позицию.

*В. Ф. Асмус*

### **Чтение как труд и творчество<sup>14</sup>**

Приступая к чтению художественной вещи, читатель входит в своеобразный мир. О чем бы ни рассказывалось в этой вещи, какой бы она ни была по своему жанру, по художественному направлению — реалистической, натуралистической или романтической, — читатель знает, пусть даже безотчетно, что мир (или «отрезок», «кусочек» мира), в который его вводит автор, есть действительно особый мир. Две черты составляют его особенность. Мир этот, во-первых, не есть порождение чистого и сплошного вымысла, не есть полная небылица, не имеющая никакого отношения к действительному миру. У автора может

<sup>14</sup> Цит. по: Асмус В. Чтение как труд и творчество // Асмус В. Вопросы теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968. С. 56–58; 61–63.

быть могучая фантазия, автор может быть Аристофаном, Сервантесом, Гофманом, Гоголем, Маяковским, — но как бы ни была велика сила его воображения, то, что изображено в его произведении, должно быть для читателя пусть особой, но все же реальностью.

Поэтому первое условие, необходимое для того, чтобы чтение протекало как чтение именно художественного произведения, состоит в особой установке ума читателя, действующей во все время чтения. В силу этой установки читатель относится к читаемому не как к сплошному вымыслу или небылице, а как к своеобразной действительности.

Второе условие чтения вещи как вещи художественной может показаться противоположным первому. Чтобы читать произведение как произведение искусства, читатель должен во все время чтения сознавать, что показанный автором посредством искусства кусок жизни не есть все же непосредственная жизнь, а только ее образ. Автор может изобразить жизнь с предельным реализмом и правдивостью. Но и в этом случае читатель не должен принимать изображенный в произведении отрезок жизни за непосредственную жизнь. Веря в то, что нарисованная художником картина есть воспроизведение самой жизни, читатель понимает вместе с тем, что эта картина все же не сама подлинная жизнь, а только ее изображение.

И первая и вторая установка — не пассивное состояние, в которое ввергает читателя автор и его произведение. И первая и вторая установка — особая деятельность сознания читателя, особая работа его воображения, сочувствующего внимания и понимания.

Ум читателя во время чтения активен. Он противостоит и гипнозу, приглашающему его принять образы искусства за непосредственное явление самой жизни, и голосу скептицизма, который нашептывает ему, что изображенная автором жизнь есть вовсе не жизнь, а только вымысел искусства. В результате этой активности читатель осуществляет в процессе чтения своеобразную диалектику. Он одновременно и видит, что движущиеся в поле его зрения образы — образы жизни, и понимает, что это не сама жизнь, а только ее художественное отображение.

Что обе указанные установки не простые и не пассивные «состояния сознания» читателя, что они предполагают особую

деятельность ума, ясно видно в тех случаях, когда одна из обеих установок отсутствует. Как только прекращается деятельность ума, необходимая для указанного двойного осознания образов искусства, восприятие произведения как произведения художественной литературы немедленно рушится, не может состояться, «вырождается».

<...> текст произведения <...> намечает и указывает всем воспринимающим направление для работы их собственной мысли, для возникновения чувства, впечатления. В произведении даны не только границы или рамки, внутри которых будет разворачиваться собственная работа воспринимающего, но — хотя бы приблизительно, «пунктиром» — те «силовые линии», по которым направится его фантазия, память, комбинирующая сила воображения, эстетическая, нравственная и политическая оценка.

Эта объективная «ткань» или «строение» произведения кладет предел субъективизму восприятия и понимания <...>

Однако как бы властно ни намечалось в самом составе произведения направление, в котором автор склоняет читателя, слушателя, зрителя воспринимать произведение, воображать ему показанное, связывать воспринятое, разделять с автором его чувство и его отношение к изображаемому, — властность эта не может освободить воспринимающего от собственного труда в процессе самого восприятия <...>

Деятельность эта есть творчество. Никакое произведение не может быть понято, как бы оно ни было ярко, как бы велика ни была наличная в нем сила внушения или запечатления, если сам читатель, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдет в собственном сознании по пути, намеченному автором. Начиная идти по этому пути, читатель еще не знает, куда его приведет проделанная работа. В конце пути оказывается, что воспринятое, воссозданное, осмысленное у каждого читателя будет в сравнении с воссозданным и осмысленным другими, вообще говоря, несколько иным, своеобразным. Иногда разность результата становится резко ощутимой, даже поразительной. Частью эта разность может быть обусловлена многообразием путей воспроизведения и осознания, порожденным и порожаемым самим произведением — его богатством, содержательностью, глубиной. Существуют произведения многогранные, как мир, и, как он, неисчерпаемые.

Частью разность результатов чтения может быть обусловлена и множеством уровней способности воспроизведения, доступных различным читателям. Наконец, эта разность может определяться и развитием одного и того же читателя. Между двумя прочтениями одной и той же вещи одним и тем же лицом — в лице этом происходит процесс перемены. Часто эта перемена одновременно есть рост читателя, обогащение емкости, дифференцированности, пронизательности его восприимчивости. Бывают не только неисчерпаемые произведения, но и читатели, неиссякающие в творческой силе воспроизведения и понимания.

Отсюда следует, что творческий результат чтения в каждом отдельном случае зависит не только от состояния и достояния читателя в тот момент, когда он приступает к чтению вещи, но и от всей духовной биографии меня, читателя. Он зависит от всего моего читательского прошлого: от того, какие произведения, каких авторов, в каком контексте событий личной и общественной жизни я читал в прошлом. Он зависит не только от того, какие я видел картины, статуи, здания, но также от того, с какой степенью внимания, интереса и понимания я их слушал и рассматривал. Поэтому два читателя перед одним и тем же произведением — все равно что два моряка, забрасывающие каждый свой лот в море. Каждый достигнет глубины не дальше длины лота.

1962

### Вопросы

1. Сравните взгляды Вл. Набокова и В. Ф. Асмуса на проблему читателя. Вы заметили сходства и различия их позиций?
2. Какие условия и установки определяют, по В. Ф. Асмусу, культуру чтения?
3. Почему известный эстетик определяет чтение как творческую деятельность?
4. В чем, по В. Ф. Асмусу, состоит взаимосвязь *труда* и *творчества* в деятельности читателя? Как вы считаете, что

- должен знать и уметь учитель литературы, чтобы развивать творческую деятельность своих учеников, а также свою собственную читательскую культуру?
5. Что такое «биография читателя»? Какими объективными и субъективными факторами она определяется?
  6. Как вы думаете, может ли словесник учитывать эти факторы в работе со своими учениками?

*М. К. Мамардашвили*

### Литературная критика как акт чтения<sup>15</sup>

<...> акт чтения как жизненный акт (и уравнение этого интеллектуального акта с «чтением» смысла любой другой судьбоносной встречи, будь то встреча с цветами боярышника или с несчастной любовью). Слишком часто литературу рассматривают как совершенно внешнее дополнение к жизни, как некую область украшения и развлечения, вынесенную отдельно за пределы нормального процесса жизни и «артистами» обеспечиваемую, или как готовое поучение и вмешательство извне, специально реализуемое такими «людоведами и душелюбами», хранителями и носителями правды, своего рода «теоретиками-поверенными» мироустроительного Провидения; т.е. литература нас или развлекает и уносит куда-то в сказочный мир «эстетических» наслаждений, или учит, она — или «искусство для искусства», проявление чистого артистизма, или социально, нравственно и идейно ангажирована. Но в обоих случаях произведения (как и их авторы) — *вещь*, готовая сущность, и не выделяется *специфический литературный факт* (или эффект литературы) как таковой, труд слова, с его последствиями и производными действиями в контуре, жизнью принимаемом (как и в людях, которые на этот труд осмеливаются, поскольку «жизнь их решается...») <...> И можно бесконечно спорить, не

<sup>15</sup> Цит. по: Мамардашвили М. Литературная книга как акт чтения // Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992. С. 155–162.

лучше ли реального воображаемый мир выдумки и литературного предания. Иными словами: или человек убегает посредством книг от действительности, или книги дают ему путь в ней, известный кому-то за него и навязываемый ему извне «ради его же собственного блага», а он их пассивно потребляет <...>

<...> *искусство* словесного построения есть способ существования истины, действительности <...> ее нельзя внушить научением и она не предшествует в готовом виде <...>

<...> в XX веке отчетливо поняли старую истину, что роман, текст есть нечто такое, в лоне чего впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек, а не предшествует как «злой» или «добрый» дядя своему посланию. В этом смысле и оказалось, что литература, в общем, — не внешняя «пришлепка» к жизни (развлекательная или поучительная) и что до текста не существует никакого послания, с которым писатель мог бы обратиться к читателям. А то, что он написал, есть то лоно, в котором он стал впервые действительным «Я», в том числе от чего-то освободился и прошел какой-то путь посредством текста. Мое свидетельство неизвестно мне самому — до книги <...>

Борхес — один из блестящих писателей XX века — говорил в этой связи, что поэзия всегда таинственна, потому что никогда не знаешь, что тебе в конце концов удалось написать. А это означает <...> что в каком-то смысле читатель, т.е. потребитель, и писатель уравнены в отношении к тексту, т.е. писатель так же «не понимает» свой текст и так же должен расшифровывать и интерпретировать его, как и читатель. Писатель — такой же человек, как и мы с вами, но только с определенным опытом.

И это соответственно означает, что литературная критика в моих глазах, в философском аспекте, есть лишь расширенный акт чтения, является расширением моего акта чтения, вашего акта чтения — и не дальше. В этом смысле литературная критика лишь может помочь моему участию в отношениях сознательной бесконечности, т.е. поддержания *живого* состояния <...>

И литература — никакая не священная корова, а лишь один из духовных инструментов движения к тому, чтобы самому обнаружить себя в действительном испытании жизни, уникальном, которое испытал только ты, и кроме тебя и за тебя никто извлечь истину из этого испытания не сможет.



**Вопросы**

1. Какую особенность читательской деятельности философ считает наиважнейшей? Почему?
2. Почему М. К. Мамардашвили называет чтение «жизненным актом»?
3. Как бы вы объяснили следующую мысль философа: «...искусство словесного построения есть способ существования истины, действительности <...> ее нельзя внушить научением и она не предшествует в готовом виде»?
4. Какое значение для понимания целей литературного образования имеет мысль М. К. Мамардашвили о том, что читатель и писатель «уравнены в отношении к тексту»?
5. М. К. Мамардашвили по-философски определяет литературную критику как «расширенный акт чтения», а ее задачу — как расширение акта чтения «простого» читателя. Можно ли с философской точки зрения аналогичным образом определить задачи литературного образования? Обоснуйте свою позицию.
6. Что означает мысль философа, выраженная в последнем абзаце?

**ЗАДАНИЕ 2****Круглый стол «Проблема читателя в литературном образовании»**

- Организуйте со своими однокурсниками «круглый стол», цель которого — определение горизонтов литературного образования, ориентированного на формирование культуры читательского восприятия и понимания. Какие проблемы вы хотели бы обсудить на этом круглом столе? Сформулируйте их четко и ясно.

- Мы предлагаем вам обсудить на этом круглом столе следующие вопросы:
  1. Какие мысли исследователей о культуре читателя помогли вам лучше понять цели и задачи литературного образования?
  2. Какого читателя можно назвать культурным, образованным?
  3. Как вы считаете, гарантирует ли полученное в педвузе филологическое образование читательскую культуру? Почему?
  4. Что должно являться основным предметом литературы как школьной дисциплины, чтобы словесник мог развивать культуру чтения своих учеников?
  5. Вы, наверное, уже поняли: если Вл. Набоков акцентирует внимание на «гедонистическом» аспекте читательской деятельности («чтение позвоночником»), В. Ф. Асмус — на собственно эстетическом (см. мысли о соотношении двух установок читателя), то М. К. Мамардашвили — на философском (личностное самоопределение читателя в процессе чтения). Можно ли связать эти аспекты в практике литературного образования, цели и задачи которого обозначены в работах Б. М. Эйхенбаума и Г. А. Гуковского? Если можно, то как?
  6. В чем, по-вашему, состоят задачи обучения на уроках литературы?
  7. Как развитие культуры читателя на уроках литературы связано с проблемами диалогизации литературного образования?
  8. Какие филолого-педагогические проблемы, с которыми сталкивается начинающий словесник, вы в настоящее время считаете основными?

## Профессиональное самоопределение учителя литературы

### ЗАДАНИЕ 1

#### Коллективный анализ филолого-педагогической ситуации

- В известной автобиографической повести американской писательницы Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз» есть фрагмент, который в связи с интересующими нас проблемами литературного образования заслуживает особого внимания. В одном из писем главная героиня повести, молодая учительница литературы одной из американских школ Сильвия Баррет рассказывает о своих педагогических неудачах подруге Эллен. Чтобы ее рассказ был более убедительным, она знакомит подругу со своеобразным «документом» — стенограммой фрагмента учебной коммуникации, предваряемой самоанализом.
- Предлагаем прочитать этот фрагмент повести. Обратите внимание на проблемы, с которыми сталкивается начинающая учительница литературы.

*Бел Кауфман*

#### Вверх по лестнице, ведущей вниз<sup>16</sup>

#### 30. Автор пытается сказать

Пятница, 6 ноября

...Я знакомила ребят со стихотворением Роберта Фроста «Неизбранная дорога». Но познакомила ли? Не думаю, чтобы

<sup>16</sup> Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз: Сборник. М., 1989. С. 138–141.

до них что-нибудь дошло, несмотря на все мои аккуратные планы <...>.

Беда в том, что у них нет никакого багажа. «Я не читал ни одной книги в жизни и не собираюсь», — сообщил мне один ученик. Нелегко заставить их полюбить книгу, не удалось это и моим предшественникам — ни Генриетте с ее уроками-играми, ни Мэри с ее строгостью. Или, может быть, причину этого надо искать еще глубже, в начальной школе?

Как заставить их почувствовать боль короля Лира, а не просто напичкать общеизвестными цитатами из Шекспира? Вызвать у них душевный отклик, а не заставить вы зубрить текст?

Как бы мне хотелось, чтобы они тянулись к книжке всегда — и вместо телевизора, и после кино, и когда отзвонят для них школьные звонки.

Но что значит для них устное изложение книги? Вспомнить любопытный факт о ее авторе («Эдгар По был психом»); прийти к какому-то выводу: книга побудила удивиться, осознать, решить; пересказать забавный (трагический) случай или, приняв отвлекающий маневр, нарисовать для нее суперобложку, провести интервью с давно умершим классиком, поиграв в игру «Кто я?», и оживить классика? Иными словами, сделать все, чтобы не читать книгу.

Пример:

*Лу:* У моей книги...

*Я:* У книги, которую ты прочитал...

*Лу:* Угу. Заглавие называется «Макбет» Шекспира.

*Я:* Ее название...

*Лу:* «Макбет».

*Я:* Я ожидала от тебя изложение еще какой-нибудь книги. Насколько я знаю, пьеса «Макбет» входила в прошлогоднюю программу. Разве вы ее не проходили?

*Лу:* Нет, мы ее не читывали.

*Я:* Мы ее не читали.

*Лу:* И я тоже. В этой книге автор передал...

*Я:* Описал...

*Лу:* Описал, как этот...

*Я:* Кто?

*Лу:* Ну, который хотел того...

*Я:* Кого?

*Лу:* Ну, которого он описал...

*Я:* Автор?

*Лу:* Угу. Он передает, как...

*Я:* Он рассказывает...

*Лу:* Миссис Льюис (учительница, которая преподавала литературу в этом классе до Сильвии Баррет. — *С.Л.*) велела не говорить «рассказывает», когда мы рассказываем. Она дала нам вместо этого целый список разных «передает» и «преподносит»...

*Я:* Да, Гарри?

*Гарри:* Повествует.

*Я:* Прости, что ты сказал?

*Гарри:* «Рисует», «отображает». У меня записано.

*Я:* Она, видимо, учила вас избегать повторений. Ничего плохого в слове «рассказывает» нет. Какова тема пьесы, Лу?

*Лу:* Ну, автор рассказывает про убийство...

*Я:* Я спрашиваю про тему, а не про сюжет. Кто-нибудь знает разницу между сюжетом и темой? Линда?

*Линда:* Сюжет — то, что они делают в книге, а тема — как они делают.

*Я:* Не совсем. Тема... — Да, Вивиан?

*Вивиан:* Тема — то, что стоит за этим.

*Я:* За чем «этим»?

*Вивиан:* За сюжетом.

*Я:* Фрэнк?

*Фрэнк:* Урок.

*Я:* Какой урок? Пожалуйста — полное предложение.

*Фрэнк:* Автор дает урок. Моральность пьесы.

*Я:* Мораль. Нет. Да, Джон?

*Джон:* Он упоминает три события.

*Я:* Но мы сейчас говорим о... — Гарри?

*Гарри:* О личном отношении.

*Я:* Что?

*Гарри:* Он не сказал про личное отношение.

*Лу:* У меня его еще нет.

*Я:* Мы все еще стараемся определить разницу между сюжетом и темой. Салли?

*Салли:* Одно — то, что есть, а другое — что задумано.

*Я:* Что ж, пожалуй... Да, Кэрол, что ты скажешь?

*Кэрол:* О, слава богу. Я думала, вы меня никогда не спросите. Автор пытается сказать...

*Я:* Пытается? И ему это удастся?

*Кэрол:* Пытается показать...

*Я:* Показывает.

*Кэрол:* Он показывает, что не надо быть честолюбивым.

*Лу:* Рисует.

*Я:* Он утверждает, что честолюбие — это плохо?

*Кэрол:* Да.

*Я:* Разве? Нехорошо быть честолюбивым? Лу?

*Лу:* Хорошо, когда не слишком.

*Я:* Не слишком что?

*Лу:* Не слишком честолюбивым, а то нехорошо.

*Я:* Ты хочешь сказать, что чрезмерное честолюбие может привести к беде?

*Лу:* Правильно.

*Я:* Почему же ты так не сказал? Тема «Макбета»: чрезмерное или, точнее, безжалостное честолюбие ведет к беде. Так и надо было сказать. Что значит «безжалостное»?

*Эдди:* Переступает через все.

*Я:* Скажи полную фразу.

*Эдди:* Он переступает через все.

*Я:* Рэсти, ты хотел что-то сказать?

*Рэсти:* Миссис Макбет подбила его.

*Я:* Ты хочешь сказать, подтолкнула?

*Рэсти:* Подбила. Как все бабы, она его подвела.

*Я:* Да, Джон? Ты поднял руку.

*Джон:* Я прочел ту же книгу, но у меня другая тема.

*Я:* Какая?

*Джон:* Моя тема, что он убивает ради собственной выгоды.

P.S. Знаешь ли ты, что на проверочных экзаменах обнаружилось, что треть учителей языка и литературы не отвечает предъявляемым требованиям?

**ЗАДАНИЕ 2****Круглый стол «Профессиональное самоопределение начинающего словесника»**

- На основе предложенного сценария, а также собственных вопросов организуйте обсуждение содержания фрагмента повести «Вверх по лестнице, ведущей вниз».

**Возможный сценарий группового диалога**

1. Какие проблемы начинающего учителя литературы затрагивает в своей повести Б. Кауфман?
2. Перечитайте первые четыре абзаца, в которых Сильвия Баррет пытается отразить собственные неудачи. Что более всего не удовлетворяет героиню повести в профессиональной деятельности? Как она понимает ее цели и задачи, а также цели и задачи литературного образования?
3. Чем бы вы объяснили противоречие между желанием молодой учительницы приобщить школьников к чтению («Как бы мне хотелось, чтобы они тянулись к книжке всегда...») и его реализацией? Только ли профессиональной неопытностью Сильвии?
4. Понимает ли Сильвия, почему школьники не любят читать? Знает ли, как можно на уроке литературы преодолеть эту нелюбовь к чтению?
5. В абзаце, предваряющем текст стенограммы, приводятся примеры, иллюстрирующие отношение школьников к литературе. Попробуйте на их основании определить, *что делали и как общались* они друг с другом на уроке литературы до прихода Сильвии. Можно ли утверждать, что методические подходы ее предшественниц к читателю и производству окончательно отбили интерес школьников к чтению? Почему? Обоснуйте свой ответ.

6. Какие цели и задачи урока ставила перед собой и своими учениками Сильвия? Удастся ли ей удерживать их на протяжении всего урока? Почему?
7. На основе анализа стенограммы определите этапы коммуникации Сильвии со своими учениками. Чем именно определяется начало каждого этапа — репликой ученика или сменой предмета обсуждения?
8. Найдите в тексте стенограммы примеры «наивных» реплик школьников. Умеет ли с этими репликами работать Сильвия? Почему?
9. Какие методические приемы, используемые Сильвией, не помогают, а наоборот, мешают ей организовать учебную ситуацию?
10. Пытается ли Сильвия организовать коллективный анализ произведения? Если пытается, то каковы его результаты? Если нет, то почему?
11. Можно ли урок Сильвии назвать учебным диалогом, «коммуникативным событием», коммуникативно-деятельностной ситуацией обучения? Обоснуйте свое мнение, используя материал, предложенный во второй главе.
12. Еще раз обратитесь к схеме 1 и подумайте, между какими элементами «литературно-образовательного круга» в деятельности словесника возникли зазоры. Чем это можно объяснить: уровнем теоретической (литературоведческой и психологической) подготовки учительницы, незнанием методики освоения предмета и организации учебной (эстетической и познавательной) деятельности школьников, коммуникативной неопытностью и пр.?
13. Основные события повести «Вверх по лестнице, ведущей вниз» происходят в американской школе 60-х годов прошлого века. Как вы считаете, связаны ли профессиональные проблемы Сильвии Баррет с проблемами, которые при-

ходится решать современному начинающему российскому словеснику? Аргументируйте свою позицию.

14. Используя материал главы, фрагмент повести Б.Кауфман, подготовьте сообщение на тему «Профессиональное самоопределение начинающего учителя литературы».

## Часть II

**Два подхода  
к произведению и читателю  
в литературном образовании**

## Глава 1

### Монологическая модель изучения литературного произведения

## Глава 2

### Литературоведение и педагогика в поисках «диалога согласия»

## Глава 3

### Диалогическая модель освоения произведения на уроке литературы

## Глава 4

### Психолого-педагогические подступы к читательской деятельности школьников

#### *Коммуникативный практикум 1*

### Методика анализа произведения в школьной практике

#### *Коммуникативный практикум 2*

### Литературное произведение и контекст филолого-педагогической деятельности

#### *Коммуникативный практикум 3*

### Культурный возраст читателя в художественной литературе

#### *Коммуникативный практикум 4*

### Слово читателя о произведении

## Глава 1

### Монологическая модель изучения литературного произведения

*Вместо эпитафии. — Традиционные пути изучения произведения. — Анализ «вслед за автором». — «Пообразный» путь изучения произведения. — Проблемный анализ. — «Человековедческий» подход к литературному произведению. — «Вопросно-ответная форма научения». — «Методика общего места».*

---

#### **Вместо эпитафии**

Предлагаем читателю познакомиться с пародией известного литературоведа З. С. Паперного — этот текст имеет непосредственное отношение к дальнейшему разговору о традиционных путях изучения произведения в школе.

#### **РЕПКА**

#### *Методическая разработка*

*Одобрено Академией педагогических наук*

Преподнося «Репку» школьникам, обычно педагог главные свои усилия обращает на раскрытие, с одной стороны, образа центрального героя сказки — репки и, с другой стороны, образов Дедки, Бабки, Внучки, Жучки, Кошки и Мышки. При этом в тени остается тот вопиющий факт, что дочка Дедки и Бабки, мать их внучки, вообще не вышла на работу и не приняла никакого участия в общем, дружном вытягивании репки. А ведь именно в этом-то сатирическая соль сказки, которая метко бичует лодырей и белоручек типа дочки, противопоставляя образу дочки-белоручки трудолюбивые образы Внучки и Жучки.

Ни единым словом не обмолвился автор «Репки» о дочке, давая тем самым понять, что она бросила родителей, ребенка, любимых домашних животных, не пишет домой писем и не оказывает престарелым Деду и Бабе никакой материальной помощи.

Вопросы для ответов:

1. Кто посадил репку?
2. Что посадил Дед?
3. Что Дед репку?
4. Кто тянул репку?
5. Кто не тянул репку?
6. Назовите области и районы страны с интенсивно развитым огородничеством<sup>1</sup>.

### Традиционные пути изучения произведения

Любые инновационные и альтернативные походы в современном гуманитарном образовании всегда требуют пристального рассмотрения существующих традиций, на фоне которых они разрабатываются. Настоящий педагог-профессионал должен иметь представления о горизонтах устойчивых «педагогических мнений» и «образовательных мифов», о коммуниативно-деятельностных пределах и тупиках, зачастую мешающих полноценной педагогической практике. Начинающему учителю-словеснику это поможет избавиться от «пробуксовок» в изъезженных колеях литературного образования и, возможно, наметить траекторию самостоятельного и ответственного профессионального поведения. В общем, как говорится в одном из произведений американского фантаста Роберта Шекли, «читатель должен быть предупрежден».

Обратимся к тщательному рассмотрению традиционного подхода к изучению литературного произведения, — он устоялся за многие десятилетия школьной практики, однако редко рефлексировался.

В методике преподавания литературы на протяжении долгого времени настойчиво выделялись и выделяются до сих пор три основные *пути изучения* произведения: «*вслед за автором*» (так называемый «целостный» анализ), *пообразный* и *проблемный*. Трудно не согласиться с И. И. Долецкой, давно заметившей, что принятую классификацию нельзя считать «не только ненаучной, но и просто нелогичной, основанной на неодинаковых признаках: в первых двух случаях указано, на что в произведении обращают главное внимание и в каком порядке идет работа над худо-

<sup>1</sup> Цит. по: Советская литературная пародия. В 2-х кн. М.: Книга, 1988. Кн. 1. Проза. С. 153.

жественным произведением, в последнем случае, называя анализ проблемным, говорят о способе «... анализа»<sup>2</sup>.

И все же, чтобы рельефнее обозначить типологическую модель традиционного «исследовательского пути» освоения литературы в школе, не станем отказываться от классификации, разработанной в «официальной» методике, а попробуем разобраться, какой тип педагогической деятельности она определяет.

### Анализ «вслед за автором»

Считается, что в основе анализа «*вслед за автором*» лежит сюжет произведения, а главными звеньями исследовательской деятельности являются «единицы» художественного текста: эпизод, сцена, глава». К возможностям этого пути анализа В. Г. Маранцман традиционно относит естественность порядка разбора, повторяющего на более сложной основе процесс чтения. По мнению известного методиста, анализ *вслед за автором* наиболее плодотворен в 5–7 классах, когда «читательская культура школьника невелика (!), когда наиболее значимы потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения»<sup>3</sup>.

Нетрудно заметить, что упомянутый аналитический «ход» внешне напоминает «прогулочный» метод, предлагаемый в работах известного французского структуралиста Р. Барта, а также способ «медленного» («внимательного») чтения, о котором писал отечественный литературовед М. О. Гершензон. Анализ, по мысли Р. Барта, есть всегда в какой-то мере «прогулка по тексту», совпадающая «с ходом обычного чтения», но идущая «как бы в замедленной съемке». Такого рода «перемещение» доставляет и обычному читателю, и литературоведу (сближение собственно читательской позиции с литературоведческой весьма значимо для Р. Барта) особое *удовольствие*, получаемое от развития последовательного смыслообразования текста<sup>4</sup>. Анализ любого

<sup>2</sup> Долецкая И. И. Совершенствование анализа литературного произведения в школе // Совершенствование литературного развития школьников. М., 1979. С. 87.

<sup>3</sup> Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. С. 117.

<sup>4</sup> См.: Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 428.



литературного текста, с точки зрения французского структуралиста, одновременно включает в себя интерпретацию его художественного смысла. Между познавательными и «понимающими» стратегиями исследования Р. Барт принципиально не проводил демаркационных границ, что в какой-то мере сближает его позицию с некоторыми идеями М. О. Гершензона, считавшего «медленное чтение» («чтение пешком», внимательное «продвижение» вслед за каждым словом автора) важнейшей методологической и методической основой как эстетической, так и собственно филологической деятельности. Так, например, М. О. Гершензон остроумно заметил: «В Пушкине есть места, «куда не ступала нога человеческая», места труднодоступные и неведомые. Виной в том не его темнота, а всеобщий навык читать «по верхам», поверхностно. Но кто отважится пойти пешком, тот проникнет всюду и во всяком случае увидит много любопытного»<sup>5</sup>.

Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что сходство между распространенным школьным методом и его литературоведческим «аналогом» на самом деле мнимое. «Внимательное чтение», «прогулка по тексту» в поисках удовольствия и смысла ничего общего не имеют с «марш-бросками» «вслед за автором», время от времени прерывающимися командными вопросами и заданиями, подробно разработанными в традиционных методических пособиях и учебниках и, к сожалению, отлично усвоенными многими словесниками: «Что сделал герой? Куда он пошел? С кем он встретился потом?» и т. п. Урок может быть перенасыщен подобного рода вопросами, но читатель-школьник так и не сдвинется с мертвой точки собственного непонимания, которая со временем станет его обычным местонахождением.

В школьной практике анализ «вслед за автором» «удачно» сочетает в себе читательские «марш-броски» и так называемое «комментированное чтение». Происходит очевидная методическая путаница, поскольку разного рода пояснения (социологического, исторического, биографического или иного характера) выдаются методистами и учителями-практиками за образцы «целостного» анализа. В чем именно проявляется его

<sup>5</sup> См.: Гершензон М. О. Чтение Пушкина // Вопросы теории и психологии творчества. 1923. Т. VII. С. 65–66.

«целостность», что это за понятие, для традиционного литературного образования вообще остается загадкой.

В школьных аудиториях анализ «вслед за автором» чаще всего реализуется как чтение отдельных «образцово-показательных» фрагментов и «разбор-комментарий по ходу развития действия». «Путешествие вслед за автором» оборачивается для школьников «пробежкой вслед за учителем и авторами учебника». Примеры отмеченной «целостности» встречаются во многих методических публикациях. Их, как правило, предваряют замечания авторов о «сложностях восприятия школьниками» творчества того или иного писателя. А чтобы все сложности были учителем успешно преодолены, методисты предлагают готовые образцы «целостного» анализа. В них при всем желании трудно обнаружить ориентацию на «читательскую потребность активного сопереживания», о которой упоминается почти во всех учебниках по методике преподавания литературы.

Следует признать, что в методических работах последних лет все чаще и чаще звучала критика подобного рода «анализа». Так, Н. Я. Мещерякова справедливо обращала внимание на то, что традиционный «анализ по сюжету» (еще одно определение «целостного» анализа) «не вызывает у учителя реальной потребности формировать такие сложные и специфические умения... как умение видеть автора на всех уровнях художественной структуры... выражать свою оценку прочитанного. Учитель не ощущает «дефицита» восприятия своих воспитанников, так как они достаточно полно отвечают на поставленные вопросы (Что случилось с героем? Почему он поступил так, а не иначе? Как тот или иной поступок характеризует героя? Каков его нравственный облик? И т. д.). Ответы на эти и подобные им вопросы можно получить, не прибегая к формированию специальных читательских умений»<sup>6</sup>.

#### **«Пообразный» путь изучения произведения**

Очевидно, что «целостный» подход к произведению в рамках традиционной методики органично связан с анализом «по образам», основу которого составляет механическое разделение

<sup>6</sup> Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в VI–VII классах. М.: Просвещение, 1984. С. 27–28.

героев по какому-либо «концептуальному» признаку. К интерпретации произведения ученики подводятся путем разбора-называния черт героев и иллюстрирования этих черт «отчужденными» цитатами из уже ставшего «мертвым» текста. «Учащиеся, — писал по поводу такого анализа Г.А. Гуковский, — привыкают к мысли о том, что изучить произведение — это и значит дать характеристику его главным героям, что знать и понимать его — это и означает уметь «объяснять», что такое-то лицо в нем, скажем, городничий, «был грубый человек, притеснитель и взяточник», а такое-то лицо, скажем, Ленский, “был восторженный мечтатель и поэт”»<sup>7</sup>.

Практика традиционного преподавания литературы показывает, что за пятьдесят лет (как известно, книга Г.А. Гуковского была написана на основе лекций, которые литературовед читал ленинградским учителям в 1947 году) в этой области мало что изменилось. Для многих школьников (как, впрочем, и для их учителей) главными критериями оценки героев продолжают оставаться абстрактные качества: своеобразная «обойма» «нравственных оппозиций» (хороший — плохой, добрый — злой, отзывчивый — равнодушный и т. п.), дополняемая «обоймой» идеологических оппозиций, содержание которых меняется в зависимости от очередной «кардинальной» смены общественно-политических ориентиров. «Пообразный анализ, — подчеркивал Г.А. Гуковский, — приучает читателей-школьников интерпретировать поступки героев наивно-реалистически, опираясь на привычные в реальном быту нравственные нормы».

Однако, учитывая справедливую критику «наивно-простодушного буквализма» (В. В. Прозоров), основу которой заложил Г.А. Гуковский, нельзя в то же время не согласиться с В. В. Федоровым, считающим «наивный реализм» естественным качеством живого читательского восприятия. По мнению В. В. Федорова, переход читателя на внутреннюю точку зрения произведения, его временное превращение в «персонажа» вполне естественно и даже необходимо для реализации эстетического события: «Перспектива этой точки зрения не отличается от перспективы фабульного лица произведения <...> Наивно-реали-

<sup>7</sup> Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М.; Л.: Просвещение, 1966. С. 34.

стическим является не само по себе восприятие героев романа или драмы как настоящих реальных людей, а только неразличение форм реальности персонажа произведения и самого читателя как “биографической личности”»<sup>8</sup>.

Понятие «наивного реализма» требует определенных комментариев. Мы обратимся к ним в четвертой главе. Пока же отметим, что этот тип восприятия — необходимое условие творческого поведения как читателя, так и исследователя-литературоведа, рассматривающего произведение как бы «изнутри» поэтического мира. В. В. Федоров считает, что именно такой подход демонстрируется в известной работе С. Г. Бочарова о романе Толстого «Война и мир»<sup>9</sup>.

И на этот раз может создаться иллюзия некоторого сходства традиционного литературоведческого способа, о котором упоминает в своей работе В. В. Федоров, и пообразного анализа, столь популярного и ныне в школьной практике. Действительно, и литературовед, и учитель-словесник, и школьники, осваиваясь в художественном мире произведения, на определенном этапе анализа могут занимать по отношению к нему наивно-реалистическую точку зрения. Но при ближайшем рассмотрении становится очевидным, что результаты анализа, скажем, С. Г. Бочарова ничего общего не имеют с результатами работы учителя, пользующегося, казалось бы, тем же методом. Разумеется, открытия ученого и находки читателей-школьников всегда будут отличаться друг от друга качеством концептуальной оформленности, однако при определенных условиях их может сближать «глубина проникновения» в текст (М. М. Бахтин).

К сожалению, традиционный пообразный путь анализа таких условий не создает. Как правило, он ориентирует учителя не столько на потенциальные возможности наивно-реалистического восприятия читателей — при внимательном рассмотрении становится очевидным, что ни «наивности», ни тем более «реалистичности»

<sup>8</sup> Федоров В. О природе поэтической реальности. М.: Сов. писатель, 1984. С. 14, 15. Позитивная сторона «наивного реализма» на уроках литературы рассматривается М. Г. Качуриным в ст.: О сущности и динамике читательского «наивного реализма» // Психологические проблемы чтения. Л., 1981. С. 72–77.

<sup>9</sup> Имеется в виду ст.: Бочаров С.Г. «Война и мир» Л.Н. Толстого // Три шедевра русской классики. М.: Художеств. лит., 1972. С. 7–106.

пообразный метод анализа ребенку не оставляет, — сколько на «идеальную», эталонную версию «прочтения» текста.

Словесник, регулярно пользующийся этим методом, умело «извлекает» из художественного мира и своих учеников, и самих героев. Далее он их вместе со школьниками «овнешняет» посредством разработанных в учебных и методических пособиях критериев, пригодных для характеристики любых героев любого произведения. Таким образом, в школьной практике анализа десятилетиями формировался и до сих пор формируется *статично-инертный тип читательской установки восприятия*. Выдвинутое здесь определение представляется уместным: герой произведения, перенесенный учителем в саму жизнь, своей собственной художественной жизни лишается, как лишаются ее и читатели. Оказавшись за границей поэтического мира, герой не имеет шансов стать полноценным участником другой жизни даже в новом, непривычном для него статусе. Его задача отныне не жить и действовать, а «являть пример» какого-либо типа поведения. Он теряет автора, но не становится и автором собственной судьбы. Он теряет читателя, а читатель так и не узнает, каким же был герой, ведь все, что он успел на уроке узнать о герое, не принадлежит сферам ни личностного сознания литературного героя, ни личностного сознания читателя. Отныне и навсегда в читательской памяти герой будет «воскресать» как универсальный образец «примерного» или, наоборот, «дурного» поведения. Как и любой образец, герой статичен — все, что о нем говорилось в учебнике и на уроке, полностью исчерпывает его суть. Она-то и должна «осесть» в памяти учеников в виде сформулированных учителем «характеристик героя», которые в дальнейшем будут бессмысленно репродуцироваться в устных и письменных ответах.

Стратегию изучения художественных произведений продолжает определять своеобразный симбиоз «целостного» и пообразного путей анализа. Попытаемся выделить распространенную модель этого «гибрида», в рассеянном виде представленного в методических руководствах.

После того как произведение прочитано школьниками дома, учитель на первом уроке знакомит их с биографией писателя и проводит фронтальную беседу о прочитанном. Ее традиционно называют «эвристической», однако основная цель подоб-

ной беседы — выявить запомнившиеся читателям эпизоды и убедиться, что произведение понято школьниками «не совсем правильно». Результаты проведенного опроса и «чужие» методические рекомендации позволяют выстроить систему уроков, которая в дальнейшем исправит «ошибки» восприятия школьников и выведет их на «концептуальный уровень понимания», где преодолеваются «расхождения между читательскими впечатлениями и художественной мыслью автора»<sup>10</sup>. Американский психолог Э. Браун недвусмысленно называет рассматриваемую систему анализа текста *обучением «бесплотным навыкам»*: «...если в понедельник ребенка просят установить последовательность событий, во вторник — определить основную мысль, в среду — установить причинно-следственные связи, в четверг — различать реальность и вымысел, в пятницу — найти второстепенные детали, то создается впечатление, что каждое из этих «умений» существует независимо не только от других «умений», но и от самого текста, который, возможно, было бы интересно прочитать не только ради упражнения»<sup>11</sup>.

Вывод напрашивается сам собой: *одномерные задания, разработанные традиционной методикой, создают дополнительные барьеры, отгораживающие произведение от читателя, отчуждающие художественный смысл от живого, непосредственного восприятия школьников.*

### Проблемный анализ

Преодоление этих барьеров впервые манифестировалось в отечественной педагогике еще в 1960-х годах в связи с формированием концепции проблемного обучения<sup>12</sup>. Разработанная философами, психологами и педагогами модель проблемного обучения была спроецирована на методику преподавания ли-

<sup>10</sup> Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. С. 119.

<sup>11</sup> Цит. по: Социально-исторический подход в психологии обучения. М.: Педагогика, 1989. С. 37.

<sup>12</sup> И.Я. Лернер определил три основные функции проблемного обучения: развитие и совершенствование творческой активности и самостоятельности школьников; усвоение знаний и умений на уровне их творческого применения; ознакомление школьников с различными исследовательскими методами наук. См.: Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.

тературы, и в методических работах получил распространение еще один путь анализа — *проблемный*. В. Г. Маранцман дал ему следующее определение: «Проблемный анализ — это своего рода цепная реакция вопросов, разбор, построенный на соединении связанных друг с другом проблемных ситуаций»<sup>13</sup>.

Казалось бы, проблемный анализ действительно должен воспитывать в учащихся «умение защитить выбранную точку зрения, логически аргументировать читательские впечатления и выводы разбора», так как в нем «есть непрерывность поиска, свобода обращения с текстом (? — С. Л.). Материал произведения здесь объединяется не связью событий (целостный анализ), не последовательностью рассмотрения образов, а внутренним единством аналитической мысли. Произведение, художественный текст расчленяется и объединяется логикой концепции»<sup>14</sup>.

Однако в разработках традиционных проблемных заданий «внутреннее единство аналитической мысли» зачастую прогнозируется при выборе любого из перечисленных путей анализа, причем иной раз при решении проблем, не имеющих прямого отношения к рассматриваемому на уроке тексту. В его интерпретации, возможно, кое-когда и проявляется «логика концепции», но, как правило, не логика художественной концепции произведения, а скорее концептуальная логика авторов школьных программ и учебников.

Представляется, что проблемный анализ в вариантах, предлагаемых многими методистами, вообще нельзя считать особым путем анализа. Его следует рассматривать в качестве возможной модификации «пообразно-целостного» подхода к изучению литературы, при котором «проблемность» является своего рода педагогическим довеском, на практике оборачивающимся частичной или полной беспроблемностью. Если развить предложенную В. Г. Маранцманом аналогию («Путь анализа — это сюжет рассмотрения литературного текста»<sup>15</sup>), то традиционный проблемный анализ на уроке литературы можно уподобить кумулятивному сюжету, события которого прибли-

<sup>13</sup> Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения. С. 119.

<sup>14</sup> Там же. С. 23.

<sup>15</sup> См.: Методика преподавания литературы. С. 103.

жают и учащихся, и педагога к герменевтической катастрофе, правда, в отличие от катастроф фольклорных сказок-цепочек совсем не «веселой»<sup>16</sup>. Как справедливо заметил Е. А. Маймин, «всякий анализ, если он ставит перед собой цель проникновения в глубины художественного сознания <...> уже тем самым становится проблемным <...> и без специальных, подчас искусственно созданных «проблемных ситуаций»<sup>17</sup>.

Что же касается традиционных школьных разработок анализа, то они в большинстве случаев стимулируют *искусственную проблематизацию обучения*, акцентирующего внимание школьников, во-первых, на *познавательных*, во-вторых, на *воспитательных* аспектах произведения. Эффективность эстетической и герменевтической деятельности читателей ослаблена здесь либо бесперспективным расчленением текста на «частные части» (поскольку школьникам вообще не всегда понятно, для чего, например, составляется «план» произведения), либо «уходом в жизнь» за дополнительными аргументами.

#### «Человековедческий» подход к литературному произведению

В последнем случае все три пути анализа переплетаются, превращая уроки литературы в уроки «открытой этики» и «человековедения», за которые многие годы активно выступает словесник из Санкт-Петербурга Е. Н. Ильин<sup>18</sup>. Он первым обозначил предел традиционного подхода к изучению произведения. В стремлении известного педагога и его многочисленных сторонников стереть границу между жизнью и художественной реальностью воплотилась заветная вера словесников в уроки литературы как главное средство «облагораживания» своих учеников. В эпоху дискредитации коммунистической идеологии некоторые учителя-«человековеды» стремятся во что бы то ни

<sup>16</sup> Используется понятие, введенное в литературоведение В. Я. Проппом (см.: Пропп В. Я. Кумулятивная сказка // Пропп В. Я. Фольклор и действительность. М.: Наука, 1976. С. 241–257).

<sup>17</sup> Маймин Е. А., Слинкина Э. В. Теория и практика литературного анализа. М.: Просвещение, 1984. С. 13.

<sup>18</sup> См.: Ильин Е. Н. Урок продолжается. М.: Просвещение, 1973; Он же. Искусство общения. М.: Педагогика, 1982; Он же. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988; Он же. Рождение урока. Калининград, 1989.

стало подменить ее на уроках литературы религиозной проблематикой. Это не случайно, поскольку литературное произведение само по себе их мало интересовало и интересует. К сожалению, педагогическая тенденция подобного рода проявляется и в деятельности начинающих словесников, чувствующих иногда удивительную беспомощность перед литературным текстом.

Поступок героя, сюжетный поворот, любая художественная деталь становятся на «человековедческих» уроках поводом для постановки и решения «проблемного нравственного вопроса», а анализ и интерпретация произведения, по словам Е. Н. Ильина, своеобразным «заглядыванием» в «каталог острых жизненных ситуаций», «справочник нравственных проблем», в общем — в «учебник жизни». Отмеченный подход к литературе известный педагог манифестировал как «методику обнаружения своего «я» в произведении»<sup>19</sup>. Однако для этого подхода можно найти и более точное определение, например «методика самовыражения словесника посредством литературного материала».

При знакомстве с публикациями словесников-«человековедов» вспоминается замечание М. М. Бахтина, считавшего, что искусство и жизнь «обретают единство только в личности». Но связь эта, предупреждал ученый, «может стать механической, внешней»<sup>20</sup>. В практике «человековедческого» анализа, когда между миром вымышленным и первичной реальностью читателя проводятся прямые и грубые аналогии, обычно нарушаются и законы искусства, и законы самой жизни, поскольку концептуальная установка на «правду жизни» изначально разрушает ценностный смысл художественного произведения, а педагога и его учеников исключает из сферы эстетической деятельности.

В жестких рамках рассмотренных выше методических подходов художественный текст привлекается исключительно как иллюстрация к заготовленной заранее интерпретации. Такого рода анализ всегда «сводится к раскрытию <...> уже наличного и готового *до* произведения (того, что художником преднайдено, а не создано)»<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Ильин Е. Н. Путь к ученику. С. 42.

<sup>20</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 7.

<sup>21</sup> Камянов В. Время против безвременья. М.: Сов. писатель, 1989. С. 290.

Критик В. Камянов традиционные объяснения типа «программное произведение содержит ключ» недвусмысленно называет «ширмой для нашей тайной слабости к покою, данью привычке незнакомое сводить к знакомому» (добавим: а в знакомом не видеть незнакомое).

«Когда мы объясняем поэта, опираясь на его строки-«высказывания» и патетически их подчеркивая, — иронизирует В. Камянов, — то получается так, будто он загодя распознал нашу сегодняшнюю мудрость и удачно нас процитировал»<sup>22</sup>.

В структурно-содержательной системе «человековедческих» объяснений общение словесника с учениками на уроке литературы всегда мыслится как *монолог*, в котором школьники выступают в качестве объекта педагогического воздействия. Это вполне закономерно, поскольку монологизм вообще всегда отрицает «наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания, другого равноправного Я (Ты). При монологическом подходе, — писал М. М. Бахтин, — *другой* всецело остается только *объектом* сознания, а не другим сознанием. От него не ждут такого ответа, который мог бы все изменить в мире моего сознания»<sup>23</sup>.

Сознание читателя-школьника представляется словеснику-традиционалисту «пустым сосудом», заполняемым «нужными знаниями» о литературе и «правильными представлениями» о жизни. Тотально объектный и заданный образ читательской позиции школьника конструируется в сознании педагога в виде отвлеченной модели «идеального» читателя, лишённого определенных эстетических запросов и конкретного возраста. В некотором смысле его можно считать «*концептированным*».

В отечественном литературоведении понятие «концептированного читателя» было введено Б. О. Корманом. Известный теоретик литературы обозначал им «идеального адресата» литературного произведения, «концептированной личности», являющейся элементом эстетической реальности<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 342.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Корман Б. О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Проблемы истории критики и поэтики реализма. Куйбышев, 1981. С. 52.

Однако читатель-школьник на традиционных уроках литературы становится не столько адресатом автора, сколько адресатом педагогического высказывания учителя, подменяющего смысл авторской концепции утилитарными толкованиями. И если для «идеального» читателя, о котором писали литературоведы и эстетики<sup>25</sup>, автор — всегда творческий субъект, чья система ценностей последовательно «навязывается» адресату, то для «идеального» читателя, моделируемого монологической педагогикой, концептуальность позиции автора приравнивается в процессе изучения произведения к концептуальности позиции учителя и, как правило, последняя доминирует, окончательно избавляя произведение и сознание читателей от авторских «следов».

Читатель может возразить: «Но ведь в арсенале традиционной методики и педагогики имеются диалогические методы и приемы изучения литературы. Например, так называемую эвристическую беседу и разного рода дискуссии и диспуты, в ходе которых перед учениками ставится ряд проблемных вопросов, а те, в свою очередь, ищут на них ответы, вполне можно считать формами учебного диалога».

#### «Вопросно-ответная форма научения»

Действительно, традиционные беседы «по поводу прочитанного» имеют отношение к диалогу, но чаще всего к самой упро-

<sup>25</sup> См.: Лотман Ю. М. Текст и структура аудитории // Труды по знаковым системам. Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. Тарту, 1977. Вып. 422. С. 55–61; Ингарден Р. Исследования по эстетике. М.: Прогресс, 1966.

<sup>26</sup> Назовем лишь некоторые работы, в которых наглядно демонстрируются подходы традиционной педагогики к проблеме общения учителя и учащихся на уроке литературы: Дегожская А. С., Чирковская Т. В. Искусство общения учителя и учащихся на уроке литературы (метод беседы) // Искусство анализа художественного произведения. М.: Просвещение, 1971. С. 55–75; Активные формы преподавания литературы. М.: Просвещение, 1991. Знаменательно, что коммуникативный аспект уроков литературы в «методике общего места» рассматривался крайне редко. В современной литературе, посвященной проблемам педагогического общения, можно выделить книгу З. С. Смелковой «Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности» (М., 1999). Однако интересные игровые формы учебного общения автор этого пособия напрямую не связывает с проблемами анализа и интерпретации литературного произведения.

щенной его разновидности — «вопросно-ответной форме научения»<sup>26</sup>. Позиции говорящих читателей определяет здесь установка на слово «с лазейкой» и «оглядкой» (понятия М. М. Бахтина). Даже когда школьники готовы ответить на чужой «проблемный» вопрос, высказать определенную гипотезу смысла, в их сознании сохраняется «установка отказа» от собственной позиции. Зачастую они даже настроены признать свою версию ошибочной, тем более если содержание их ответа в корне противоречит мысли учителя или выходит за рамки нормативного, то есть «правильного», толкования произведения. «Вопросно-ответная форма научения» стимулирует читательскую безответственность, так как подменяет тайну смысла и смысл тайны литературы либо пресными назидательными и идеологическими сентенциями педагога, либо мнимой свободой самовыражающегося читателя, игнорирующего высказывания своих собеседников и коммуникативные законы организации художественного целого. Поэтому на традиционных уроках-беседах часто складывается парадоксальная ситуация — ни учитель, ни школьники толком не могут разобраться: а о чем, собственно, говорить? Истинный проблематизм эстетической и герменевтической деятельности в результате такого обучения сводится к нулю. Следовательно, аннулируется и ситуация духовного диалогического контакта школьников с миром творца.

«Вопросно-ответное научение» по своей природе архаично и типологически близко жанровой структуре общения автора и читателя риторического произведения. Напомним, что одним из элементов классической риторики является «лобовое нравоучение» или «указующий перст автора». В традиционном варианте обучения автор художественного произведения «перетягивается» педагогом на свою сторону как единомышленник, его позиция монолозируется и поверхностно объясняется школьникам. Если в риторическом произведении статус автора — это всегда статус «учителя», «проповедника»<sup>27</sup>, то в «вопросно-ответном научении» в статусе «проповедника» часто выступает педагог, подменяющий авторскую концепцию регламентациями школьных программ и учебников, которые, как

<sup>27</sup> Лучников М. Ю. Литературное произведение как высказывание. Кемерово, 1989. С. 33.

правило, подтверждаются вырванными из контекста отдельными «образцово-показательными» фрагментами и деталями.

Монологический жанр урока не учитывает того, что смысловые аспекты произведения осознаются читателем только как ответы на *его*, читательские, вопросы, поскольку «то, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»<sup>28</sup>. Однако на традиционных уроках школьники часто не принимают самостоятельного творческого участия в формировании смысловой основы собственного высказывания. К моменту обсуждения прочитанного о произведении уже все известно. Основная задача ученика состоит в том, чтобы овладеть заданной учителем формой передачи готового смысла в устных и письменных ответах, модель которых заранее предлагается учителем. Последнее не преувеличение. В одном из методических пособий, например, прямо говорится, что во многих случаях педагог-словеснику необходимо давать своим ученикам «образец высказывания»<sup>29</sup>. При этом не разъясняется, какие конкретно случаи имеются в виду.

Как отмечает современный исследователь, «риторическое высказывание моносубъектно: оно довлеет к одному и единственному сознанию»<sup>30</sup>.

Любое высказывание, возникающее в ситуации «вопросно-ответного научения», довлеет к обезличенному сознанию педагога, игнорирующего читательские версии своих учеников и риторизирующего смысл художественного высказывания. В рамках монологической системы обучения, по точному определению С. Ю. Курганова, учитель *всегда один на уроке*: «Как бы он ни стремился к равенству и диалогу с детьми, как бы ни хотел проникнуть в мир детской мысли и детского слова, на уроках это невозможно. Мир урока — это мир «ничьих слов». Разговаривая с детьми, учитель слышит, как дети воспроизводят эти «ничьи слова», то есть ведет беседу с самим собой»<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 369.

<sup>29</sup> Методическое руководство к учебнику-хрестоматии «Родная литература» для 5 класса / Под ред. Т. Ф. Курдюмовой. С. 10.

<sup>30</sup> Лучников М. Ю. Литературное произведение как высказывание. С. 34.

<sup>31</sup> Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. С. 5.

Структура общения педагога со школьниками на традиционном уроке литературы совпадает с основными структурными формами риторики, к которым относятся «иерархическая неравнозначность участников события и связанная с ней готовность и окончательность смысла»<sup>32</sup>.

#### «Методика общего места»

Соответственно, если риторический жанр определяет «поэтика общего места»<sup>33</sup>, то рассматриваемую стратегию обучения — «методика общего места», органически связанная с монологической системой психолого-педагогического воздействия.

Практически любое произведение «методика общего места» превращает в разновидность прозаической басни. Чтобы нагляднее продемонстрировать, как это делается, прибегнем к литературному примеру — «образцу высказывания» словесника, который посредством «пообразно-проблемного» способа «выборочного» анализа истолковал известные пушкинские строки

Встает заря во мгле холодной,  
На нивах шум работ умолк,  
С своей волчихою голодной  
Выходит на дорогу волк...

следующим образом: «... *это надо хорошенько понять* (курсив наш. — С. Л.). Тут аллегория скрывается. Волки попарно ходят: волк с волчихою голодной. Волк сытый, а она голодная. Жена всегда после мужа должна есть. Жена во всем должна подчиняться мужу»<sup>34</sup>.

Приведенный пример взят из романа Ф. К. Сологуба «Мелкий бес». Автором интерпретации пушкинских строк является

<sup>32</sup> Лучников М. Ю. Литературное произведение как высказывание. С. 34.

<sup>33</sup> О поэтике «общего места» см.: Аверинцев С. С. Древнегреческая поэтика и мировая литература // Поэтика древнегреческой литературы. М.: Наука, 1981. С. 7. Рассмотрению средневековых форм «риторической педагогики» посвящена кн.: Рабинович В. Исповедь книгочехя, который учил букве, а укреплял дух. М.: Книга, 1991.

<sup>34</sup> Сологуб Ф. Мелкий бес. Кемерово, 1959. С. 235–236.

словесник Передонов — фигура безусловно гротескная. Однако между передоновским объяснительно-иллюстративным вариантом «нелепого толкования», которое так «потешало» гимназистов, и многочисленными образцами педагогической риторики современных учителей литературы нетрудно обнаружить существенное сходство и в подходе к художественному произведению (обращение к воспитательным функциям литературы), и к методам и формам его изучения (риторическое объяснение «аллегорического» смысла текста с помощью пообразного анализа), и к читателю-школьнику (молчаливый объект воздействия).

К сожалению, в ценностном русле «методики общего места», базирующейся на фундаменте монологической репродуктивной педагогики, к каким бы усовершенствованным вариантам анализа не прибегали методисты и учителя, невозможно разрешить круг проблем литературного образования, связанных с поисками путей, способов и форм освоения произведения, адекватных художественной природе последнего. Поэтому до недавнего времени «при таком положении вещей, — писал известный литературовед Я. С. Билинкис, — раздобыться чем-нибудь существенным для себя у методистов (как, впрочем, и у педагогов-практиков. — С. Л.) литературоведы не могли и даже не надеялись»<sup>35</sup>.

Действительно, в «методике общего места» прочно укоренилась традиция игнорировать, казалось бы, очевидную вещь: взаимозависимость литературоведения, методики преподавания литературы и сферы реальной педагогической деятельности словесника. Достижения отечественных и зарубежных литературоведов в области исследования произведения методисты старательно обходили и обходят стороной и всякий раз подчеркивают принципиальное отличие школьного анализа от научного. Так, на протяжении многих лет принято было считать, что школьный анализ по своей природе более личностный, чем литерату-

<sup>35</sup> Билинкис Я. С. Русская классика и изучение литературы в школе. М.: Просвещение, 1986. С. 195.

<sup>36</sup> См. об этом: Коровин В. Я. Анализ художественного произведения в курсе литературы VI–VII классов (на материале произведений советской литературы). М.: Просвещение, 1977. С. 32.

роведческое исследование, понятийно-логическое по своей сути<sup>36</sup>. Утверждения подобного рода противоречат современному состоянию филологической науки, преодолевающей «понятийно-логические» ограничения и прорывающейся за их пределы в сферу рецептивной эстетики и герменевтики. Что же касается «личности» школьного анализа и традиционной педагогической деятельности словесника в целом, то, как показывают результаты филолого-педагогических наблюдений, в большинстве случаев она иллюзорна: *монологические уроки никогда не оставляли и в принципе не могут оставлять экзистенциальных следов в сознаниях субъектов обучения.*

Отчуждая литературоведческую деятельность от педагогической, исключая или упрощая внутреннюю связь между ними, авторы публикаций на интересующую нас тему забывают, что деятельность литературоведа и деятельность педагога-словесника различаются, но не настолько, чтобы не видеть между ними существенного сходства. И в том и в другом случае *филологической сверхзадачей является постижение механизма смыслообразования художественного целого и, как результат, интерпретация произведения — то, что в современной герменевтике часто называют «проникновением в суть дела».*

Анализ литературного произведения невозможно осуществить (независимо от того, кто анализирует художественный текст: литературовед, педагог-словесник или читатели-школьники), игнорируя собственное восприятие и понимание прочитанного (сферу, которую В. Г. Маранцман называет «эмоциональной отзывчивостью» читателя). Поэтому, когда в работах методистов «эмоции содержания» противопоставляются «эмоциям формы», невольно вспоминается известная мысль Л. С. Выготского (ему и принадлежат упомянутые определения) о том, что всякое произведение искусства следует рассматривать «как систему раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию»<sup>37</sup>.

В дальнейшем мы еще коснемся этого вопроса. Пока же отметим, что в работах психолога неоднократно подчеркивалась

<sup>37</sup> Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. С. 40.



прямая зависимость качества и уровня восприятия от умения воспринимающего адекватно переживать, диалогически соотносить в собственном сознании «эмоции содержания» (ценностно-смысловой аспект произведения) и «эмоции формы» (структурно-смысловой аспект произведения), выраженные автором. Их взаимозависимость и взаимодополнимость создает особый эстетический эффект присутствия художественного высказывания в сознании читателя.

*Таким образом, даже при самом поверхностном рассмотрении нетрудно обнаружить не внешнее, а принципиальное сходство между собственно литературоведческим и школьным освоением произведения. Подчеркнем, что речь идет именно о сходстве, а не о тождестве.*

В настоящее время, осознавая отмеченное сходство, некоторые литературоведы, методисты и словесники-практики пытаются, двигаясь с разных сторон, найти точку пересечения своих интересов и соответственно преодолеть традиционный монолизм школьного подхода к произведению и читателю.

### Вопросы

1. Какие основные пути анализа произведения выделяются в традиционной методике? Какой тип педагогической деятельности определяет принятая в методике классификация путей анализа?
2. Обратитесь к современным учебникам по литературе, попробуйте самостоятельно найти конкретные примеры использования в школьной практике традиционных методов анализа литературного произведения.
3. В чем сходство и различие школьных путей анализа произведения («вслед за автором», «пообразного») и их «литературоведческих аналогов»?
4. Как бы вы определили основные особенности традиционного «анализа по сюжету»?

5. В чем, с филологической точки зрения, заключается главный недостаток школьного «проблемного анализа»?
6. Какие педагогические задачи определяют «человековедческий» подход к произведению в традиционной практике учителя литературы?
7. Что такое «вопросно-ответная форма научения»? Чем, на ваш взгляд, эта форма учебной коммуникации отличается от продуктивного диалога читателей на уроке литературы?
8. Что такое «методика общего места»? Попробуйте самостоятельно определить ее филолого-педагогические критерии.
9. Каким образом, на ваш взгляд, начинающий словесник может преодолеть в собственной деятельности укоренившиеся в школьной практике традиции «методики общего места»?

## Литературоведение и педагогика в поисках «диалога согласия»

*«Преодоление шкоlobязни» в литературоведении. — «Инструменталистский подход» в литературном образовании. — Концепции целостного творчества словесника. — Стандартная и универсальная методика обучения. — «Эссеистическая» модель литературно-образовательной коммуникации. — О преемственности обучения и диалогических основах филологической педагогики.*

Процесс изучения произведения искусства в принципе одинаков, — изучает ли его опытный ученый-филолог для своего ученого труда или же рядовой школьник в порядке общего образования <...> Учащиеся, как и учитель, как и ученый, совмещают в себе и читателя, и исследователя...

*Григорий Гуковский*

### «Преодоление шкоlobязни» в литературоведении

Вынося в название главы понятие «диалог согласия», принадлежащее М. М. Бахтину, автор признавал, что, к сожалению, до недавнего времени ни о каком согласии филологической науки и педагогики не могло идти речи. В известной работе Г. А. Гуковского, о которой уже шла речь, пожалуй, впервые предпринималась попытка осмыслить школьные проблемы литературы в контексте «серьезной» науки. Однако большой популярностью у методистов и словесников-практиков она не пользовалась и многие годы воспринималась не как методологическое и методическое «руководство к действию», а скорее как своего рода образец литературоведческой утопии.

«Преодоление наукобязни» (Ю. М. Лотман) школьными учителями и методистами, с одной стороны, и «преодоление

шкоlobязни» учеными-литературоведами, с другой, — первый шаг к возможному сотрудничеству, но еще не сам диалог равноправных сознаний, в котором окончательно снимаются комплексы каждого из субъектов встречи по отношению друг к другу. Однако их участность в процессе поиска соответствующих маршрутов в значительной мере приближает начало полноценного междисциплинарного «диалога согласия». Остановимся на некоторых репрезентативных исследованиях конца прошлого столетия, в которых демонстрировались различные подходы к пониманию междисциплинарного диалога.

Литературоведческие труды, выпущенные издательствами «Просвещение» и «Детская литература» под рубрикой «Книга (пособие) для учителя (учащихся)» в 70–90-е годы, свидетельствуют о том, что многие ведущие исследователи, как принято было говорить в советской публицистике, давно уже «повернулись лицом к школе». Наибольший интерес для словесника представляли и представляют работы, в которых внимание авторов сосредоточивается на проблемах теоретической поэтики и рецептивной эстетики<sup>1</sup>. Как правило, в них специально оговаривается стратегия анализа и интерпретации рассматриваемых произведений, а научный подход к литературе противопоставляется традиционным принципам методики общего места.

К примеру, Ю. М. Лотман главную задачу своей книги связывал с преодолением в сознании словесника отработанной в течение ряда лет «единой схемы» школьного анализа — «застарелого несчастья нашего преподавания литературы», в результате которого «ученик приучается по разным поводам и о творчестве разных писателей говорить приблизительно одно и то же»<sup>2</sup>.

Формулировка известного ученого перекликается с обоснованием работы Б. Т. Удодова, желающего «помочь учителю осо-

<sup>1</sup> Назовем некоторые работы известных ученых, посвященные проблемам поэтики и специально адресованные словеснику и учащимся: *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988; *Удодов Б. Т.* Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». М.: Просвещение, 1988; *Есин А. Б.* Психологизм русской классической литературы. М.: Просвещение, 1989; *Манн Ю. В.* Смелость изобретения. М.: Детская литература, 1979.

<sup>2</sup> *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова... С. 348.

знать, что в художественном произведении нет эталонной непререкаемости существующих о нем истин», следовательно, нужно в ходе анализа не закрывать возможные вопросы, «стараясь раз и навсегда их решить, а, напротив, только приподнять завесу над возможными их решениями»<sup>3</sup>.

Литературоведы в течение долгого времени настойчиво повторяли: словесник, с одной стороны, должен постоянно знакомиться с современным состоянием научной мысли, с другой — иметь четкие представления о разнообразии путей исследовательской деятельности и точно определять цели и аспекты изучения произведения, а не «разбирать» в нем «все подряд» и без какой бы то ни было системы. Но следует признать: инициатива взаимообразующего диалога науки и школы, принадлежащая литературоведам, часто весьма своеобразно трансформируется в сознании педагогов и порождает реакцию, неадекватную сути диалогических отношений. Предлагаемые учеными подходы к литературному произведению механически переносятся в учебное пространство и монологически демонстрируются без учета особенностей читательской аудитории конкретного возраста, имеющей к тому же определенную эстетическую подготовку.

Конечно, между школьными трактовками произведений и интерпретациями известных литературоведов — «дистанция огромного размера». У словесника появляется искушение «старое прочтение» произведения подменить «новым», как бы «современным». При этом забывается, что литературоведческая интерпретация — результат творческой деятельности конкретного исследователя, так сказать, плод его творческого поведения. Поэтому монологическая установка на «редуцированную трансляцию» — перенос чужих наблюдений и выводов на урок — кардинально не меняет отношение традиционной школы ни к рассматриваемому произведению, ни к читателям-школьникам, ни к читательской и педагогической позиции учителя. Очень часто студенты-практиканты и начинающие педагоги-филологи, имеющие хорошую литературоведческую подготовку, оказываются в школьных аудиториях весьма последовательными мо-

<sup>3</sup> Удодов Б. Т. Роман Ю. М. Лермонтова «Герой нашего времени». С. 4–5.

нологистами, подменяющими художественный текст, «открытый» процесс его изучения готовыми научными концепциями. Между литературоведческой и педагогической сторонами деятельности словесника возникают зазоры, которые учителю приходится заполнять привычными безадресными риторическими обращениями к абстрактному слушателю-ученику.

#### **«Инструменталистский подход» в литературном образовании**

Казалось бы, существует простой вариант перевода деятельности словесника из области «любительской» в научно обоснованную. Он, в частности, подробно разрабатывался в ряде интересных статей литературоведов, методистов и словесников-практиков, опубликованных на страницах, к сожалению, уже не существующего ныне журнала «Русский язык и литература в средних учебных заведениях»<sup>4</sup>. Мотивируя свой подход тем, что в литературоведении накоплен значительный опыт исследовательской работы с текстом, авторы публикаций предлагали словесникам воспользоваться научными методиками, отдельными методами и приемами, так сказать, в «чистом» виде. Однако подобного рода «модернизация» школьного отношения к литературе при всей ее привлекательности бесперспективна и в определенной степени весьма опасна. Действительно, если словесник сегодня будет механически использовать принципы и методы разбора произведения, предложенные сторонниками «медленного чтения», завтра — инструменталистский формалист, структуралист или постструктуралист, а послезавтра обратится к теории и практике целостного анализа, разработанного в русле теоретических идей М. М. Бахтина, без какого бы то ни было серьезного обоснования отправных точек собственной деятельности, вряд ли его подход к изучению художественного текста создаст условия для полноценной эвристической и эстетической коммуникации на уроке литературы. *Замена монологизма «методики общего места» эклектичным монологизмом инструменталистской педагогики представляет новую угрозу для рецептивной непосредности*

<sup>4</sup> Примеры «инструменталистского» подхода к изучению литературы в школе были представлены, в частности, в статьях, опубликованных в этом журнале в 1990-х годах.

*творческого поведения читателей.* Особенно очевидна эта угроза в социальной атмосфере стихийного образования специализированных лицеев, колледжей и гимназий, в которые зачастую механически переносятся традиционные вузовские стратегии обучения.

Итак, если монологическая педагогика всячески отгораживает себя от филологической науки, то сторонники только что охарактеризованного подхода растворяют специфичность школьного изучения произведения, комплексный характер деятельности словесника в сфере тотального инструментализма, частично или полностью игнорирующего природу читательского восприятия школьников. В первом случае, как уже отмечалось, во внимание не берется общность, сходство целей и задач литературоведа и учителя-словесника, во втором их позиции полностью уравниваются и оказываются тождественными, а стало быть, теряют границы своей специфичности. Промежуточное положение между этими двумя подходами занимает рассмотренный выше вариант монологического освоения на уроках «готовых» концепций, разработанных учеными-литературоведами. Напрашивается закономерный вывод: *междисциплинарный «диалог согласия», когда он иницируется только одной стороной предполагаемого общения — литературоведением, развиваться полноценно, творчески не может.*

Очень часто контакты педагогики с литературоведением вообще ограничиваются рамками «просветительства» — своего рода историко-литературного ликбеза — и поисками в его границах новых трафареток-интерпретаций, которые с отдельными «поправками» приспособливают к нуждам методики общего места. Поэтому и основная часть публикаций, затрагивающих проблемы изучения литературы, в периодических изданиях, адресованных словеснику, прежде всего ориентирована на учителей старших классов (особенно тех, кто работает в 10–11 классах)<sup>5</sup>. Что же касается вопросов, связанных с исследовательской деятельностью читателей-подростков и с возможными ва-

<sup>5</sup> См. статьи, опубликованные в 1989–2002 гг. в журналах «Литература в школе», «Литература», «Русская словесность».

риантами обучения искусству внимательного чтения, то их чаще всего старательно обходят стороной.

Представляется, что *механическое сближение литературоведения и методики без кардинального комплексного пересмотра структуры и содержания учебных программ, принципов, целей, задач, способов и форм совместной деятельности учителя литературы и его учеников вряд ли могло способствовать возникновению междисциплинарного «диалога согласия».*

### Концепции целостного творчества словесника

Впервые концепцию целостного художественно-педагогического творчества словесника разработали В. А. Кан-Калик и В. И. Хазан<sup>6</sup>. Пытаясь преодолеть разрыв между теорией (не только литературоведческой, но и психологической) и практикой в деятельности учителя литературы, педагоги предлагали рассматривать ее (то есть деятельность) как целое, образующееся из следующих компонентов: художественно-исследовательской деятельности (собственно литературоведческой), художественно-конструктивной (методической), художественно-организаторской и коммуникативной (основанной на знаниях возрастных особенностей детей и психологии общения). Характер общения читателя-школьника и педагога-словесника в работе В. А. Кан-Калика и В. И. Хазана определяется «системой приемов и навыков органического социально-педагогического взаимодействия»<sup>7</sup>.

Содержание взаимодействия словесника и учащихся педагоги называли «обменом информацией» и «оказанием воспитательного воздействия». Что же касается постижения смысла художественного произведения, то оно (постижение), с точки зрения авторов, в основном определяется задачами «воспитательного воздействия». Педагоги, правда, уточняли, что общение словесника со школьниками имеет особую «социально-психологическую структуру взаимодействия с определенной художественно-эстетической заданностью», зависимой от «поиска эстетически значимых приемов и методов, призванных

<sup>6</sup> См.: Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 1988.

<sup>7</sup> Там же. С. 113.

обусловить взаимовлияние обучающихся сторон с целью стимулирования или корректирования духовного развития школьников, насыщая весь процесс воспитания и обучения материалом и образами художественной литературы»<sup>8</sup>.

Однако это уточнение педагогов не проясняло главного: во-первых, в каком же направлении развивается «поиск эстетически значимых приемов и методов»? Во-вторых, что же все-таки в общении с литературным произведением является первостепенным для читателей-школьников и читателя-педагога: «насыщение процесса воспитания и обучения материалом и образами художественной литературы» или же сами тексты литературных произведений как предмет обучения? Если первостепенен «процесс воспитания средствами литературы», то мы вновь имеем дело с традиционной формой учебного общения, строящегося по варианту «вопросно-ответного обучения» и игнорирующего особенности литературы как явления искусства. Если же первостепенную роль в общении играет литературное произведение, то ситуация контакта учителя и учеников внутренне проблематизируется и не может быть понята без обсуждения особого характера учебного диалога — художественно-исследовательского образа жизни *говорящих* читателей.

В исследованиях сторонников «методики общего места» коммуникативный фактор урока литературы либо не рассматривается, либо понимается крайне упрощенно. Авторы пособия попытались преодолеть этот монологический «порог». Однако органической, целостной системы взаимодействия читательских сознаний, осваивающих законы художественной реальности, им все-таки создать не удалось, так как прикладные (хотя, безусловно, творческие) психолого-педагогические задачи рассматривались в привычном русле традиционного литературного образования. Поэтому авторы данной работы, наметив, казалось бы, перспективный «маршрут», уводили своего читателя-словесника на соседнюю с диалогическим «перекрестком» «улицу».

<sup>8</sup> См.: Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 1988. С. 113.

В последние годы поиск комплексных подходов к осуществлению междисциплинарного «диалога согласия» активизировался в среде педагогов, работающих с младшими школьниками<sup>9</sup>. Так, Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская в концепции своего курса исходят из теоретических положений М. М. Бахтина о природе эстетической деятельности. Обращение к наследию известного ученого в педагогической среде в последнее время становится своего рода модой. В результате иногда, не улавливая ценностную основу идей М. М. Бахтина, педагоги из его трудов искусственно изымают и монологически осмысливают ряд важнейших понятий. Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской почти удается этого избежать, хотя, как нам представляется, основой разработанного ими курса являются не сами идеи М. М. Бахтина, а их литературоведческая интерпретация Б. О. Корманом и Б. А. Успенским<sup>10</sup>.

Главная задача курса — освоение школьниками отношений «автор — художественный текст — читатель». Она осуществляется в позициях «Автор», «Читатель», «Критик», «Теоретик». Каждая из обозначенных педагогами позиций соответствует определенным аспектам деятельности учащихся. Позиция «Теоретик» — стержневая в системе обучения. Основное открытие школьников в этой позиции — сознательное усвоение центрального понятия курса — «точки зрения» и связанных с ним понятий «рассказчик», «герой», «автор». Опираясь ими, дети должны научиться самостоятельно обнаруживать в художественном произведении точки зрения субъектов речи и, таким образом, постепенно освоить законы композиционно-речевой организации текста. Предполагается, что смысловое ядро теоретических знаний добывается самими школьниками в последовательной, кропотливой работе с произведением. Задача курса — определение направления познавательной деятельности учащихся и ее корректировка в ходе урока.

<sup>9</sup> См.: Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методические разработки. 1 класс. М., 1990; Курганов С. Ю. Школа диалога культур // Нар. образование. 1990. № 11. С. 55–61.

<sup>10</sup> См.: Успенский Б.А. Поэтика композиции. М.: Искусство, 1970. См. также работу Б.О. Кормана, указанную в 1 главе этой части пособия.

Одним из достоинств курса Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской является *преemptивность обучения*, явно недооцениваемая в традиционных программах литературного образования. Решая типовые задачи, анализируя структуру текста, учащиеся постепенно переходят от простых жанров к более сложным. Преemptивность обучения позволяет школьникам освоить на уроках литературы различные «уровни формы» текста: ритмический рисунок в считалке, звуковой — в скороговорке, метафору и сравнение — в загадке, диалог — в побасенке и т. д. Комплексный подход к анализу художественного текста в начальной школе, казалось бы, дает основания утверждать, что структурно-содержательные параметры предлагаемого курса являются результатом «диалога согласия» литературоведческой науки, методики и педагогики. К тому же значительную часть пособия Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской занимают стенограммы уроков, позволяющие читателю-словеснику не только составить представление о теоретической и методической организации курса, но и познакомиться с «живым образом» урока литературы.

Вместе с тем нельзя не заметить, что в предлагаемом типе учебного общения, который демонстрируют стенограммы бесед, срабатывает установка традиционной монологической педагогики. Проиллюстрируем это наблюдение конкретным примером.

*«Учитель:* ...Вспомните, на прошлом уроке мы с вами говорили о том, кто такой настоящий БОЛЬШОЙ ЧИТАТЕЛЬ. Такой, который получает удовольствие от чтения, который умеет разгадать загадки, которые нам загадывают авторы. Умеем ли это делать?

*Дети:* Нет еще. Немного умеем.

*Учитель:* И на уроках литературы мы и будем учиться быть Большими читателями. Понятно теперь, почему на рисунке читатель маленький? (Речь идет о рисунке, изображающем «величину» читателя, он помещен в учебной книге. — С. Л.)

*Дети:* Да, мы еще ничему не научились»<sup>11</sup>.

Как видно, предполагается, что *незнающий, ничего не умеющий* ребенок под непосредственным руководством *всезнающе-*

<sup>11</sup> Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла... С. 56–57.

го учителя «учится быть Большим читателем». К сожалению, парадигма общения педагога и школьников на демонстрируемых уроках обеспечивает «движение всех учащихся к общему для всех познавательному результату как к итогу, однозначному окончанию учебной работы»<sup>12</sup>.

Ученик действительно превращается здесь в «абстрактную точку» на *единственной* восходящей траектории познания. Обучение представляет собой «думание в одном направлении». Пути каждого ребенка по «траектории восхождения», — как точно заметил С. Ю. Курганов, — *тождественны* в логическом отношении и отличаются лишь темпами»<sup>13</sup>.

Поэтому реплики детей в стенограммах, вошедших в пособие Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, безымянны — у читателя создается впечатление, что они произносятся хором.

#### Стандартная и универсальная методики обучения

Любая методика как «схема оперативного целенаправленного действия в пространстве и времени» может быть либо *стандартной*, либо *универсальной*<sup>14</sup>. Стандартную методику характеризует заданность операционно-пространственных, технических действий, полностью предназначенных до начала самой деятельности. Для универсальной методики характерны органически осмысленные, уникальные, в определенном смысле непредсказуемые действия, которые тем не менее для процесса личностного познания имеют универсальное значение. Т. В. Томко, рассматривая понятие методики в контексте культуротворческого поведения личности, считала, что первый тип методики всегда предполагает цель, достичь которой можно только при выполнении определенного, конечного числа операционных действий. Стандартность методики стирает *персональность* действий субъекта обучения, поскольку не ориентирует его на формирование смыслового содержания цели

<sup>12</sup> Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. С. 37.

<sup>13</sup> Там же. С. 38–39.

<sup>14</sup> О двух типах методик см.: Томко Т. В. Понятие методики как части воспитательно-культуротворческой деятельности // Культура — традиции — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1. С. 118.

проводимых операций. Уникальная методика отличается от стандартной ориентацией на смысловое содержание проблем и целей, выдвигаемых каждым субъектом учебной деятельности на разных стадиях обучения. Такая методика не отказывается от *заданности*, но ее программность всегда имеет оборотную сторону — спонтанность возникающих как бы вдруг вопросов, «снять» которые посредством стандартизированных операций и приемов становится практически невозможно. *Универсальная методика, на наш взгляд, создает адекватные условия для диалогизации обучения, так как учитель вынужден отказываться от схематизма ответов своих учеников: само течение речевого потока начинает формировать диалогическое «поле смысла» совместной творческой деятельности читателей.*

Не являясь стандартно-механической, методика изучения литературы, предлагаемая Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, не становится и универсальной. «Любая универсальная методика, — отмечала Т. В. Томко, — не сочиняется как стандартная форма технического действия, операции и не привносится извне, а выращивается в процессе самостоятельной культуротворческой активности»<sup>15</sup>, преемственной не только относительно культурных традиций, но и относительно личностных и возрастных установок сознаний обучающихся, а следовательно, относительно их предшествующего опыта (в том числе и опыта, приобретенного «за пределами» школьных аудиторий).

Разработанная на основе литературоведческих идей система типовых заданий, распределяемая в порядке возрастающей сложности, придает курсу Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской структурно-содержательную целостность. Однако переосмысление принципиальных оснований школьного изучения литературы не охватывает коммуникативный аспект обучения, а также возрастную психологию восприятия школьников, определенным образом реагирующих на тот или иной тип художественного высказывания. Авторы концепции рассматривают ребенка все-таки как «маленького взрослого», который должен «вырасти». Между тем пер-

<sup>15</sup> О двух типах методик см.: Томко Т. В. Понятие методики как части воспитательно-культуротворческой деятельности // Культура — традиции — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1. С. 120.

спектива его читательского развития обнаруживается лишь при учете его актуального статуса. Сам по себе он не «лучше» и не «хуже» статуса «взрослого», «культурного» читателя — он просто *другой*. Если же в процессе учебной деятельности педагог не учитывает этой *инаковости*, стало быть, он *вряд ли услышит от детей подлинно самостоятельные читательские вопросы и ответы, возникающие в ситуации активного диалога.*

#### **«Эссеистическая» модель литературно-образовательной коммуникации**

Напомним, что на традиционно-монологических уроках литературы четко обозначенная мотивация речевого поведения учащихся отсутствует: в ходе урока у ребенка не возникает личностной заинтересованности в собственной читательской реакции, в прояснении смысла загадок текста. Он недоумевает: зачем нужно отвечать на тот или иной вопрос учителя? какой в этом *толк*? В конце концов, вопросы оставляют его равнодушным к тайнам произведения и к высказываниям читателей-одноклассников. Ставить же подлинно проблемные вопросы и искать на них ответы на монологических уроках его никто не учит. Ребенок может так и остаться «недочитателем»: немотивированность речевого поведения лишает его возможности накапливать эстетический и герменевтический опыт, который характеризуется открытостью позициям *других*: героя, автора и читателей-собеседников. Любые попытки «прорыва» к слову другого, к ответственности собственного высказывания при таком педагогическом раскладе «гасятся» авторитарным словом учителя, которое, пользуясь выражением М. М. Бахтина, требует от нас лишь «признания и усвоения <...> навязывается нам независимо от степени его внутренней убедительности для нас...»<sup>16</sup>.

Диалог с авторитарной речью невозможен, а следовательно, предлагаемая учителем интерпретация произведения в герменевтическом обосновании и сознательном выборе читательской позиции не нуждается.

Авторитарному подходу к произведению и читателю противопоставит подход, который можно определить как «эссеистический». Его

<sup>16</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 155.

сторонники провозглашают «свободу слова учащихся», на практике часто оборачивающуюся читательским своеволием в истолкованиях и оценках героя и автора, заинтересованность школьников в собственных ответах во многом обуславливается их потребностью «оригинально» самовыразиться посредством литературы. Соответственно произведение расценивается исключительно как материал для такого самовыражения. Неудивительно, что на «эссеистических» диспутах высказывания учащихся, казалось бы, активно обсуждающих проблемы-парадоксы, свидетельствуют не всегда о глубине понимания произведения, а чаще о прямо противоположном — о «нулевом диалогическом отношении» к предмету речи и собеседникам. Отмеченное отношение М. М. Бахтин иллюстрирует «широко используемой в комике ситуацией диалога двух глухих, где понятен реальный диалогический контакт, но нет никакого *смыслового контакта* (курсив наш. — С.Л.) между репликами (или контакт воображаемый)»<sup>17</sup>.

Педагогом-эссеистом смысловой контакт между ним и учениками, учениками и произведением, как правило, *воображается* — в реальности он может отсутствовать вообще.

Диалогизм педагогов-«эссеистов» чаще всего нуждается в зрителях, а не в реальных собеседниках, ведь говорящему на уроке учителю и ученику гораздо важнее *выразить* себя перед другими, нежели *понять* смысловые позиции других и адекватно их интерпретировать. Подменяя подлинную природу эстетической коммуникации *игрой в диалог* (часто подаваемой в ярких театрализованных формах), сторонники рассматриваемого типа преподавания литературы демонстрируют одну из разновидностей «альтернативного монологизма» в современной культуре, который философ В. Л. Махлин остроумно называет «отрицанием «монологизма» посредством усугубленного монологизма»<sup>18</sup>.

К сожалению, нужно признать, что от «альтернативного монологизма» полностью никто не застрахован, в том числе и педагоги, ориентирующиеся в своей профессиональной деятельности на диалогические принципы образования.

<sup>17</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 321.

<sup>18</sup> Махлин В. На границах гуманитарных наук // Вопр. литературы. 1991. № 7. С. 221.

### О преемственности обучения и диалогических основах филологической педагогики

Думается, что «вхождение» словесника в ситуацию читательского многоголосья на уроке литературы не может быть комплексно рассмотрено без обоснования сути *преемственности диалогического общения-обучения как особого рода творческой деятельности читателей*. Вместе с тем, принимая в целом критику В. В. Сильвестрова в адрес Школы диалога культур, недооценивавшей значение преемственности в обучении, трудно согласиться с позицией философа, считавшего, что преемственность обучения должна осуществляться в зоне «перехода от жанра диалога к последовательному (монологическому) изложению материала»<sup>19</sup>.

Монологизм вряд ли можно считать эквивалентом «последовательного изложения материала», когда речь идет об освоении художественных феноменов в школьной практике. *Монологизм, наоборот, ставит препятствия на пути растущего и развивающегося читательского понимания, основы которого закладываются на диалогических уроках литературы, последовательно связанных друг с другом структурно-смысловыми, жанрово-коммуникативными отношениями.*

Тотальный монологизм «методики общего места» и его усовершенствованные формы продолжают распространяться в литературном образовании в силу недостаточной выявленности комплексной научно-теоретической основы филологической педагогики. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что до сих пор принципиально не решен вопрос о *предмете* литературного образования. Между тем «знание в точном смысле этого слова есть всегда знание *предмета*. *Определенного* предмета, ибо невозможно знать «вообще», не зная определенной *системы* явлений, будь то явления химического, психологического или иного ряда»<sup>20</sup>.

Но для многих словесников-практиков выделение круга явлений литературы как искусства слова и учебной дисциплины — задача повышенной трудности. К сожалению, во многих случаях и авторам работ о проблемах школьного изучения литературы редко удается отразить собственное понимание категорий,

<sup>19</sup> Сильвестров В. В. Теория и история культуры... С. 43.

<sup>20</sup> Ильенков Э. В. Деятельность и знание // Ильенков Э. В. Философия и знание. М.: Изд-во полит. лит., 1991. С. 381.



без которых трудно обойтись при определении целей и задач литературного образования («литературное произведение», «читатель», «эстетическая деятельность», «анализ», «интерпретация» и пр.), соотнести его с существующими в современной науке подходами и, таким образом, обозначить ценностную и методологическую основу профессиональной деятельности словесника.

Как уже отмечалось, монологическое образование программирует отношения «учитель—ученик» в субъект-объектной логике. Учитель выступает в роли основного субъекта деятельности, ученик же изначально «овнешняется» и теряет свою незаменимую позицию в процессе обучения, из которого полностью исключается *событийность встречи* понимающих читателей. Поэтому оно лишается главного отличительного признака образования, выделенного еще Гегелем, — «открытости всему *иному*, другим <...> точкам зрения»<sup>21</sup>.

Открытость сознания незнакомому явлению, стремление понять его *инаковость* в гуманитарной сфере образования есть не что иное, как особый «способ познания и способ бытия одновременно»<sup>22</sup>. Любое знание в контексте открытого образования перестает быть «пустым», случайным, но становится, во-первых, знанием чего-либо в связи с чем-либо, то есть *со-знанием*, во-вторых, *само-сознанием*, возрождающимся каждый раз лишь в момент духовно-деятельной встречи с инобытием другого сознания<sup>23</sup>.

Спроецировав это общее положение на литературное образование в контексте междисциплинарного «диалога согласия», нетрудно заметить, что *основным способом межличностной актуализации знаний школьников о литературе является учебный диалог — единственная на сегодняшний день альтернатива привычному педагогическому монологу*. «Представляется, — пишет современный литературовед, — что как во всех других сферах нашей жизни, в школе должно быть больше <...> самых различных форм диалога между учителями и литературоведами,

<sup>21</sup> Об этом см.: Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. С. 59.

<sup>22</sup> Там же. С. 58.

<sup>23</sup> О культуротворческом аспекте взаимосвязи сознания и самосознания в процессе приобретения знаний см.: Белый А. Философия культуры // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1986–1987. М.: Наука, 1987. С. 226–248.

школьниками и преподавателем, а главное, между всеми ими вместе взятыми и изучаемыми произведениями»<sup>24</sup>.

Понимание логики диалога читателей во многом зависит от осознания современным словесником диалогической природы основного предмета литературного образования — *художественного произведения*.

### Вопросы

1. Что Ю. М. Лотман называл «застарелым несчастьем нашего преподавания литературы»? Каким образом, на ваш взгляд, оно может быть преодолено в практике начинающего учителя литературы?
2. В чем состоят достоинства и недостатки филолого-педагогического подхода к деятельности словесника, предложенного В. А. Кан-Каликом и В. И. Хазаном?
3. Что такое «литературно-образовательный *инструментализм*»?
4. В чем различия и сходства отношения «методики общего места» и «эссеистической» педагогики к читателю и произведению?
5. Какую разновидность методики Т. В. Томко называла *стандартной*, а какую — *универсальной*?
6. Как бы вы определили понятие «открытости» литературного образования? **Чему и для кого** именно оно может быть *открыто*?
7. Почему, с точки зрения современной науки, во всех сферах образования «должно быть больше самых различных форм диалога»?
8. Попробуйте еще раз, обратившись к материалу первой части, самостоятельно сформулировать собственное понимание базисных понятий литературного образования. Чем ваши представления о филологической педагогике отличаются от мнений, распространенных в «методике общего места»?

<sup>24</sup> Удодов Б. Т. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». С. 5.

## Диалогическая модель освоения произведения на уроке литературы

*Литературное произведение как эстетическая категория. — Эстетический анализ — основа учебного диалога читателей. — Этап предпонимания. — Этап анализа текста. — Этап интерпретации смысла произведения. — Филолого-педагогический инструментарий. Методы и приемы обучения. — Проблема понимания, взаимосвязь вопросов и ответов в литературно-образовательной коммуникации. — Методика и стратегия «вопросания». — Опыт диалогического освоения отдельного произведения («Лес» Н.Гумилева).*

...Нужны люди, которые показали бы бессмыслицу отыскивания отдельных мыслей в художественном произведении и постоянно руководили бы читателем в том бесчисленном лабиринте сцеплений, в котором состоит сущность искусства, и по тем законам, которые служат основанием этих сцеплений.

*Лев Толстой*

### Литературное произведение как эстетическая категория

К настоящему времени, несмотря на многообразие подходов, в литературоведении и эстетике выявлено смысловое поле определений *художественного произведения как литературоведческой и эстетической категории*<sup>1</sup>. Квинтэссенция подхо-

<sup>1</sup> Кроме исследований М.М.Бахтина (см.: *Бахтин М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975; *Он же.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986), из многочисленных отечественных и зарубежных работ, посвященных изучению феномена литературного произведения, назовем некоторые: *Ингарден Р.* Исследования по эстетике. М.: Прогресс, 1962. С. 21–91;

дов к литературному произведению представлена в статье известного литературоведа М.М.Гиршмана в «Краткой литературной энциклопедии». Литературное произведение как целостность, пишет автор статьи, является «зафиксированным в тексте продуктом словесно-художественного творчества, формой существования литературы как искусства слова <...> Предмет художественного освоения (человеческая жизнь) становится содержанием литературного произведения, лишь полностью облекаясь в словесную форму...». В свою очередь, речевой материал превращается в художественную форму лишь постольку, поскольку в него «переходит содержание, поскольку он всецело проникается непосредственными жизненными значениями, то есть поскольку слово становится жизнью». Таким образом, литературное произведение характеризуется полнотой и самодостаточностью своих формальных и содержательных «элементов», воспринимаемых читателем как органическое единство высказывания: его смысл не может быть передан другими словами.

Особое внимание М.М.Гиршман обращает на диалогический аспект бытия литературного произведения, художественный мир которого «включает в себя, внутренне объединяет и субъекта высказывания, и объект высказывания, и в определенном

*Тодоров Ц.* Поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 37–113; *Барт Р.* От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 413–423; *Лихачев Д.С.* Внутренний мир произведения // Вопр. лит. 1968. № 8. С. 74–84; *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1979; *Федоров В.* О природе поэтической реальности. М.: Сов. писатель, 1984; *Тюпа В.И.* Художественность литературного произведения: Вопросы типологии. Красноярск, 1987; *Он же.* Аналитика художественного: Введение в литературоведческий анализ. М.: Лабиринт, РГГУ, 2001; *Лучников М.Ю.* Литературное произведение как высказывание. Кемерово, 1989; *Гиршман М.М.* Литературное произведение. Теория и практика анализа. М.: Высш. шк., 1991. *Мукаржовский Я.* Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве // Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994; *Тюпа В.И., Фуксон Л.Ю., Дарвин М.Н.* Литературное произведение: проблемы теории и анализа. Вып. 1. Кемерово, 1997; *Фуксон Л.Ю.* Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения. Кемерово, 1999. Теоретическая поэтика: понятия и определения. Хрестоматия/Автор-сост. Н.Д.Тамарченко. М., 2001.

смысле адресата высказывания, «читателя», как одного из неявных, но неизменных компонентов литературного произведения». При этом характер «встречи», подчеркивает исследователь, точки пересечения субъекта и адресата высказывания влияет на конкретизацию сюжета, героев произведения и предмета эстетического изображения в целом<sup>2</sup>.

Итак, художественное произведение как высказывание, обладающее целостностью (особым речевым замыслом, предметно-смысловой исчерпанностью, композиционно-жанровыми формами завершения), по своей природе коммуникативно, то есть направлено на читателя. Его адресат — не абстрактный читатель, «идеально» воспринимающий «запрограммированную» идею автора, а *реальный* субъект эстетической деятельности, конкретный читатель. М. М. Бахтин, полемизируя со сторонниками концепции «идеального читателя» в рецептивной эстетике и литературоведении, настаивал: «Имманентный произведению слушатель» является «абстрактным идеальным образованием». Поэтому между автором и таким читателем «не может быть никакого взаимодействия, никаких активных драматических отношений, ведь это не голоса, а равные себе и друг другу абстрактные понятия»<sup>3</sup>.

Упрек М. М. Бахтина в адрес эстетиков и литературоведов может быть отнесен и психологам, изучающим природу читательского восприятия школьников, а также методистам и тем словесникам, которые зачастую игнорируют в своей практике реального читателя и ответственность его *живого* голоса.

Однако критика М. М. Бахтина вовсе не содержит в себе призывов интерпретировать произведение «как кому захочется». В связи с этим возникает закономерный вопрос: каким же образом читатель может полноценно и адекватно обнаружить смысловой потенциал произведения, пробудив в нем и, следовательно, в собственном сознании «жизнь духа и сердца» (Гете), «то есть приобщиться к возможному словесно-смысловому контексту»<sup>4</sup>?

<sup>2</sup> Гиршман М. М. Литературное произведение // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1978. Т. 9. Стлб. 438–441.

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 388.

<sup>4</sup> Там же. С. 387.

В литературоведении и эстетике неоднократно отмечалось, что диалогическое единство деятельности автора и читателя — основа существования произведения как развивающейся и стремящейся к завершению «органической целостности» (Гегель). Однако в науке и преподавательской практике, как считает М. М. Гиршман, до сих пор существуют две крайности: сведение произведения к его материальному носителю — *тексту* (что характерно для исследований структуралистско-семиотической ориентации) и подмена художественного произведения как феномена «*поэтическим миром*» — некой «виртуальной реальностью», воспроизводимой в сознании читателя<sup>5</sup>. Если в первом случае литературовед, по мысли Ц. Тодорова, стремится только к познанию художественных закономерностей, влияющих на формирование смысла, но не к его прояснению<sup>6</sup>, то во втором — содержание художественной реальности рассматривается в качестве существующей изолированно от текста — материального носителя этого содержания. Исследователь и преподаватель литературы, по остроумному замечанию М. М. Гиршмана, попадает, таким образом, в «магнитную ловушку» — «абсолютный разрыв духовной и материальной «половинок» и метания между ними в поисках утраченного целого»<sup>7</sup>.

Поэтому одной из основных задач преподавания литературы является преодоление «онтологического разрыва» в познании текста и понимании «поэтического мира», без чего невозможно «развитие представлений о связующей роли литературного произведения» — «двуединого процесса претворения мира в художественном тексте и преобразования текста в целостный мир»<sup>8</sup>.

Разумеется, в каждом конкретном случае читатель имеет дело с разными аспектами (сторонами) литературного произведения, — в них-то определенным образом и фокусируются диалогические предпосылки читательского понимания. В связи

<sup>5</sup> См.: Гиршман М. М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. С. 9. Понятие «поэтическая реальность» рассматривается в работе: Федоров В. О природе поэтической реальности.

<sup>6</sup> См.: Тодоров Ц. Поэтика. С. 37–47.

<sup>7</sup> Гиршман М. М. Литературное произведение. Теория и практика анализа.

<sup>8</sup> Там же.

с этим у словесника, преодолевающего в своей деятельности стереотипы «методики общего места» и бездумного «педагогического инструментализма», могут возникнуть закономерные вопросы. Обозначим некоторые из них.

Итак, при каких условиях обучения деятельность педагога и его учеников должна быть сконцентрирована на исследовании структуры текста произведения? При каких условиях — на постижении многообразия художественной реальности и «живущего» в ней героя? Наконец, когда рассмотрение выделенных сторон создает условия для адекватного понимания читателем художественного смысла? Ответы на эти вопросы позволят словеснику соотнести в учебной деятельности *труд* и *творчество*, *познание* и *понимание* своих учеников. Без этого предчувствие произведения как целого останется только предчувствием и не приобретет степени подлинного «видения», «зримой связи», которая достигается, по словам В. Ф. Асмуса, «только непрерывной работой восприимчивого и углубляющего мышления <...> Пока в читателе, — подчеркивал философ, — не проделана им самим эта важная работа, произведение, можно сказать, еще «не прочитано» как произведение искусства»<sup>9</sup>.

При этом стоит учитывать, что ответное читательское понимание зачастую возникает «с самого начала, иногда буквально с первого слова говорящего»<sup>10</sup>. Ответ читателя — всегда ответ по существу, ответ, входящий в диапазон возможных или, напротив, непредвиденных автором ответов. Именно поэтому «у читателя должно быть свое, *незаместимое* место в событии художественного творчества, он должен занимать особую, при этом *двустороннюю позицию в нем*: по отношению к автору и по отношению к герою»<sup>11</sup>.

### Эстетический анализ — основа учебного диалога читателей

М. М. Бахтин выделил три основные задачи эстетического анализа, проясняющего, чем является произведение для направленной на него эстетической деятельности художника и созерцателя.

<sup>9</sup> Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968. С. 62.

<sup>10</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 260.

<sup>11</sup> Волошинов В. Слово в жизни и слово в поэзии // Звезда. 1926. № 6. С. 263.

Первая задача была сформулирована следующим образом: «Понять эстетический объект в его чисто художественном своеобразии», то есть как содержание собственного эстетического созерцания и переживания (его-то М. М. Бахтин и называет *эстетическим объектом*).

«Далее, — писал литературовед, — эстетический анализ должен обратиться к произведению в его первичной, познавательной данности и понять его строение совершенно независимо от эстетического объекта: эстетик должен стать геометром, физиком, анатомом, физиологом, лингвистом — как это приходится делать до известной степени и художнику». Иными словами, исследователь должен разобраться в «совокупности факторов художественного впечатления».

Третья задача эстетического анализа — «п о н я т ь в н е ш н е е м а т е р и а л ь н о е п р о и з в е д е н и е (т. е. текст — организованный определенным образом речевой материал. — С.Л.) как осуществляющее эстетический объект, как технический аппарат эстетического свершения. Ясно, что эта третья задача предполагает уже познанным и изученным как эстетический объект в его своеобразии, так и материальное произведение в его эстетической данности»<sup>12</sup>. Таким образом, последняя задача может быть решена лишь на основе постижения своеобразия эстетического объекта и познания законов организации текста произведения.

Читатель может задать вопрос: какое отношение к школьным проблемам освоения произведения имеет методология эстетического анализа, предложенная М. М. Бахтиным? На наш взгляд — непосредственное, поскольку сформулированные задачи последовательно соотносятся с тремя доминантными стадиями учебной деятельности:

- «выведение на поверхность» и осмысление в ситуации учебного диалога субъективности представлений о художественном мире произведения;
- аналитическое рассмотрение «материальной данности» произведения;
- корректировка показателей предыдущих стадий деятельности и выход, фиксируемый в устных и письменных ин-

<sup>12</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 17, 18.

терпретациях школьников, на понимание художественного смысла произведения.

В свою очередь, отмеченные стадии учебной деятельности непосредственно связаны с тремя основными организационными этапами урока-диалога. Выделим их:

- 1) этап предпонимания, или первоначального самоопределения читателей;
- 2) этап анализа текста, или этап познания «чужого» языка автора;
- 3) этап интерпретации смысла произведения как целостного художественного высказывания, или этап решения проблем герменевтического круга (прояснения взаимосвязи части и целого, случайного и неслучайного, своего и чужого, понятного и непонятного, интересного и неинтересного и т. п.).

Кратко охарактеризуем признаки выделенных этапов диалога читателей о произведении.

#### Этап предпонимания

На первом этапе особый интерес для педагога представляют начальные читательские впечатления и мнения школьников о внутреннем мире произведения. На поверхности урока прорастают еще не оформившиеся «кажимости» самостоятельных толкований прочитанного. Поэтому начальный этап изучения произведения мы определили в русле герменевтической традиции как *этап предпонимания*. На основе многообразных и зачастую неожиданных для учителя наблюдений школьников прорывается «хоровая» стихия детских вопросов-удивлений-предпониманий. В них педагог должен увидеть зачатки будущих «гипотез смысла», требующих детальной проверки в ходе анализа.

Читатели восстанавливают в воображении и речи отдельные фрагменты «вторичной реальности» и соотносят их со своими внутренними переживаниями. Они как бы еще раз, повторно «проживают» жизнь, уготованную герою автором. Это оказывается возможным благодаря способности подростка вживаться в «чужой» мир художественной реальности, идентифицируя собственную личность и свой жизненный опыт с тем или иным персонажем и системой его жизненных ценностей. Однако, стано-

ваясь «другим», читатель-подросток интуитивно пытается обосновать собственную позицию, дистанцируя себя от героя.

Освоение содержательных и смысловых особенностей произведения на этой стадии во многом «мерцательно» и непрозрачно. Вместе с этим содержание эстетической деятельности, несмотря на приблизительность показателей первоначального восприятия, позволяет определить герменевтическую основу дальнейшего исследования. В процессе общения школьники вольно или невольно (все зависит от конкретной ситуации) с помощью учителя объективируют эстетические «кажимости» своего восприятия, а — как заметил Д. С. Лихачев — «в изучении собственного субъективизма <...> путь к объективности»<sup>13</sup>. Поэтому этап предпонимания мы считаем этапом начального самоопределения и самопознания читателя.

Ситуация урока литературы, строящегося по принципам диалога, есть ситуация принципиально герменевтическая. «Немой» читатель-подросток словно пробуждается, распаковывает сознание, извлекая из него вовне цепочку вопросов: «Я что-то понял, но *что?*», «А так ли я понял, как этого хотел автор?», «А почему мое понимание этого эпизода (или всего произведения) отличается от понимания учителя и моего соседа по парте?», «Почему чем больше узнаешь о произведении, тем больше возникает новых вопросов о смысле изображенного?» и т. п. Таким образом, читатель учится рефлексировать, диалогически соотносить в сознании предшествующий эстетический опыт с настоящим, только что приобретенным. Поскольку рефлексия в самом общем смысле — «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления»<sup>14</sup>, школьники становятся более требовательными к выражению собственной позиции и высказыванию точки зрения собеседников. Сотрудничество педагога и учащихся происходит в зоне повышенной читательской рефлексии.

Выстроенный учителем «костяк» урока, заранее намеченные исследовательские повороты, цели и задачи анализа напол-

<sup>13</sup> Лихачев Д. С. Еще раз о точности литературоведения // Русск. лит. 1981. № 1. С. 87.

<sup>14</sup> Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Избр. философск. произв. М.: Наука, 1960. С. 129.

няются конкретным смыслом первых читательских реакций, а программируемая схема анализа «оживает» в контексте одного-единственного, в идеале — неповторимого, урока литературы. В определенном смысле можно говорить о преобразовании ситуации обучения: программа мыслительной деятельности школьников, разработанная учителем до начала урока, корректируется непредсказуемостью их читательской реакции и, соответственно, наоборот.

Совместными усилиями педагог и школьники выстраивают герменевтическую интригу урока, представляющую собой лабиринт, в котором расставлено множество «ловушек», а каждый отдельный «ход» может пересечься с соседними. Поиски центрального(-ых) пути(-ей) становятся одновременно и поисками способа его(их) нахождения. Итак, подростки вместе со своим учителем отправляются на поиски самого ценного, что есть в произведении, — его смысла. Приключения, подстерегающие искателей смысла, внутренне отражают приключения, пережитые читателями в мире «вторичной реальности», и позволяют увидеть последние извне как «целостность эстетического знания-переживания», особого рода «слиянность темы и читательской “взволнованности”» (определения А. П. Скафтымова)<sup>15</sup>.

Обратим внимание на то, что между понятиями «эстетический объект» М. М. Бахтина и «целостность эстетического знания-переживания» А. П. Скафтымова имеется существенное сходство. В свою очередь, представления отечественных литературоведов о природе эстетической деятельности типологически близки некоторым основным положениям современной герменевтики. Так, по Х.-Г. Гадамеру, ее содержание включает в себя *переживание*, в котором присутствует полнота значения, принадлежащая не только произведению, но и переживающему. В процессе переживания-знания он совершает прорыв к пониманию «символической репрезентации жизни», а через это понимание — к смысловому целому самой жизни<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Понятие «целостность эстетического знания-переживания» раскрывается А. П. Скафтымовым в ст.: Скафтымов А. П. Тематическая композиция романа «Идиот» // Скафтымов А. П. Нравственные искания русских писателей. М.: Художеств. лит., 1972. С. 23–87.

<sup>16</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1987. С. 114.

Учебный диалог на этапе предпонимания осуществляет себя как герменевтическое *приключение*, природа которого всегда «прерывает привычный ход вещей», «разрывает обусловленность и притупленность видения» обычной жизни и «отважно врывается в область неизведанного»<sup>17</sup>. Метафорическое определение способа рассмотрения содержания эстетической деятельности как особого рода приключения в контексте герменевтической традиции конкретизируется через смежное понятие *переживания*. Последнее, по замечанию Г. Зиммеля, концентрирует в себе «не только образ и представление, как при познании, но и момент самого жизненного процесса», представленного в качестве исключительного момента-испытания. Развивая аналогию Г. Зиммеля, отмечавшего, что во всяком переживании есть нечто от приключения, Х.-Г. Гадамер писал: «... определением художественного произведения можно считать его свойство становиться эстетическим переживанием». Это означает, что переживающий внезапно «вырывается из последовательности своей жизни, но одновременно с этим ему указывается связь со всей целостностью его бытия»<sup>18</sup>. Одним словом, эстетическое переживание читателя, как и приключение авантюрного героя, рождается «невольно и наивно, а следовательно, не для себя, а для другого, для которого оно становится созерцаемой ценностью <...>, ценной формой, а смысл содержанием»<sup>19</sup>.

*«Объективированные» в процессе учебного диалога образы переживаний-приключений читателей обозначают эмоциональный диапазон различных вариантов предварительного понимания произведения и намечают горизонты собственно аналитической деятельности на втором этапе урока.*

### Этап анализа текста

Читатель-ребенок превращается на этом этапе в исследователя, решающего непростые, но увлекательные задачи, разрабатывая и конкретизируя в процессе диалога собственные «гипотезы смысла», выдвинутые на этапе предпонимания. Вместе с педагогом, владеющим определенными инструментами анализа, но не навяз-

<sup>17</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1987. С. 113.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 108.

зывающим своего авторитарного понимания прочитанного, школьники намечают герменевтический горизонт поиска ответов на поставленные вопросы. В ходе анализа текста этот горизонт то приближается, то отдаляется в зависимости от типа выделенных задач и предшествующего опыта читателя-исследователя.

*Анализ*, как один из основных методов познания, в читательской деятельности всегда предполагает «переход от стихийно целостного, непосредственного восприятия литературного произведения <...> к мыслительному вычленению отдельных его уровней и частей»<sup>20</sup>, к «изолированному рассмотрению и фиксированию их свойств в знании»<sup>21</sup>.

Структура художественного текста в данном случае выступает в качестве «умерщвленного» объекта исследования: в тексте можно выделять элементы, сопоставлять их друг с другом, сравнивать с элементами других текстов и т.п. Являясь «точным» и сознательным способом освоения произведения, анализ помогает читателю найти ответы на вопросы: «Как устроен текст?», «Из каких «элементов» он состоит?», «С какой целью текст построен *так*, а не иначе?» и т.п. Решение подобных задач в той или иной степени всегда связано с «расшифровкой» загадок читательского понимания, которое в ходе диалога читателей, встречи-столкновения их голосов и исследовательских позиций становится более глубоким и обоснованным. *С педагогической точки зрения анализ представляет процесс мыслительных действий со множеством взаимосвязанных формально-смысловых «микрочастиц» текста.*

Каковы же параметры учебного диалога на аналитическом этапе урока литературы? Для начала напомним основные принципы *телеологического* (т. е. целесообразного) анализа, разработанные в литературоведении, и попытаемся наметить их связь с принципами «открытого» литературного образования.

Для современного словесника, осваивающего вместе со своими учениками филолого-аналитические процедуры, важное значение приобретают методологические положения об анализе

<sup>20</sup> Эпштейн М.Н. Анализ // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1987. Т. 9. Стб. 54.

<sup>21</sup> Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. С. 218.

произведения, выдвинутые еще в 1920-х годах известным литературоведом А. П. Скафтымовым. Стратегической задачей литературоведческого анализа ученый называл *осмысление внутренней целесообразности и координированности частей произведения*<sup>22</sup>. Исследователь выступал против случайных вторжений в ткань произведения, нарушающих его *целесообразность*. Главный недостаток многих исследований заключается, по А. П. Скафтымову, не в техническом несовершенстве приемов и способов анализа, а в отсутствии представлений у некоторых литературоведов о «принципиальных предпосылках (своего рода аксиоме. — С.Л.) о целостности художественного произведения и недопустимости его изучения и использования по частям»<sup>23</sup>, при котором отдельные детали рассматриваются *изолированно* и, следовательно, теряют в процессе анализа связь с целым.

А. П. Скафтымов подчеркивал, что в самом произведении содержатся нормы и принципы его анализа: «Только само произведение может за себя говорить. Ход анализа и все заключения его должны имманентно вырастать из самого произведения. В нем самом автором заключены все концы и начала»<sup>24</sup>.

Поэтому подлинный анализ произведения не должен быть произвольной мыслительной операцией. А. П. Скафтымов считал, что не только профессионал-литературовед, но и «простой» читатель при определенном опыте могут вполне самостоятельно обнаружить способы и приемы аналитической деятельности, адекватные внутренней структуре произведения, части которого «находятся в некоторых формально-определенных отношениях». Таким образом, можно избежать главных пороков традиционного анализа — *случайности и изолированности*, а следовательно, обнаружить, как отдельные компоненты произведения «льют свет друг на друга и через сопоставление частей, через целостный охват всего создания» неминуемо раскрывают «центральную значимость и эстетический смысл» отдельных частей и всего целого<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Скафтымов А. Тематическая композиция романа «Идиот». С. 28.

<sup>23</sup> Скафтымов А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Уч. зап. Саратовского ун-та. 1923. Т. 1. Вып. 3. С. 60.

<sup>24</sup> Там же, с. 57.

<sup>25</sup> Там же, с. 59.

Разумеется, при аналитическом рассмотрении материальной данности текста всегда существует опасность «снятия» всех первоначальных «кажимостей», возникших в читательском восприятии на этапе предпонимания, опасность, связанная с исключением читателя из активно-диалогического общения с другими — автором, учителем и читателями-сверстниками. Однако она преодолевается при двух условиях. Во-первых, словеснику необходимо видеть и осознавать границы «объектного», «умерщвляющего» анализа, которые, по мысли М. М. Бахтина, аналитик никогда не должен переступать<sup>26</sup>. Во-вторых, обязательно учитывать в своей деятельности следующее методологическое положение А. П. Скафтымова: анализ приобретает смысл и значение только тогда, когда «указывает и осознает направленность созерцания и заражения, конкретно осуществляемого лишь при *возвращении к живому восприятию самого произведения*» (курсив наш. — С.Л.)<sup>27</sup>, поскольку «личное переживание не противоположно общечеловеческому, ибо общечеловеческое как раз и открывается нам через глубины личного духа»<sup>28</sup>.

Соблюдение этих двух условий приучает педагога и его учеников «честно читать» художественную литературу.

Определение границ «умерщвляющего» анализа ставит перед словесником проблему выявления *уровней (или сторон) художественного произведения*, от решения которой зависит эффективность выхода читателей к пониманию и истолкованию произведения как целостного высказывания автора.

В рецептивной эстетике и литературоведении идея многоуровневости произведения получила широкое распространение<sup>29</sup>. Так, В. И. Тюпа, осмысливая «специфическую для эстетического отношения динамику переходов от субъективной данности сознания к объективной данности текста», рассматривает ее «в виде закономерной цепи *превращений* психической реальности сознания <...> в знаковую реальность и обратно»<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 362.

<sup>27</sup> Скафтымов А. Тематическая композиция романа «Идиот». С. 31.

<sup>28</sup> Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении... С. 59.

<sup>29</sup> См. указ. выше работы Р. Ингардена и Ю. М. Лотмана, а также: Гартман Н. Эстетика. М.: Изд-во иностр. лит., 1959.

<sup>30</sup> См. указ. выше работу В. И. Тюпы.

Выделенная «динамика превращений» помогает лучше разобраться в природе читательского понимания на аналитическом этапе урока литературы. Абстрагируясь от результатов собственного восприятия, но вместе с тем удерживая в памяти выявленные ранее гипотезы смысла, школьники под руководством педагога приступают к анализу текста произведения, выделяют в нем прежде всего два структурных уровня: *сюжетный и композиционно-речевой*. Педагогической задачей учебного диалога на этом этапе обучения является формирование в сознании школьников особого рода проекций их собственных наблюдений и вопросов на ряд участков текста, с которыми эти вопросы связаны. Таким образом, в процессе этой деятельности мышление читателей структурируется и проясняет некоторые загадки предварительного понимания (или непонимания) прочитанного.

На сюжетном уровне произведение представляет собой «ряд участков, характеризующихся «единством времени», «единством места» (пространства) и «единством действия» (ролевого состава действующих лиц)»<sup>31</sup>.

Учебная деятельность направлена в данном случае на выявление в произведении художественных форм изображения и осмысления действительности. К ним относятся образы *пространства и времени* (как правило, вообще игнорируемые «методикой общего места»), *сюжетные схемы и мотивы, различные типы и функции персонажей*. Нахождение этих элементов помогает школьникам вначале интуитивно, далее — вполне сознательно определить типологическую систему художественных *кодов* текста. С точки зрения структуралистов, знание кода как совокупности правил и ограничений, особого «подъязыка» (Ю. М. Лотман) художественного построения, позволяет читателю в дальнейшем адекватно интерпретировать получаемую эстетическую информацию. Невыявленность же кодовой системы или ее замена другой создает препятствия в читательском сознании, создавая ситуацию «понимания без понимания»<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Тюпа В. И. Художественность литературного произведения. С. 73.

<sup>32</sup> Разъяснение понятия «код» дается в кн.: Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 457.



На этапе предпонимания кодовая система текста опознается интуитивно, на аналитическом — формы изображения действительности сознательно выделяются и осмысливаются читателями. В дальнейшем они «оседают» в культурной памяти и становятся специфическими формами мышления, то есть *понятиями*.

«Все эти понятия, — пишет Н.Д.Тамарченко, — будучи средством упорядочивания и осмысления конкретных художественных фактов и впечатлений, постепенно складываются в систему, в привычный и практически полезный научный «язык». Поэтому они окажут обратное формирующее воздействие на рецептивные способности читателя и его эмоциональный мир, обогатив индивидуальный душевный и духовный опыт закрепленным в них эстетическим опытом многих поколений»<sup>33</sup>.

С этого момента обучения начинается «сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий»<sup>34</sup> снизу вверх и сверху вниз: от конкретного впечатления — к общим представлениям о художественных формах изображения действительности и наоборот.

Прояснение когнитивной *области определений понятия* — одна из наиболее трудных задач учебного диалога, так как, по словам Л.С.Выготского, «понятие не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык (как это представляется сторонникам монологической педагогики. — С.Л.), а *сложный и подлинный акт мышления*, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании»<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Цит. по рукописи ст.: Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. Учить «язык» художественного пространства (Об изучении литературы в 5 классе).

<sup>34</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 179.

<sup>35</sup> Там же. С. 188. «Методика общего места» игнорирует *участность* мышления школьника в процессе образования теоретических понятий, поэтому главным методом их усвоения считает критикуемое Л.С. Выготским механическое заучивание. Рекомендации по традиционному формированию литературоведческих понятий представлены в кн.: Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение теории литературы в средней школе. М.: Просвещение, 1983.

Анализ сюжетного уровня помогает школьникам ответить на часть вопросов, возникающих на этапе предпонимания. Другая же часть наблюдений и вопросов переключает аналитическую деятельность на осмысление композиционно-речевой организации произведения. Если в первом случае читателей более всего интересуют *загадки «рассказываемых событий»*, то во втором — *загадки «события рассказывания»* (определения М.М.Бахтина).

В современном литературоведении под композицией художественного текста обычно понимается как «последовательность функционально разнородных элементов» структурной организации<sup>36</sup>, так и специфическое «конструирование», собирание художественного высказывания из *фрагментов* — небольших отрезков речи. Единицей композиции является «отдельный фрагмент текста, характеризующийся взаимозависимостью субъекта высказывания и способа самого высказывания»<sup>37</sup>. При рассмотрении субъекта высказывания подростки осваивают такие понятия, как *повествователь, рассказчик, персонаж*. Знакомясь с различными способами высказывания, они выясняют композиционно-речевые функции *повествования, монолога, диалога, описания, сложных форм текста (дневника, писем, вставных биографий, рассказа в рассказе и т. п.)*. В целом же анализ композиционно-речевой структуры помогает читателям не только определить «внешние (начало, конец, деление на главы) и внутренние (фрагментарность) границы текста как высказывания, складывающегося из членящих его и соподчиненных ему фрагментарных высказываний»<sup>38</sup>, но и зафиксировать (устно и письменно) *точки зрения* говорящих на изображенные события. Как замечает В.И.Тюпа, «уровень композиции — своего рода «зеркальное отражение» сюжетного слоя». Действительно, «если при «изолированном» созерцании сюжета <...> импульс сопереживания перевешивает импульс сотворчества, то при сосредоточении на композиции <...> наоборот»<sup>39</sup>.

Причем «эффект сотворчества» особенно ярко проявляется в учебной деятельности при повторном обращении к уже прочи-

<sup>36</sup> Лотман Ю.М. Структура художественного текста. С. 336.

<sup>37</sup> Тюпа В.И. Художественность литературного произведения. С. 84.

<sup>38</sup> Там же. С. 85.

<sup>39</sup> Там же.

танному ранее произведению. Наш опыт показывает, что при изучении художественного текста наибольший интерес вызывает анализ различных композиционных «факторов внимания» (В. В. Прозоров). К ним относятся, во-первых, *обрамления, предисловия, прологи, вступления*; во-вторых, *стилистические формулы*, стимулирующие возникновение в сознании читателя определенных ассоциативных цепочек и указывающие «маршруты» перемещения читателя в пространстве текста (типа: *и вот однажды, в этот момент, неожиданно, вдруг* и т. п.).

Позиция читателя по отношению к «событию рассказывания» диалогически соотносит в процессе учебной деятельности эстетический опыт с опытом исследовательским и обогащает понимание прочитанного: «сделанность» художественной «конструкции» становится для учащихся явлением очевидным и непосредственно связанным с миром «вторичной реальности».

На аналитическом этапе учебного диалога перед педагогом стоит сложная задача. В каждом конкретном случае ему приходится решать, к какому аспекту художественного текста относится тот или иной вопрос школьников (как, впрочем, и его собственный вопрос). Только благодаря этому знанию он сможет выстроить цепочку проблемных вопросов и учебных задач, программирующих поисковую деятельность учащихся, но не исключаяющую их из интуитивно-творческой стихии диалогического общения. Наличие у словесника заготовленной программы анализа, определенных алгоритмов учебных действий превращает урок литературы из неупорядоченной совокупности приемов и методов в осмысленный процесс обучения.

При диалогическом подходе к произведению технологическая программа не отменяет читательских наблюдений, а наоборот, в них остро нуждается. Педагог и его ученики собирают наблюдения, суждения, оценки, так сказать, в герменевтическую «копилку». У словесника появляется реальная возможность преодолеть две крайности монологического типа обучения: читательское своеволие индивидуально-замкнутых сознаний и коллективное усвоение классом заранее «найденной» и «принесенной» учителем трактовки произведения. *В учебном диалоге педагог общается с подростками на границе двух зон: зоны применения обнаруженного способа анализа и зоны возможных отклонений от него.* Критерии же определения границы вырабатыва-

ются в ходе обсуждения, когда ответ на возникший вопрос не закрывает проблемность учебной ситуации, а порождает новые вопросы, продлевающие «детские минуты недоумения» (Л. Н. Толстой) — естественное стремление школьников понять смысл произведения и познать законы его строения.

Современными эстетиками и литературоведами неоднократно высказывалась мысль о том, что музыкальное исполнительство при известном допущении можно представить в качестве модели читательского восприятия<sup>40</sup>. В процессе импровизации-чтения читатель как бы интерпретирует готовую партитуру — текст художественного произведения. Если развить эту аналогию в контексте литературного образования, то диалог читателей можно уподобить герменевтическому событию превращения «партитуры» в «музыку» — импровизации на «заданную тему». Помимо партитуры текста произведения, для педагога важное методическое значение приобретает «метапартитура» — парадигматическая схема, задающая последовательность этапов и уровней анализа, «оживающая» каждый раз лишь в условиях «открытого» урока — совместного спонтанного «исполнительства».

*С методической точки зрения в учебном диалоге в процессе заинтересованного общения читателей происходит герменевтический скачок, преодолевающий традиционно-монологическую «зияющую пустоту» между анализом как рациональным методом познания структуры текста и интерпретацией как интуитивным способом понимания смысла произведения.* Он заполняет ее реальными репликами живых читателей-собеседников. Освоение литературы, таким образом, *персонифицируется*. Персонификацию обучения ни в коей мере нельзя считать его субъективизацией, характерной для «эссеистической» педагогики, поскольку в персонификации пределом является не Я, «но Я во взаимоотношении с другими личностями, то есть Я и другие»<sup>41</sup>.

### Этап интерпретации смысла произведения

На первых выделенных этапах учебной коммуникации кажущаяся случайность реплик, «своевольное» построение герменевтического «горизонта ожиданий» как на сюжетном, так

<sup>40</sup> См., например: Барт Р. S/Z . М., 1993.

<sup>41</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 391.

и на субъектном (композиционно-речевом) уровнях художественного целого незаметно продвигает читателей от предположения, насыщенного удивлением и непониманием, через анализ к познанию законов построения произведения.

На последнем этапе деятельность читателей концентрируется на решении проблемы «герменевтического круга»: «кажущимся» читательского восприятия, изученные и описанные элементы произведения предстоит связать с художественным целым. Разумеется, речь в данном случае идет не о механическом соединении предположений подростков с результатами анализа, а о творческом, сознательном (или приближенном к сознательному) стремлении читателей обнаружить, истолковать смысл произведения в каждой его части, понять «внешнее материальное произведение, как осуществляющее эстетический объект». Решая проблему «герменевтического круга», читатели попадают в зону «диалогического движения понимания», модель которого М. М. Бахтин представил так: «исходная точка — данный текст, движение назад — прошлые контексты, движение вперед — предвосхищение (и начало) будущего контекста»<sup>42</sup>.

Именно в смыслообразовательной зоне диалогического движения понимания закладываются основы жанрового сознания школьников. Будучи способом формирования и организации художественного целого, жанр одновременно является для читателей-школьников (особенно подросткового возраста) своеобразным «индикатором отношения к литературе» (Л. И. Беленькая), с помощью которого они открывают новые художественные миры и обнаруживают новые способы и приемы «честного чтения».

Выступая в качестве особого расширителя читательского сознания, жанр обеспечивает развитие культуры эстетического восприятия. Подобно тому, как «в жанрах на протяжении веков их жизни накапливаются формы видений и осмысления определенных сторон мира»<sup>43</sup>, в сознании читателя диалогически соотносятся, соприкасаются и взаимодействуют формы видения и осмысления различных явлений литературы.

<sup>42</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 391.

<sup>43</sup> Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художеств. лит., 1972. С. 178.

«Человеческое восприятие мира (в том числе и через литературу. — С.Л.) — это восприятие возвращающееся, сравнивающее, повторяющее движения, выделяющее из незнакомого знакомое. Причем сперва происходит как бы первая оценка, а потом происходит уточнение, как бы примерка этого слова к нашим знаниям»<sup>44</sup>.

Процитированная мысль В. Шкловского в самых общих чертах характеризует механизм становления понимающего мышления читателей.

Диалогическое движение понимания — базис для *интерпретации* литературного произведения, которая по сути своей является не воспроизведением уже известного заранее смысла, а его творческим *созиданием*. Интерпретация приобщает участников диалога к кругозору автора, однако никогда не исчерпывает смыслового потенциала прочитанного. Здесь лишь намечается сложный синтез «преднамеренного» и «непреднамеренного» — тех эстетических и герменевтических «показателей» читательской деятельности, которые, с точки зрения чешского литературоведа Я. Мукаржовского, взаимоосвещая друг друга, образуют внутреннее единство художественного открытия<sup>45</sup>.

При обращении школьников к новым текстам обнаруживаются неожиданные стороны, казалось бы, уже рассмотренного и проинтерпретированного произведения. Его смысл «оказывается всегда динамичным, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости»<sup>46</sup>.

Определение смысловых «зон различной устойчивости», выявление характера устойчивости, зависящего от типа произведения, культурного возраста школьников и индивидуально-неповторимого восприятия каждого читателя — одна из сложнейших задач педагога, по-разному решаемая на всех этапах учебного диалога. Ее решение в значительной степени зависит от учета читателями герменевтических правил истолкования — «неких аксиоматических исходных а priori интерпретации»,

<sup>44</sup> Шкловский В. Тетива. О несходстве сходного. М.: Сов. писатель, 1970. С. 350.

<sup>45</sup> Мукаржовский Я. Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве // Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. М.: Искусство, 1994.

<sup>46</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь. С. 340.

систематизированных современным филологом Л. Ю. Фуксоном следующим образом<sup>47</sup>:

- художественный мир есть зона *связи всего со всем*;
- художественный мир — это *территория непрерывного смысла* (зона неслучайности любой детали);
- художественное произведение — зона *одушевления неодушевленного и воплощения духовного*;
- художественное произведение — зона *обобщения*, или зона, где *все — символ*<sup>48</sup>.

Между этапами предпонимания, анализа и интерпретации существуют сложные диалектические связи, не всегда позволяющие словеснику искусственно отделить один этап от другого четкой демаркационной линией. Однако нельзя не учитывать своеобразие эстетических и герменевтических доминант учебной деятельности на отдельных стадиях урока-диалога, так как в каждом конкретном случае она нацелена на рассмотрение особых «граней» понимания и специфических сторон литературного произведения. Если учебная деятельность ограничивается рамками одного этапа урока, то она дает на этапе предпонимания «пустую бездуховность», на этапе анализа — «пустые разговоры», а на этапе интерпретации — «пустую декларативность»<sup>49</sup>. Соответственно снижается потенциал творческой рефлексии школьников, а учебный диалог саморазрушается.

### Филолого-педагогический инструментарий.

#### Методы и приемы обучения

Определяя учебный диалог через категорию *понимания*, следует подчеркнуть, что если *понимание* выступает родовым понятием по отношению к учебному диалогу, то сам диалог читателей следует рассматривать в качестве родового понятия по отношению к основным литературоведческим и герменевтическим способам анализа и интерпретации, используемым педагогом на уроке

<sup>47</sup> Фуксон Л. Ю. Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения. Кемерово, 1999. С. 32.

<sup>48</sup> Там же. С. 32–77.

<sup>49</sup> Формулировки определений «ложного» («эпифеноменально-го») понимания предложены Г. И. Богиным в ст.: Богин Г. И. Понимание текстов культуры // Язык и культура. Первая международная конференция. Материалы. Киев, 1992. С. 41–43.

литературы. Не ставя перед собой задачи детальной характеристики всех возможных вариантов «сплава» исследовательских методов, приемов и способов обучения, обратим внимание читателя на филолого-педагогический инструментарий словесника.

Итак, выделим, во-первых, некоторые из основных способов коммуникативно-деятельностного обучения, часть которых переместилась из области эстетики, литературоведения и герменевтики на урок литературы, во-вторых, определяемые этими способами типы заданий и виды познавательной и эстетической деятельности читателей на диалогическом уроке литературы.

#### Метод творческого («медленного» или «пошагового») чтения.

Приемы: выразительное (акцентно-смысловое) чтение учителя; обучение выразительному чтению; чтение с комментариями (комментированное чтение); чтение с попутной формулировкой вопросов (системы вопросов), активизирующее впечатление и размышления читателей; интуитивно-сотворческий прием прогнозированного чтения (или *абдукции* — угадывания); опознание художественной системы или прием «всепроникающего узнания, при котором все узнается, но далеко не все опознается в адекватном понимании» (М. М. Бахтин).

Типы заданий: выразительно прочтите следующий фрагмент; прокомментируйте слова героя, повествователя; сформулируйте вопрос; ответьте на поставленный вопрос; выделите в тексте наиболее непонятные места; продолжите сюжет произведения; реконструируйте отсутствующую часть текста; назовите элементы произведения, с которыми вы уже встречались в литературе; сформулируйте и обоснуйте свою гипотезу продолжения и завершения произведения.

Виды деятельности: восприятие текста, чтение (в том числе акцентно-смысловое); попутное выделение и воспроизведение в тексте определенных элементов; формулировка «случайных», «вдруг» возникающих вопросов; рефлексия над результатами собственного восприятия; воспроизведение элементов содержания произведения, прогнозирование и реконструкция художественного целого в устной, письменной и графической форме.

**Метод выделения «точек предпонимания» (интуитивно-сознательный)** — эстетических и герменевтических показателей понятного и непонятного в тексте, маркирующих *удивительное* как

в собственном восприятии читателя, так и в восприятии его собеседников.

**Т и п ы з а д а н и й:** определите, выделите, найдите (устно, письменно, графически) в тексте самое непонятное, загадочное, удивительное и т. п.; сформулируйте вопросы, адресованные герою, повествователю, автору (устно, письменно); напишите письмо (автору, другу, читателю-собеседнику), в котором расскажите о своем понимании / непонимании; сопоставьте, сравните собственное понимание / непонимание с чужим; обоснуйте свое предположение; предложите собственную версию «расследования» непонятного.

**В и д ы д е я т е л ь н о с т и:** самостоятельные и коллективные наблюдения; спонтанное сопоставление и сравнение различных элементов текста; ведение читательского дневника; предварительное определение интертекстуальных связей; постановка проблемного (-ых) вопроса(-ов), составление (самостоятельное и коллективное) системы вопросов и предварительные ответы на них (устные, письменные); рефлексия (устная, письменная, графическая) результатов предпонимающей деятельности.

**Методы традиционного и творческого воспроизведения (акцентный пересказ).**

**П р и е м ы:** анкетирование и тестирование читателей; курсы на определение самого внимательного читателя; воспроизведение содержания с точки зрения одного из персонажей или повествующего лица; устные и письменные изложения-стилизации эпизодов художественного текста; прием «стоп-кадра» или «остановки мира», формирующий «внешнюю» точку зрения читателя на изображенный в произведении мир, события, позиции героев.

**Т и п ы з а д а н и й:** найдите определенный элемент, принадлежащий конкретному аспекту произведения; перечитайте; воспроизведите, перескажите (устно, письменно) соответствующий фрагмент текста с той или иной точки зрения; назовите характерные признаки, черты и т. п.; сформулируйте вопросы, адресованные автору, повествователю, рассказчику, герою; выразительно прочтите по ролям; инсценируйте; исполните роль; придумайте киносценарий; создайте произведение в конкретном жанре; составьте схему, карту-схему, карту; нарисуйте комикс, диафильм, иллюстрацию; создайте словесный

портрет; на основе проведенной «остановки» определите цели, задачи, аспекты, способы аналитической деятельности.

**В и д ы д е я т е л ь н о с т и:** пересказ (воспроизведение) событий с точки зрения одного из персонажей (устный, письменный, графический); формулировка ответов на вопросы анкет, викторин и т. п.; выбор правильного ответа, предлагаемого тестом; выразительное чтение по ролям; инсценировка; составление киносценария; игровые диалоги автора (повествователя, рассказчика, героя) с читателями; формулировка вопросов от лица повествователя, рассказчика, героя; рисование, составление иллюстраций, диафильмов, комиксов; рефлексивное определение целей, задач, аспектов анализа и выделение способов решения исследовательских проблем.

**Исследовательский (или собственно аналитический) метод.**

**П р и е м ы,** направленные на познание «языка» художественной литературы: выделение определенных элементов текста; наблюдение, описание, сопоставление (сравнение) выделенных единиц; объяснение функций каждого из элементов; установление связи между ними.

**Т и п ы з а д а н и й:** выделите, определите, найдите, перечислите, изобразите признаки, черты, повторяющиеся детали и т. п.; сформулируйте понятие; установите связи (внутритекстовые и интертекстуальные); проанализируйте фрагменты, эпизоды текста по предложенному алгоритму; составьте алгоритм анализа; сопоставьте, сравните, найдите сходства и отличия (как в одном тексте, так и между разными произведениями); заполните таблицу.

**В и д ы д е я т е л ь н о с т и:** выполнение аналитических процедур (в устном, письменном и графическом виде) с использованием понятий-инструментов.

**Интерпретация полученных результатов проведенных аналитических процедур (в письменной, устной, игровой и графической форме).**

Интерпретация включает в себя решение проблем герменевтического круга и при соответствующей организации читательской рефлексии всегда осуществляется в зоне «диалогического движения понимания» (М. М. Бахтин).

**Т и п ы з а д а н и й:** объясните (устно, письменно, графически) смысл названия произведения; охарактеризуйте жанр

произведения, выделите жанровые признаки; определите позицию автора; проинтерпретируйте выбранный аспект, фрагмент произведения; напишите сочинение-интерпретацию; стилизуйте (письменно, устно) речь героя, рассказчика, повествователя; инсценируйте; исполните роль; составьте рецензию.

**Виды деятельности:** вопросно-ответное общение (коллективно-распределительная деятельность, учебный диалог); имитация «застольного» периода инсценировки литературного произведения в театре (В. И. Тюпа), на киностудии; инсценировка, составление киносценария; игровые диалоги с автором, героями и читателями; устное и письменное рецензирование; сочинения в жанре эссе, квазинаучных исследований; сочинение стилизаций; написание реферата, самостоятельного доклада на конференцию.

Выбор способов обучения и направления учебной деятельности определяется предполагаемой (проектируемой до начала урока) и реальной ситуациями диалогической коммуникации. Ее стратегическая цель зависит от различных проявлений читательского поведения, о которых упоминалось ранее, и включает в себя опыт «честного чтения».

#### **Проблема понимания, взаимосвязь вопросов и ответов в литературно-образовательной коммуникации**

Две стороны филолого-педагогической деятельности словесника на уроке — диалогическое отношение к высказываниям подростков и к произведению, казалось бы, различны по своей сути: в первом случае учитель литературы определенным образом реагирует на *высказывания, формирующиеся здесь и теперь*, во втором — на *высказывание уже оформленное, художественно завершенное и зафиксированное*. Однако в контексте диалога читателей они тесно связаны и, как уже говорилось, взаимообуславливают друг друга, определяя «маршруты» развивающегося понимания.

Как отмечают специалисты-герменевтики, всякое конкретное понимание в действительной речевой жизни субъекта принципиально активно. Инициативный характер понимания опосредуется, во-первых, предметом, о котором идет речь (в нашем случае таким предметом является литературное произведение),

во-вторых, разнообразными оценками этого предмета. Настоящее понимание, подчеркивал М. М. Бахтин, «всегда входит в упругую, часто трудно проницаемую среду чужих слов о том же предмете, на ту же тему»<sup>50</sup>.

Поэтому любое индивидуальное высказывание становится личностным и экспрессивно окрашивается только в процессе живого взаимодействия с этой средой. Пассивное же понимание ничего нового не может внести в высказывание говорящего, «никаких новых предметных и экспрессивных моментов», оставляет говорящего «в его собственном контексте, собственном кругозоре»<sup>51</sup>.

«Чудо понимания», которое одновременно является и «чудом взаимопонимания» собеседников, заключается, по справедливому замечанию Х.-Г. Гадамера, не в том, что души тайно сообщаются между собой (хотя элемент «колдовства» в понимании всегда присутствует), а в том, что они причастны к общему для них смыслу<sup>52</sup>. Понимаемое, приобщаясь к предметно-ценностному кругозору понимающего, всегда неразрывно слито с его мотивированным возражением или согласием. Поэтому и М. М. Бахтин, и Х.-Г. Гадамер одну из центральных задач своих исследований видели в рассмотрении вопросно-ответного характера всякого настоящего понимания, который, разумеется, нельзя путать с отмеченной в предыдущей главе формой «вопросно-ответного научения», практикуемой в «методике общего места». При этом Х.-Г. Гадамер акцентировал внимание на *сущности вопроса*, а М. М. Бахтин — на *сущности ответа*. Высказывания этих мыслителей о *вопросе* и *ответе* имеют принципиальное методологическое значение для обоснования деятельности современного словесника, делающего профессиональную ставку на диалогический подход к произведению и читателю на уроке литературы.

Рассмотрим некоторые из них.

Чтобы убедиться в чем-либо на собственном опыте, необходимо обладать тем, что Х.-Г. Гадамер называет «активностью вопрошания», в которой проявляется целесообразность истинной

<sup>50</sup> См.: Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 95.

<sup>51</sup> Там же.

<sup>52</sup> См.: Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 73.

педагогической практики. Именно знаменитое Сократово «ученое неведение» раскрывает высокие достоинства вопрошания<sup>53</sup>. Содержание и сущность вопроса состоят прежде всего в том, что вопрос имеет *смысл*, то есть направление, «в котором только и может последовать ответ, если этот ответ хочет быть осмысленным, смыслообразным». Вопрос намечает определенную перспективу понимания, вскрывая подлинное «бытие опрашиваемого»<sup>54</sup>. Ответ, чреватый новым знанием, приобретает смысл только в контексте поставленного вопроса, приближающего участников диалога к прояснению самой «сути дела». Однако прояснение «сути дела» не снимает проблемы понимания, а существенным образом усложняет его структуру, «раскрывая спрашиваемое в его проблематичности»<sup>55</sup>.

Вопрос — это особая форма мысли, «фиксирующая наше знание о незнании и принципиально ориентированное на ликвидацию (устранение) незнания, т. е. получение ответа»<sup>56</sup>.

Вопрос может быть направлен как на прояснение сути предмета, так и на выявление способа действий с рассматриваемым предметом. В одних случаях вопрос, проясняя характер учебной задачи, подсказывает способ ее решения, в других — указывает на проблему, для решения которой известных знаний и способов может быть и недостаточно.

С этой точки зрения любой анализ произведения на уроке литературы есть анализ проблемный и другим быть не может, поскольку беспроблемность однонаправленного монологического знания вообще лишает всякого смысла как способ его приобретения, так и само знание. Отсутствие подлинного смысла характеризует те педагогические вопросы, своеобразная сложность и парадоксальность которых заключается в том, «что они представляют собой вопросы без действительно спрашивающего и действительно спрашиваемого»<sup>57</sup>.

*Следовательно, формулировка и последовательное решение действительно герменевтических проблем и задач возможно лишь*

<sup>53</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 426.

<sup>54</sup> Там же. С. 427.

<sup>55</sup> Там же. С. 428.

<sup>56</sup> А. П. Хмелева. Логика диалога. Кемерово, 1994.

<sup>57</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 428.

*в случае отказа словесника, с одной стороны, от «готовых», сложившихся до начала учебной деятельности и в значительной степени окончательных представлений о героях и «авторской идее», с другой — от исчерпывающих представлений о «наивности» и «поверхностности» восприятия литературы школьниками. Разрушив «тихую гладь распространенных мнений», педагог уже не сможет более уклоняться от собственных вопросов, а стало быть, и от вопросов своих учеников. Разобравшись в своих и чужих вопросах, которые будоражат сознания читателей на уроке литературы, можно понять и художественный смысл. В целом «искусство вопрошания» реализуется в диалоге читателей как «искусство спрашивания-дальше, то есть как искусство мышления»<sup>58</sup>.*

Грамотный учитель литературы все эти читательские вопросы должен уметь связывать как с конкретными сторонами произведения, так и с особыми культурно-возрастными проявлениями читательской активности своих учеников. Таким образом, филологическая и педагогическая стороны деятельности словесника обретают единство в динамическом движении понимания читателей-собеседников.

Словесник, чье сознание «бомбардировано» вопросами детей, в понятии «вступление-в-беседу с текстом» обнаружит «нечто большее, чем простую метафору»<sup>59</sup>. Конкретизируя одно из герменевтических положений Х.-Г. Гадамера в контексте литературного образования, заметим, что грамотно поставленный вопрос возвращает в живое «сейчас» учебной коммуникации из социокультурного отчуждения не только произведение, «переданное (или «пре-по-данное». — С.Л.) нам в литературной форме»<sup>60</sup>, но и живые сознания читателей-школьников, преодолевая тем самым традиционную педагогическую «неспособность к разговору».

«Общее поле говоримого», формирующееся в диалоге читателей, никогда не является утверждением одного мнения в противовесе другому или простым сложением мнений. В открытой

<sup>58</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 431.

<sup>59</sup> Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 48.

<sup>60</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 433.

учебной коммуникации, как и в понимании вообще, преобразуется каждый говорящий, поэтому общезначимыми становятся ответы всех ее участников.

Определяя процесс эстетической деятельности как особого рода диалогическое событие, М. М. Бахтин подчеркивал, что собственно оценочный момент в понимании, степень его глубины и универсальности созревает, как правило, в *ответе*. «Именно ответ создает почву для понимания, активную и заинтересованную подготовку для его осуществления». Понимание и ответ всегда диалектически взаимосвязаны, «слиты и взаимообуславливают друг друга, одно без другого невозможно». Установка отвечающего, как и говорящего вообще, является, по М. М. Бахтину, «установкой на особый кругозор, особый мир слушателя, она вносит совершенно новые моменты в его слово: ведь при этом происходит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кругозоров, разных экспрессивно-акцентных систем <...>. Говорящий пробивается в чужой кругозор, выстраивая свое высказывание на чужой территории, на его, слушателя, апперцептивном фоне»<sup>61</sup>.

Ответное высказывание слагается в атмосфере уже спрошенного и уже сказанного, но «в то же время определяется еще не сказанным, но вынуждаемым и уже предвосхищаемым ответным словом. Так во всяком живом диалоге»<sup>62</sup>.

Каждый новый ответ обрастает ответами собеседников, — в них, в свою очередь, созревают неожиданные вопросы, открывается иная, не замеченная ранее точка зрения на оговариваемый предмет или обсуждаемую проблему, расширяются горизонты осмысленной деятельности.

На диалогическом уроке, где значимыми становятся как вопросы, так и ответы всех его участников, «тайные» свидетельства читательского восприятия экстериируются, выводятся вовне, в сферу заинтересованного и мотивированного общения. Каждое высказывание со-читателей определяет, таким образом, очередной «прирост смысла» совместной деятельности.

Однако какими бы яркими ни были вопросы и ответы читателей, их ценность по-настоящему раскрывается только в кон-

<sup>61</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. С. 95.

<sup>62</sup> Там же. С. 93.

тексте всего диалога читателей, когда педагогу удастся зафиксировать в сознании и последовательно предопределять логику индивидуального и коллективного «движения понимания» своих учеников. Здесь уместно обратить внимание на важную герменевтическую мысль, высказанную Г. И. Богиным. «Слово «понимание», — писал исследователь, — означает и процесс понимания, и стремление понять, и результат понимания, и способность или готовность понять»<sup>63</sup>.

Выделенные моменты понимания, справедливо считал Г. И. Богин, часто смешиваются как при обсуждении философских проблем понимания, так и при изучении механизмов педагогической деятельности учителя. Поэтому каждый из этапов читательского диалога должен завершаться анализом различных сторон понимания (индивидуального, группового, коллективного).

#### Методика и стратегия «вопросания»

Начинающих педагогов (да и не только начинающих!) часто мучает проблема: им кажется, что они догадываются, *о чем* нужно спрашивать своих учеников, чтобы учебный диалог действительно состоялся, однако не всегда знают, *как* это сделать лучше и эффективнее. А как научить школьников самостоятельно формулировать вопросы, многим учителям литературы вообще непонятно. Между тем, как мы пытались показать, без развития культуры «вопросания» диалог читателей вряд ли может состояться. К сожалению, «методика общего места» никогда не уделяла должного внимания этой серьезной проблеме. Поэтому неудивительно, что до настоящего времени не существовало литературно-образовательных техник, помогающих словеснику самостоятельно освоить навыки и способы постановки вопросов, которые акцентировали бы внимание на учебно-эстетических проблемах и задачах.

Наметим траекторию создания подобного рода методики<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Калинин, 1982. С. 6.

<sup>64</sup> В настоящее время автор разрабатывает технологию вопросной деятельности читателей (педагога и школьников) в коммуникативной ситуации «открытого» урока литературы.



Прежде всего следует учитывать, что вопрос имеет императивную, то есть побудительную форму. Если вопрос лишен призыва к осмысленному ответу, он перестает быть вопросом в истинном смысле слова. Вопрос должен всегда обладать предметом мысли, ясной структурой, иметь определенную тематическую основу, на которую точно указывает грамотно выбранное вопросительное наречие.

Предлагаем познакомиться с «вопросным тезаурусом», в котором использована «гирлянда» тем вопросов, «развешанная» Г. Бушем в книге «Диалогика и творчество»<sup>65</sup>. В качестве примеров (в третьей графе *таблицы*) приводятся «рассыпанные» вопросы к комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», на основе которых, выбрав соответствующие читательские «точки предпонимания» и логику анализа, словесник может самостоятельно разработать систему учебных диалогов.

Представим стратегию «вопрошания» в жанре филолого-педагогической рекомендации, акцентирующей внимание на последовательности диалогических «шагов». Итак, при проектировании «вопросника» — сценарной партитуры учебного диалога — необходимо:

1. На основе выделения «точек предпонимания» — загадочных, непонятных, показавшихся странными «единиц» художественного текста сформулировать как можно более точно интригующие читателей ключевые вопросы-«зацепки».

2. Соотнести первоначальные вопросы с определенными аспектами литературного произведения (внутренним предметно-событийным миром и собственно текстом — материальным носителем художественного смысла). Продумать последовательность (логику) вопросов и спрогнозировать вероятностные (но ни в коей мере не исчерпывающие) гипотезы смысла — возможные ответы читателей на уроке.

3. Обратить внимание на детали, «рифмы» образов и событий, систему ценностно-смысловых оппозиций, графические маркировки (курсив, кавычки), заголовок произведения и т. п. Сформулировать вопросы, которые помогут читателям:

- лучше разобраться в организации художественного пространства и времени, построении сюжета и целенаправлен-

<sup>65</sup> См.: Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1985.

Универсальные темы вопросов	Вопросительные наречия	Примеры
Субъект	<i>Кто?</i>	<i>Кто</i> из персонажей комедии произносит фразу: «Счастливые часов не наблюдают»? <i>Кто</i> из персонажей «Горя от ума» является движителем развития действия?
Объект	<i>Что?</i>	<i>Что</i> более всего возмущает Софью и Фамусова в поведении и словах Чацкого? <i>Что</i> в комедии показалось наиболее сложным и непонятным? (Детали, события, поступки.)
Бытие	<i>Есть ли?</i> <i>Неужели?</i>	<i>Неужели</i> уникальна ситуация, в которой в начале действия оказывается Чацкий? <i>Есть ли</i> ответ на этот вопрос в следующих высказываниях героя: «Не даром, Лиза, плачу, // Кому известно, что найду я воротысь? // И сколько, может быть, утрачу!»; «И вот та родина... Нет, в нынешний приезд я вижу, что она мне скоро надоест»?
Система	<i>Чья? Кому принадлежит?</i> <i>Кого?</i>	<i>Кому</i> из героев комедии принадлежат определения «века нынешнего» и «века минувшего»? <i>Чья</i> точка зрения на происходящее доминирует в первых явлениях первого действия пьесы?
Время	<i>Когда? Как часто? Как долго?</i>	<i>Когда</i> начинается и <i>когда</i> завершается основное действие комедии? <i>Когда</i> начальная конфликтная ситуация «Горя от ума» перерастает в открытый конфликт?

Универсальные темы вопросов	Вопросительные наречия	Примеры
Пространство	<i>Где? В каком месте?</i>	<i>Где</i> происходят основные события комедии? <i>В каком месте</i> дома Фамусова ( <i>и почему</i> ) основной конфликт комедии достигает кульминации?
Движение	<i>Откуда? Куда? С каким результатом?</i>	<i>Откуда</i> приезжает Чацкий в Москву и <i>куда</i> он уезжает в финале? <i>Каков результат</i> путешествий Чацкого?
Функция	<i>Что делает? Для чего предназначен? Какой?</i>	<i>Для чего</i> в первом действии комедии вводится «сцена ухаживаний» Фамусова за Лизой? <i>Какую</i> роль в развитии первого действия пьесы играет Лиза? <i>Какое</i> значение в начале «Горя от ума» имеют часы?
Количество	<i>Сколько?</i>	<i>Сколько</i> времени длится основное действие комедии?
Цель	<i>Зачем? С какой целью?</i>	<i>Зачем</i> Чацкий приезжает в Москву? <i>С какой целью</i> автор вводит в пьесу Репетилова?
Средство	<i>Посредством чего? Чем? При чьей помощи?</i>	<i>При чьей</i> помощи слух о сумасшествии Чацкого интенсивно распространяется?
Метод, способ	<i>Как? Каким образом?</i>	<i>Как</i> связаны друг с другом монологи Чацкого и Фамусова? <i>Каким образом</i> в развитие основного действия комедии вводится мотив глухоты?
Причина, следствие	<i>Почему? Отчего? С каким результатом?</i>	<i>Почему</i> Чацкий долгое время не может понять истинного отношения Софьи к Молчалину?

ной последовательности его развертывания, особенностях системы персонажей;

- обнаружить своеобразие речевой (субъектной) структуры произведения, специфику «внешней» композиции (логики и связи отдельных фрагментов текста друг с другом) и «внутренней» (художественно организованной последовательности точек зрения наблюдающих события или повествующих о них лиц — повествователя, рассказчика, героя, второстепенных персонажей);
- увидеть основные формы повествования (монологи, диалоги, письма, цитаты, сны, рассказ в рассказе и т. п.), систему повторяющихся образов, событий и ситуаций (т. е. мотивов) и природу их художественного функционирования в произведении;
- определить границы авторского миропонимания.

4. Наметить вопросы, если возникнет такая необходимость, работа над которыми позволит проинтерпретировать произведение в системе интертекстуальных связей: архетипических (мифологических и фольклорных), проблемно-тематических, жанрово-родовых, историко-литературных, биографических и т. п.

5. На основе составленного «вопросника» придумать тему урока и определить его место в учебно-диалогическом процессе.

Разрабатывая систему вопросов, словесник-диалогист вынужден удерживаться в точке пересечения филолого-педагогической «методичности» с «искусством спрашивания-дальше» (Х.-Г. Гадамер), которое расширяет сферу «бытийного реагирования» на текст удивленных, недоумевающих читателей, с которыми *приключилось* нечто важное.

#### Опыт диалогического освоения отдельного произведения («Лес» Н. Гумилева)

Теперь из области теоретических и методических соображений о диалогическом характере читательской коммуникации на уроке литературы переместимся в сферу литературно-образовательной практики. Обратимся к одному из примеров освоения смысла отдельного произведения — стихотворения Н. Гумилева «Лес» — аудиторией учащихся 7–8 классов. Стратеги-

ческая цель предлагаемых диалогов — оформление индивидуальной и коллективной интерпретации на основе прояснения способов анализа «внутреннего мира» произведения. Временные границы рассматриваемой читательской коммуникации — 2 учебные «пары» (2 урока по 45 мин)<sup>66</sup>.

*В начале первого урока* (этап первоначального восприятия) после предварительного «молчаливого» знакомства с текстом стихотворения некоторые читатели озвучили свои варианты прочтения «Леса».

### Лес

В том лесу белесоватые стволы  
Выступали неожиданно из мглы.

Из земли за корнем корень выходил,  
Точно руки обитателей могил.

Под покровом ярко-огненной листвы  
Великаны жили, карлики и львы.

И следы в песке видали рыбаки  
Шестипалой человеческой руки.

Никогда сюда тропа не завела  
Пэра Франции иль Круглого Стола,

И разбойник не гнезвился здесь в кустах,  
И пещерки не выкапывал монах.

Только раз отсюда в вечер грозовой  
Вышла женщина с кошачьей головой,

Но в короне из литого серебра,  
И вздыхала и стонала до утра,

<sup>66</sup> Диалоги состоялись 9–11 июня 1999 г. в Летней Школе Читателя Центрального района г. Кемерово (на базе средней школы № 4).

И скончалась тихой смертью на заре  
Перед тем, как дал причастье ей кюре.

Это было, это было в те года,  
От которых не осталось и следа.

Это было, это было в той стране,  
О которой не загрезишь и во сне.

Я придумал это, глядя на твои  
Косы, кольца огневещей змеи,

На твои зеленоватые глаза,  
Как персидская больная бирюза.

Может быть, тот лес — душа твоя,  
Может быть, тот лес — любовь моя,

Или, может быть, когда умрем,  
Мы в тот лес направимся вдвоем.

1919

*На этапе предпонимания* подростки сформулировали собственные представления о смысле «Леса». Однако высказанные мнения не вполне удовлетворили аудиторию, поскольку утверждения типа «произведение печальное, вызывает грусть», «в стихотворении изображается фантастический лес, наполненный таинственными персонажами и странными событиями», «стихотворение вызывает в душе читателя какую-то необъяснимую тревогу», — многие оценили как поверхностные. Так сформулированная «очевидность смысла» не могла сама по себе мотивировать дальнейший анализ. Общение стало оживленным после предложения словесника подумать над вопросом: «Что в произведении кажется особенно непонятным, странным, загадочным?»

Вот несколько типичных «свидетельств предпонимания» — вопросов читателей о художественных «странностях» «Леса» (перечисляются в той последовательности, в которой они формулировались на уроке):

- Кто такая женщина с кошачьей головой?
- Почему в начале произведения появляется такое странное сравнение: «из земли за корнем корень выходил, словно руки обитателей могил»?
- Зачем автору понадобилось живое сравнивать с мертвым?
- Почему женщина умирает на заре перед причастием, а не после, как это должно быть?
- Почему о той стране нельзя «загрязнить и во сне»?
- Как вообще можно отправиться в страну, о которой «невозможно загрязнить и во сне»?
- Куда отправляются умершие герой и его возлюбленная в конце стихотворения? Почему здесь появляются пророчества об их смерти?
- Зачем автору понадобилось упоминать о шестипалой руке, а не, например, ноге, что выглядело бы как-то более привычно, что ли?
- Где и когда существовал этот лес, в каком времени и месте?
- Почему в этом лесу не появлялись пэр, рыцари, разбойник и монахи?
- Почему в стихотворении упоминается грозовой вечер? Какое значение имеет то, что женщина вышла из леса в грозовой вечер?
- Из-за чего страдает женщина?
- Что означает плач и стон женщины, почему она плачет?
- В последней строфе автор называет лес ее душой и своей любовью. А затем говорит, что после смерти «может... мы в него направимся вдвоем». Вначале лес — символ любви и души, а затем — реальное место, в которое можно совершить путешествие. Что же это за место? И т. п.

*Следующий этап диалога* был посвящен определению траектории дальнейшей работы. Исходя из существующего учебного материала (текста стихотворения и сформулированных «точек предпонимания»), словесник обратился к ученикам с вопросом: «Что нам делать дальше?» Казалось бы, ответ напрашивался сам собой: отвечать на поставленные вопросы. Однако, как только некоторые из собеседников попытались выдвинуть и обосновать свои гипотезы смысла, аудитория столкнулась с определенной поисковой проблемой. Отдельные ответы на отдельные вопросы не выстраивались в какие-либо бо-

лее-менее убедительные интерпретации, а ценность некоторых наблюдений терялась в хоре голосов. Вопросы и аналитическая деятельность требовали упорядочивания, своего рода схематизации «путешествия к смыслу».

Из тупиковой ситуации помогло выйти предложение одного из читателей: «*Попробуем распределить вопросы в определенной последовательности. Выделим из них наиболее важные и второстепенные*». Наиболее важными решили считать вопросы, связанные с поэтикой названия стихотворения, «тайной женщины с кошачьей головой» и финальным событием. В окончательной редакции первая часть вопросника представляла собой следующий вид:

#### **Формулировка вопросов читателей (определение «точек предпонимания»)**

1. Почему стихотворение называется «Лес»?
2. Где и когда существовал лес, в каких именно времени и пространстве? Как он связан с миром лирического героя и его возлюбленной?
3. Кто такая «женщина с кошачьей головой»? Почему она выходит из леса и умирает? Что означает ее смерть?
4. Как герои после своей смерти могут отправиться в страну, «о которой не загрязишь и во сне» и «от которой не осталось и следа»?
5. Что означают слова лирического героя о лесе в финале стихотворения?

Таким образом, круг вопросов, стимулирующих понимание смысла «Леса», определил логику анализа. Многие пришли к выводу, что в каждом из вопросов выделяется какая-то художественная сторона произведения, требующая специального рассмотрения, а именно: *пространство, время; сюжет (цель определенных событий); композиция (внешняя — соотношение строф, строк и внутренняя — соотношение изображенных точек зрения)*.

Обозначив «таинственные стороны» произведения и интуитивно связав их с определенными теоретическими понятиями, читатели наметили вопросы, предполагающие самостоятельный (коллективный и групповой) анализ каждого струк-

турного элемента. Отвечая на вопрос учителя «С чего следует начать анализ, чтобы полнее и глубже разобраться в устройстве придуманного поэтом мира?», некоторые предложили вначале рассмотреть композицию стихотворения, а уж затем перейти к его сюжету и особенностям художественного мира (пространству и времени). Другая часть аудитории настаивала на первоначальном анализе устройства сюжета произведения. Этот вариант стал окончательным, поскольку значительная часть вопросов на первом уроке была связана с загадками событий, изображенных в «Лесе».

Вот как выглядела аналитическая партитура учебных задач, послужившая основой коммуникативной импровизации читателей на второй «паре» (вопросы письменно «шлифовались» вначале в ходе выполнения домашнего задания, затем — на самом уроке):

**Система вопросов и заданий. Третий и четвертый этапы анализа сюжетной организации и композиции стихотворения.**

**Интерпретация художественного смысла**

1. О каких событиях рассказывается в стихотворении? Какие границы и кем преодолеваются в художественном мире, созданном автором?
2. Что означает в стихотворении выход женщины из леса и ее смерть? Какое значение имеет то, что женщина вышла из леса в грозовую вечер, а умерла на заре в другом мире? Что означает плач и стон женщины?
3. Какое значение в портрете женщины с кошачьей головой имеет «корона из литого серебра»? Кем, на ваш взгляд, являлась эта женщина?
4. Когда именно герой придумал это — лес и смерть таинственной женщины?
5. Какие детали портрета возлюбленной героя напоминают читателю описание леса и портрет женщины с кошачьей головой? В чем проявляется связь между возлюбленной героя, лесом и его обительницей? (*Другой вариант*: Как в стихотворении связаны образы «ярко-огненной листвой», «кошачьей головы» и «кос-колец огневеющей змеи», «зеленоватых глаз, как персидская больная бирюза»?)

6. Как событие вероятностного путешествия в мир смерти в конце стихотворения связано с предыдущими двумя событиями (смертью женщины с кошачьей головой и созданием образа леса)?
7. Какие слова, в какой последовательности и зачем автор использует в стихотворении для описания леса? Как в стихотворении изображены деревья? Почему в первой части стихотворения автор сравнивает корни, выходящие из земли, с «руками обитателей могил»? Почему листва в этом лесу «ярко-огненная»?
8. Где и когда существовал лес (в каком именно измерении — времени и пространстве)? Почему о той стране нельзя «загрести и во сне»? (*Другой вариант*: Как вы думаете, о каких годах и о какой стране говорится в стихотворении? Какое слово чаще всего повторяется в этих строфах? Что означает это повторение? Как герой мог «придумать» то, что «было, было»?)
9. Кто из обитателей леса и в какой последовательности выделяется автором? Почему в этом лесу не появлялись пэр, рыцари, разбойник и монах?
10. Что означает шестипалая человеческая рука, след которой «в песке видали рыбаки»?
11. Чем мир пэра Франции, рыцарей Круглого Стола, монаха, разбойника, рыбаков, кюре отличается от мира женщины с кошачьей головой, великанов, карликов, львов? Какими словами можно определить каждый из выделенных миров? К какому из них наиболее близки лирический герой и его возлюбленная?
12. Проследите за тем, как меняется точка зрения лирического героя. В какой последовательности возникал в воображении героя образ леса, когда он глядел на женщину? Какое значение для понимания позиции героя имеют две последние строфы?
13. Почему автор нарушил хронологическую последовательность в изображении событий: вначале рассказал о том, что увидел герой, а уж затем — о том, что послужило причиной возникновения образа леса в его воображении?
14. Как вы понимаете смысл названия стихотворения? Какие символические значения имеет лес в произведении Гумилева?

Обратимся к фрагменту стенограммы диалогов (второй-третий этапы коммуникации), пунктирно передающему логику «движения понимания» читателей.

**Фрагмент стенограммы читательских диалогов о «Лесе» («вторая» пара)**

*Аня:* Смерть женщины – первое событие. Женщина пересекла пространственную границу, отделяющую лес и мир разбойника, монаха... И еще границу временную – вышла в вечер грозовой, а умерла на заре... Эти границы подразумевают и границу между жизнью и смертью.

*Леша:* Женщина умирает, когда в ее мире происходят изменения: они убивают ее как часть этого мира. Вот только пока не совсем понятно, почему эти изменения происходят... Может быть, они связаны с миром кюре и других мужчин...

*Аня:* А второе событие – переход героем границы между миром возлюбленной (их миром) и миром леса. Границей между мирами являются ее глаза. Он в них посмотрел и увидел смерть женщины с кошачьей головой.

*Ира:* Значит, в произведении изображаются три события: первое – выход женщины из леса, второе – «событие придумывания» леса, а третье – путешествие в мир смерти в будущем... В стихотворении изображается прошлое, настоящее и будущее жизни героя. Выход из леса – прошлое. Взгляд – недавнее настоящее. Смерть – будущее.

*Учитель:* Сколько частей в стихотворении?

*Таня:* Первая часть заканчивается смертью женщины. Она похожа на балладу: здесь тайна, фантастика, мотивы потустороннего мира, необычная смерть... Вначале показан лес, затем раскрывается, как он возник, а в конце – внезапное понимание того, что с ним и с ней произойдет после смерти.

*Учитель:* А почему бы Гумилеву не изменить последовательность, например, так: «Глядя на твои волосы и глаза, я придумал лес...»

*Катя:* Тогда не будет загадки.

*Леша:* Гумилев меняет позицию читателя. Ему важно, чтобы читатель сам увидел лес, а уж только затем понял, что же это за лес. Поэтому вначале появляется женщина с кошачьей головой,

а во второй части стихотворения – возлюбленная героя... Неожиданность изменения нашей позиции и поддерживает интерес, тайну чувств героя. Гумилеву важно, чтобы мы увидели то же, что видит герой, как бы оказались на месте героя... Поэтому в стихотворении выделяются три части мира, в котором существуют великаны, карлики, львы и женщина: «белесоватые стволы» – срединная часть, корни, похожие на руки обитателей могил, – нижний мир, а крона деревьев – покров ярко-огненной листвы. Это очень похоже на мифы о «мировом древе». Значит, мир женщины с кошачьей головой является миром мифологическим, потусторонним, не-человеческим, или, точнее, дочеловеческим...

*Аня:* Автор, создавая свой мир, обращался к мифам и сказкам. В них встречаются великаны, карлики... Львы на средневековых гербах являлись символом власти и силы. Всех их объединяет то, что они – мистические существа. Зачем это нужно автору? Они принадлежат миру, в котором все было иначе. Это иное время. Я думаю, нам нужно сейчас связать всех персонажей (и из одного, и из другого миров) в одно целое. И еще мы задавали вопрос: «Когда герой это придумал?» Нужно попробовать на него ответить.

Следующий фрагмент стенограммы показывает, как подростки вышли на понимание имагинативной («воображаемой») логики стихотворения – закономерности развития образов леса и женщины с кошачьей головой в воображении лирического героя.

*Света:* Вначале он смотрит на косы... Наверное, поэтому в лесу ярко-огненная листва! Сначала он смотрит на «косы, кольца огневеющей змеи», и в его воображении возникают корни, листва...

*Ира:* А потом на зеленоватые глаза, которые напоминают ему кошку, возникают ассоциации с кошкой. Поэтому и у женщины появляется кошачья голова.

*Ирина:* А почему больная бирюза? Гумилев наверное предполагал, что читатель знает о том, какой камень называют больным...

*Света:* Камень болеет, когда болен тот, кто его носит! Значит, между умирающей женщиной, вышедшей из леса, и его возлюбленной есть сходство не только внешнее... Этих женщин

связывает мотив смерти. Он везде появляется: женщина с кошачьей головой умирает, а возлюбленная героя больна, может быть, смертельно больна, раз он в конце стихотворения предполагает, что они могут умереть... А что значит косы-кольца? Как косы уложены?

*Кристина:* Как корона — вокруг головы!

*Света:* Косы-кольца у возлюбленной героя, корона — у женщины с кошачьей головой из леса... Раз она в короне, может быть, она — хозяйка леса!

*Аня:* Точно: она — богиня, хозяйка леса, но умирает. Лес, изображенный в первой части стихотворения, — замкнутый мир. В него никто не может попасть извне, из мира человеческого. Выход из него для женщины с кошачьей головой означает смерть, потерю власти. Мир гибнет — она из него уходит.

*Ира:* А почему на ней не просто корона, а «корона из литого серебра»?

*Леша:* Здесь опять Гумилев хочет, чтобы читатель к своему пониманию память подключил. Во-первых, нужно знать кое-что о существах, живущих в лесу, во-вторых, — о тех, кто в лес не попадал. О рыбаках, например... Почему именно они видели следы шестипалой, но человеческой руки... В-третьих, догадываться о происхождении образа женщины с кошачьей головой... И еще — о больной бирюзе... По-моему, в древности серебро являлось признаком луны. Луна — женское начало, значит, это *было*, когда женщина с кошачьей головой стояла во главе всего мира. В Египте поклонялись богине, кажется, Бастет, у которой была голова кошки, а туловище человека. И еще я читал, что в одном из воплощений богиня Исида (ее греки называли «богиней всех богинь») имела кошачью голову. Это еще раз подтверждает, что мир, придуманный героем — мир мифологический. Герой воссоздает его в своем собственном воображении.

Особый интерес представляют, на наш взгляд, некоторые письменные высказывания читателей о смысле двух последних строф (работа выполнялась в конце второй «пары»):

«В начале стихотворения лес — символ любви и души, в конце — реальное место, в которое можно совершить путешествие.

Причем, если вначале читатель узнает, что от этого мира «не осталось и следа», то в конце понимает, что со смертью персонажей лес снова воскреснет. А почему? Да потому, что смерть возлюбленной героя подарила жизнь женщине с кошачьей головой. А лес может существовать только если вновь появится его хозяйка» (*Света*).

«В последних строфах герой приходит к пониманию, что лес есть воплощение ее души, — такой же загадочный, странный, болезненный, умирающий, как и его возлюбленная, на которую он глядит. А потом он предполагает, что лес — «любовь моя», такая же таинственная, гибельная... Но затем с ним что-то происходит. Он перестает гадать, что же означает лес, а видит его как мир, в который они после смерти «направятся вдвоем». Почему вдвоем? И как можно отправиться в место, которое «было, было» и исчезло с наступлением новых (наверное, христианских) времен? Мне кажется, что мы неверно схематизировали последовательность событий на уроке. Она изображалась в линейной схеме, а здесь нужно использовать круг. Смерть героя и его возлюбленной совпадает с моментом возрождения мира леса. Умирая в одном мире, они воскресают в другом. А значит, возродившийся лес вновь обретает свою «хозяйку» и повелительницу. Здесь (в мире настоящего) герой несчастен в любви, как и она. А после смерти там, в лесу ее душа излечится, герой обретет смысл жизни и любви, ведь он может быть счастлив только в древнем мире, во главе которого стоит женщина» (*Леша*).

«Мне кажется, что Гумилев создал поэтический миф о значении женщины в жизни мужчины. Женское начало — стихийное, лесное, таинственное. Мужское — зависящее от женского» (*Аня*).

Многие из читателей после четырехчасовой работы с текстом Гумилева предлагали рассмотреть «еще какие-нибудь его стихотворения» и «побольше узнать» о творчестве поэта. Кратко обозначим некоторые из возможных литературно-образовательных траекторий, заданных результатами анализа и интерпретации «Леса»:

- «Лес» и «Гиена» Гумилева: опыт сравнительного прочтения;
- «Лес» Гумилева и «Незнакомка» Блока: путешествие читателя к «очарованным берегам»;

- Стихотворение «Лес» в контексте творчества Гумилева;
- «Лес» Гумилева и поэтика акмеизма;
- Эпическое начало в лирике Гумилева;
- Мифопоэтический образ Исиды в поэзии серебряного века;
- И т. п.

Таким образом, можно заметить, что учебная деятельность, мотивированная тщательным чтением и анализом отдельного текста, рельефно обозначает реальные перспективы развития читательской культуры школьников и гораздо эффективнее, чем пространственные историко-литературные объяснительные лекции.

Подводя итоги, подчеркнем, что *отдельное произведение при некотором допущении может быть представлено в качестве целостной структурно-содержательной модели литературного образования, которой внутренне присущи основные принципы и формы диалогического обучения. Коммуникативно-деятельностный подход помогает преодолеть существующий в современной практике литературного образования разрыв между собственно литературоведческими знаниями (познавательный аспект обучения) и «живым» (личностным, в некоторой степени «фантазматическим») восприятием и пониманием учащихся (герменевтический аспект гуманитарного образования).* В процессе коллективной работы над текстом смысл произведения не *воспроизводится* как «уже готовый» и заранее, до начала урока, хорошо известный учителю, а *сотворчески создается* в активном общении читателей с автором и друг с другом. Учебная деятельность реализуется здесь как жизненно важное *событие понимания. Тем самым в рамках литературного курса реализуется гуманитарно-образовательный проект последовательного развития воспринимающей, говорящей, слушающей, мыслящей и понимающей личности читателя, которая владеет техниками понимания произведений различных художественных модификаций и обладает высокой степенью рефлексии и коммуникативной культуры.*

### Вопросы

1. Сформулируйте собственное понимание категории «литературное произведение». В чем, на ваш взгляд, заключается коммуникативная природа произведения?

2. Как М. М. Бахтин интерпретирует деятельность адресата литературного произведения? Какое место в эстетической коммуникации М. М. Бахтин отводит читателю?
3. С какой целью современные литературоведы разграничивают понятия *произведение*, *художественный текст* и *«внутренний мир»* («*поэтическая реальность*»)? Какой смысл имеет это разграничение для литературного образования?
4. О каких крайностях литературоведческих подходов к произведению говорит М. М. Гиршман? В чем, по его мнению, состоит одна из главных задач исследования и преподавания литературы?
5. Какие этапы эстетического анализа выделял М. М. Бахтин? Какое значение для современного филолога-педагога имеет методология исследования эстетического объекта, предложенная М. М. Бахтиным?
6. Назовите и охарактеризуйте основные этапы учебно-диалогической коммуникации. Как эти этапы связаны друг с другом?
7. Что такое «точка предпонимания» читателя?
8. Что должен сделать словесник, чтобы на основе «точек предпонимания» своих учеников организовать диалогическую коммуникацию?
9. Какой вид деятельности в современном литературоведении принято называть *анализом произведения*? В чем, на ваш взгляд, состоят основные проблемы анализа произведения? При каких условиях они могут быть преодолены?
10. Какие методологические принципы анализа произведения выделял А. П. Скафтымов? Какое значение они имеют для деятельности словесника?
11. С какой целью словесник должен учитывать *композиционный* и *сюжетный* уровни произведения? Как



определение этих уровней в каждом конкретном случае помогает выстроить логику учебной деятельности читателей на уроке литературы?

12. В чем состоят основные особенности интерпретации литературного произведения? Как интерпретация художественного смысла связана с анализом структуры произведения?
13. Что такое «диалогическое движение понимания» читателей? При каких коммуникативно-деятельностных условиях оно осуществляется в литературном образовании?
14. Почему учебная деятельность читателей не должна ограничиваться лишь одним из этапов освоения произведения?
15. Назовите основные способы учебной деятельности, стимулирующие диалог читателей на уроке. Как каждый из этих способов помогает словеснику развивать культуру читательского понимания своих учеников?
16. В чем, по Х.-Г.Гадамеру и М.М.Бахтину, состоит сущность *вопроса и ответа*?
17. Как, на ваш взгляд, должна развиваться логика «вопросания» на уроке-диалоге?

## Глава 4

### Психолого-педагогические подступы к читательской деятельности школьников

*«Культура подсматривания».* — Психолого-педагогическая альтернатива «культуре подсматривания». — Психологическая герменевтика «наивного реализма». — Анализ образцов «наивного реализма» в произведениях Л. Толстого и Вл. Набокова. — Для чего словеснику нужна стенограмма диалога читателей.

...Нельзя превращать живого человека в безгласный объект заочного завершающего познания. В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению.

*Михаил Бахтин*

#### «Культура подсматривания»

С. Ю. Курганов одним из первых заметил, что многие традиционные психолого-педагогические исследования *моноличны* как по своим способам и формам, так и по сути, поскольку позиции исследователей и исследуемых, представленные в них, изначально *неравноправны* и во многом напоминают взаимоотношения следователя и подсудимого<sup>1</sup>. Еще до проведения психолого-педагогического эксперимента определяется, что ребенок должен знать, чего он не знает и знать вообще не может. Подобная установка позволяет предугадать конечный результат исследования. Любые наблюдения, не укладывающиеся в схему эксперимента, а поэтому нарушающие гипотезу, либо «подчищаются», либо отбрасываются как ненужные, непоказательные элементы, лишь мешающие проведению эксперимента.

<sup>1</sup> См.: Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. С. 103–108.

Основной признак «определяющей» (или «объяснительной») психологии состоит в следующем: в результате наблюдений, сделанных в ее русле, «получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому»<sup>2</sup>.

В психолого-педагогических работах о читательском восприятии школьников, в публикациях, где примеры этого восприятия демонстрируются в методических целях, реплики детей, как правило, либо односложны (то есть состоят из «да» и «нет»), либо почти буквально дублируют высказывания-оценки взрослого. Наиболее распространенная схема общения: психолог (или педагог) задает вопрос — школьник отвечает, но не угадывает, чего же хочет от него собеседник; вопрос звучит вновь — другой школьник отвечает и тоже «промахивается»; «топтание на месте» происходит до тех пор, пока кому-нибудь из отвечающих не удастся удовлетворить желание педагога.

В качестве иллюстрации приведем фрагмент стенограммы беседы психолога с ученицей 5 класса о повести Л. Н. Толстого «Детство»:

*«Экспериментатор.* Кто, кроме Николеньки, понравился тебе?

*Рита П.* Сережа Ивин.

*Экспериментатор.* Чем именно он понравился?

*Рита П.* Он был смелый. Не заплакал даже тогда, когда разбил коленку.

*Экспериментатор.* А когда он издевался над Иленькой Граппом, понравился?

*Рита П.* Нет, что вы! Нельзя издеваться над слабым... вообще над человеком.

*Экспериментатор.* А то, что Сережа был высокомерен, тоже понравилось?

*Рита П.* Конечно, нет. Терпеть не могу тех, кто ставит себя выше других.

*Экспериментатор.* А все-таки Сережа понравился?

*Рита П.* Понравился. Красивый был, смелый... еще ловкий»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 13.

<sup>3</sup> Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., 1977. С. 98.

На основании полученной таким путем информации делается следующий вывод: подобные ответы школьников «свидетельствуют о том, что пятиклассники еще не умеют выделять всю совокупность присущих герою качеств и объединять их в целое»<sup>4</sup>.

Однако при такой коммуникативной установке «присущие герою качества» вряд ли можно «объединить в целое». Ведь, как нетрудно заметить, в интонациях и форме вопроса экспериментатора «*А понравился ли тебе?..*» как бы слышится предостережение: «*Неужели не понравился!*» или же «*Неужели понравился!*». Допрашиваемый ребенок, интуитивно вбирающий в свое сознание это предостережение, не может не учитывать его при формулировке ответа. Формой вопроса и его содержанием психолог задает эмоциональный и смысловой тон оценки персонажа, ребенок интуитивно улавливает его и в своих высказываниях стремится подтвердить ожидания экспериментатора. Бросается в глаза сходство подобного рода психологических бесед с уроками литературы, где ученик вступает с учителем в игру «Угадайка», то сопротивляясь воле педагога, подавляющего читательскую энергию и инициативу, то инфантильно подбывая «нужный» учителю ответ.

Тексты «коллективных» стенограмм «культуры подсматривания» создают лишь иллюзию живого общения — реплики школьников здесь как будто застывают, теряя свою интонационно-смысловую насыщенность и направленность, — экспериментатору (психологу или методисту), в сущности, безразлично, кто именно из собеседников произнес то или иное высказывание.

В задачи этой книги не входит подробный анализ «культуры подсматривания» в рецептивной психологии, обслуживающей «методику общего места». Ограничимся лишь разведением монологического и диалогического подходов к читательской деятельности школьников в психологии и литературном образовании.

<sup>4</sup> Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., 1977. С. 99.

### Психолого-педагогическая альтернатива «культуре подсматривания»

В работах Л. С. Выготского неоднократно подчеркивалось: на каждой стадии культурного развития ребенок усваивает особые рецептивные и познавательные способы постижения действительности (в том числе и художественной). Именно в реализации этих способов сознательно или бессознательно проявляется структура определенного учебного предмета, которую психологи и педагоги должны тщательно изучать, чтобы придать процессам обучения целесообразный характер.

Одной из основных задач обучения, с точки зрения известного американского психолога и педагога Дж. Брунера, является *перевод* предмета на язык мысли ребенка. С этой проблемой Дж. Брунер связывал требование пересмотра реальных программ и методик психологических исследований процессов обучения «под углом зрения умственного развития ребенка и преемственности обучения»<sup>5</sup>.

Американский психолог, рассматривая когнитивную природу «поддержания интереса к предмету», при котором сам предмет «вознаграждает учащихся, давая эффект *растущего понимания* (курсив наш. — С. Л.)»<sup>6</sup>, обращается непосредственно к сферам литературного образования.

Чтобы выявить влияние, оказываемое отдельными художественными произведениями на учащихся определенного возраста, необходимо, по мысли Дж. Брунера, создать *естественную ситуацию речевого общения*, позволяющую педагогу получить данные о комплексе их читательских установок. Иными словами, нужно определить *уровень актуального развития* читателей для того, чтобы в ходе дальнейшей психолого-педагогической деятельности обнаружить *зону их ближайшего развития* (определения Л. С. Выготского). Это, в свою очередь, поможет понять, как ребенок будет переводить то, с чем он сталкивается в художественной реальности, на свой «субъективный язык».

С проблемой перевода непосредственно связан герменевтический аспект читательской деятельности. Смысловые бло-

<sup>5</sup> Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962. С. 32.

<sup>6</sup> Там же.

ки, формирующиеся в сознании школьников в виде «точек предпонимания», являются, на наш взгляд, основой интерпретации, которую читатели осуществляют как перевод смысла текста с «чужого» языка на свой собственный, когда происходит «преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто свое»<sup>7</sup>. «Квалифицированные педагоги, — пишет Дж. Брунер, — могут экспериментировать, пробуя учить тому, что интуитивно кажется подходящим для детей различных возрастов, внося поправки в эти пробы. Можно, например, в нужный момент переходить к более сложным вариантам того же литературного жанра или просто вновь обращаться к некоторым примерам из неиспользованных ранее книг. Весь вопрос заключается в том, что они ставят перед собой цель сформулировать более зрелое понимание жанра»<sup>8</sup>.

Таким образом, в педагогической деятельности прослеживается прямая зависимость динамики развития «персонализации знаний» ребенка-читателя от динамики развития его жанрового мышления.

В качестве примера, иллюстрирующего, как словесник может преодолеть основной порок традиционного образования, каковым, по Дж. Брунеру, является ставка на «экстенсивность знаний в ущерб интенсивности и глубине», психолог обращается к системе изучения мифов, разработанной в процессе общения с учащимися 6 класса.

«Мы начинали с того, — пишет Дж. Брунер, — что поражали воображение детей грандиозным мифом (вроде эскимосского мифа о Нульянне). После этого им предлагается строить свои собственные мифы. Затем мы разбираем систему мифов эскимосов-нетсилик и выясняем, что у них общего. Это приводит нас, наконец, к проведенному Леви-Строссом анализу контрастных признаков мифа. Текст мифа с вариантами, или система мифов, составленная шестиклассниками, может оказаться чрезвычайно интересным документом».

Полученный таким образом «документ» — плод совместной творческой работы педагога и учащихся — может быть подвер-

<sup>7</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 392.

<sup>8</sup> Брунер Дж. Психология познания. М.: Наука, 1977. С. 396.

гнут психологическому анализу, проясняющему те способы мышления, которыми пользуются читатели-шестиклассники.

«Я думаю, — размышляет Дж.Брунер, — что юному ученику следует сразу дать возможность решать задачи, строить догадки, спорить об их правильности, словом, ввести его в самую гущу проблем данной дисциплины», поскольку «лучшим введением в предмет является сам предмет»<sup>9</sup>.

Некоторые мысли Дж.Брунера перекликаются с идеями современных эстетиков, считающих, что понимание, фиксируемое читателем в интерпретациях, является «*бытийным соответствием*» и означает больше чем просто психологическую актуальность восприятия<sup>10</sup>. Взаимодействие с художественным произведением меняет экзистенциальную, *бытийную* структуру читательского сознания. Она, в свою очередь, опосредуется культурно-возрастными особенностями творческого поведения читателя.

В связи с этим обратимся к рассмотрению одной из культурно-возрастных «эпох» становления читателя, а именно «наивного реализма», — с ним учителю литературы, как правило, приходится сталкиваться в средних классах.

#### Психологическая герменевтика «наивного реализма»

Понятие «*наивный реализм*» было заимствовано филологами, эстетиками, психологами и педагогами из сферы материалистической гносеологии, где оно традиционно обозначало «стихийно складывающееся и закрепляющееся в обыденной практике представление о том, что все характеристики внешнего мира, данные в жизненном опыте, адекватно и исчерпывающе выражают объективную реальность»<sup>11</sup>.

Став общеупотребимым уже в 1920-е годы, оно чаще всего использовалось для характеристики «такого уровня читательской деятельности, когда специфика литературы не осознается:

<sup>9</sup> Брунер Дж. Психология познания. М.: Наука, 1977. С. 396.

<sup>10</sup> См.: Зись А.Я., Стафеецкая М.П. Художественная коммуникация и рецепция как ее завершающее звено // Теории, школы, концепции (Критические анализы). Художественная рецепция и герменевтика. М.: Наука, 1975. С. 198.

<sup>11</sup> Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 394.

художественный образ отождествляется с реальной фигурой, вымысел, если он замечается читателем, противопоставляется правде, вообще литературное произведение воспринимается как описание жизненных фактов»<sup>12</sup>.

Сфера наивно-реалистического сознания — промежуточное звено, житнетворческий зазор между миром первичным и вымышленной реальностью, в которой читатель осуществляет свою «восполняющую деятельность» (М.М. Бахтин). *Наивность* в данном случае может быть интерпретирована как одновременно и простодушие, и «естественность», и стихийность, и непосредственность творческого поведения читателя, — перечисленные признаки характеризуют в самых общих чертах «глубинные» координаты наивно-реалистического восприятия не только литературы, но и отношения к жизни в целом. Это до-рефлексивный модус читательской практики. Он основан на повседневном возрастном, социальном и психосоматическом опыте, который преобразует в сознании «наивного» читателя литературные интерпретации мира в смыслообразы, формирующиеся по законам как бы «промежуточных» (или параллельных) измерений (относительно первичных и художественных сторон действительности). Находясь во власти «виртуальных путешествий и приключений», «наивный буквалист», как правило, не проводит в собственном сознании четких разграничений между событиями своей жизни и языками описания реальности в литературном произведении. Часто эти языки описания оказываются вообще за пределами его кругозора. Наивно-реалистический модус сознания отличает игровой и фантазматический радикализм, посредством которого читатель пытается реализовать свой житнетворческий потенциал, противостоящий инфантилизму его личностного самоопределения.

Существует давняя традиция рассматривать «наивный реализм», с одной стороны, как «естественное и плодотворное

<sup>12</sup> Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М.: Просвещение, 1988. С. 14. Объем и содержание понятия «наивный реализм» обсуждались в полемике В.В.Федорова с Г.А.Гуковским в связи с рассмотрением практической формы «творческого поведения» (М.Пришвин) читателя. (См.: Федоров В. О природе поэтической реальности. М.: Советский писатель, 1984. С. 12–16).

состояние ребенка (примерно от 6–7 до 11–12 лет)», с другой — «как ущербное, косное состояние — в более позднем возрасте, как задерживающееся читательское детство, инфантилизм, препятствующий полноценному восприятию искусства»<sup>13</sup>.

Однако в своем знаменитом методологическом труде Г. А. Гуковский отстаивал не только принципы аналитического подхода к произведению в филолого-педагогической практике, но и ценности «живого», непосредственного восприятия читателя. В таком восприятии, по мнению автора, всегда присутствуют элементы «наивного реализма». Анализ произведения, осуществляющийся в учебных аудиториях исключительно за пределами сфер первоначальных «наивных» читательских реакций, интерпретировался Г. А. Гуковским как вивисекция.

«И студенты, и школьники — люди, — писал ученый. — Стихи и романы написаны для них. Так пусть же они применяют их по назначению. Пусть они читают роман, лежа на диване, ночью, захлебываясь от волнения, от впечатлений и мыслей, пусть поплачут и посмеются, пусть влюбляются в одних героев и ненавидят других. Пусть они читают стихи девушкам на прогулке при закате, — и вовсе не в порядке хронологии создания, с вариантами, как в академическом издании, а именно в порядке выражения своего настроения, своего чувства, своей молодости»<sup>14</sup>.

Нетрудно заметить, что страницы работы Г. М. Гуковского, посвященные «живому» восприятию, отличает особая эмоционально-ценностная выразительность пишущего читателя (в данном случае не-литературоведа), который имеет богатый наивно-реалистический опыт общения с литературой.

Авторы одной из современных концепций литературного образования считают, что «наивный реализм» определяет предпочтения читателей прежде всего подросткового возраста к *литературе путешествий и приключений* «в ее многочисленных и разнообразных разновидностях любому другому чтению, по-

<sup>13</sup> Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М.: Просвещение, 1988. С. 14.

<sup>14</sup> Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. М.; Л.: Просвещение, 1966. С. 83.

скольку эта литература удовлетворяет свойственному этому возрасту *стремлению активно и экстенсивно осваивать многообразие мира* (курсив наш. — С. Л.): многообразие географических условий и исторических эпох, нравов и правовых норм, обыденных и «экстремальных» ситуаций, а также типов поведения»<sup>15</sup>.

Устройство наивно-реалистического сознания изоморфно организации «внутреннего мира» произведения. Его психологическая (визуальная, тактильная, кинестетическая) и ценностно-смысловая основа конструируется авантюрным сюжетом. Именно благодаря ему «наивный реалист», по мысли авторов, «сквозь текст стремится проникнуть в изображенный, вымышленный, но во многом подобный реальному мир и освоить этот мир изнутри, совместив свою точку зрения с точкой зрения и позицией одного из героев (как правило, главного) — вплоть до полного отождествления с ним. В то же время при весьма активном интересе к поступку и его нравственной оценке нет еще напряженного внимания к так называемому «внутреннему миру» героя, как нет и ощущения художественного единства произведения (очень ярко выражена «пунктирность» и фрагментарность его восприятия)»<sup>16</sup>.

Н. Д. Тмарченко и Л. Е. Стрельцова не столько противопоставляют наивно-реалистический модус читательской практики «эстетически полноценному», сколько проясняют их соотношение и взаимосвязь: «Мы полагаем, что подход, при котором читатель воспринимает вымышленный мир литературного произведения как реальный, не только закономерен для определенного возраста, но и вообще необходим для полноценного восприятия художественного произведения. *Попытки как можно быстрее избавиться от «наивного реализма» в школе не только педагогически непродуманны, но и (что самое главное) эстетически безграмотны... Те возможности «наивного реалиста», которыми располагает читатель-подросток, должны быть полностью реализованы и раскрыты, прежде чем станет возможным*

<sup>15</sup> Стрельцова Л. Е., Тмарченко Н. Д. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программы обучения) // Литература в гуманитарных школах и классах. Сб. научных трудов. М., 1992. С. 14.

<sup>16</sup> Там же. С. 14.

переход на следующую ступень развития ученика как читателя (курсив наш. — С. Л.)»<sup>17</sup>.

Итак, «наивный реалист», отождествляя себя с персонажем (т. е. «включая» собственное тело и сознание в воображаемый мир литературного произведения) в результате виртуального *приключения*, совершает первоначальный прорыв к «топосу собирания личности» (М. К. Мамардашвили). Формирование личностного знания, мышления, поведения, одним словом — опыта (на начальном этапе самоопределения — как опыта *другого*), становится существенным фактором развития, однако рефлектируется позднее, иногда годы спустя после случившегося приключения.

Напомним процитированное в предыдущей главе утверждение А. П. Скафтымова: «Состав произведения сам в себе носит нормы его истолкования»<sup>18</sup>. Эта мысль известного ученого имеет отношение не только к профессиональной литературоведческой деятельности, но и к непосредственной практике читателя. Художественная литература не ограничивается намеками-подсказками и «указаниями», в каком направлении должен реализовываться выбор читателем «чувственно-эмоциональных дистанций»<sup>19</sup>. В отдельных случаях литература намеренно демонстрирует, художественно отображает траектории читательского опыта, который имеет *биографически ценностное значение для автора и героя (а через их сознания и для читателя произведения)*, как, например, в автобиографической прозе: повестях «Юность» Л. Н. Толстого и «Другие берега» Вл. Набокова. Нам представляется очевидной перекличка между рассмотренными ранее тео-

<sup>17</sup> Стрельцова Л. Е., Тмарченко Н. Д. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программы обучения) // Литература в гуманитарных школах и классах. Сб. научных трудов. М., 1992. С. 20.

<sup>18</sup> Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Уч. зап. Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Словесно-историческое отделение педагогического факультета. Саратов, 1923. Т. 1. Вып. 3. С. 59.

<sup>19</sup> Как пишет современный философ В. А. Подорога, «читать — это всегда делать выбор в пользу определенной чувственно-эмоциональной дистанции». (См.: Подорога В. А. Евнух души. Позиция чтения и мир Платонова // Наказание временем. Философские идеи в современной литературе. М., 1992. С. 53).

ретическими положениями современной концепции литературного образования и художественными демонстрациями «наивно-го реализма», предпринятыми Толстым и Набоковым.

#### **Анализ образцов «наивного реализма» в произведениях Л. Толстого и Вл. Набокова**

Обратимся к небольшим фрагментам «Юности» (гл. XXX) и «Других берегов» (гл. 10)<sup>20</sup>. В каждом из них предметом изображения является наивно-реалистический опыт, пережитый рассказчиками в прошлом (детстве и юности).

Итак, перечитаем фрагмент «Юности»:

Чтение французских романов, которых много привез с собой Володя, было другим моим занятием в это лето. В то время только начинали появляться Монтекристы и разные «Тайны», и я зачитывался романами Сю, Дюма и Поль де Кока. Все самые неестественные лица и события были для меня так же живы, как действительность, я не только не смел заподозрить автора во лжи, но сам автор не существовал для меня, а сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые, действительные люди и события. Ежели я нигде не встречал лиц, похожих на те, про которых я читал, то я ни секунды не сомневался в том, что они *будут*.

Я находил в себе все описываемые страсти и сходство со всеми характерами, и с героями, и с злодеями каждого романа, как мнительный человек находит в себе признаки всех возможных болезней, читая медицинскую книгу. Нравились мне в этих романах и хитрые мысли, и пылкие чувства, и волшебные события, и цельные характеры: добрый, так уж совсем добрый; злой, так уж совсем злой, — именно так, как я воображал себе людей в первой молодости; нравилось очень, очень много и то, что все это было по-французски и что те благородные слова, которые говорили благородные герои, я мог запомнить, упомянуть при случае в благородном деле. Сколько я с помощью

<sup>20</sup> В дальнейшем тексты произведений цит. по изд.: Толстой Л. Н. Юность // Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 20 т. М.: Художеств. лит., 1978. Т. 1. С. 283–284; Набоков Вл. Другие берега // Набоков Вл. Собр. соч.: В 4 т. М.: Правда, 1990. Т. 4. С. 246–251.

романов придумал различных французских фраз для Колпикова, ежели бы я когда-нибудь с ним встретился, и для *нее*, когда я ее, наконец, встречу и буду открываться ей в любви! Я приготовил им сказать *такое*, что они погибли бы, услышав меня. На основании романов у меня даже составились новые идеалы нравственных достоинств, которых я желал достигнуть. Прежде всего я желал быть во всех своих делах и поступках «noble» (я говорю noble, а не благородный, потому что французское слово имеет другое значение, что поняли немцы, приняв слово nobel и не смешивая с ним понятия ehrlich), потом быть *страстным* и, наконец, к чему у меня и прежде была склонность, быть как можно более *comme il faut*. Я даже наружностью и привычками старался быть похожим на героев, имевших какое-нибудь из этих достоинств. Помню, что в одном из прочитанных мною в это лето сотни романов был один чрезвычайно страстный герой с густыми бровями, и мне так захотелось быть похожим на него наружностью (морально я чувствовал себя точно таким, как он), что я, рассматривая свои брови перед зеркалом, вздумал простричь их слегка, чтоб они выросли гуще, но раз, начав стричь, случилось так, что я выстриг в одном месте больше, — надо было подравнивать, и кончилось тем, что я, к ужасу своему, увидел себя в зеркало безбровым и вследствие этого очень некрасивым. Однако, надеясь, что скоро у меня вырастут густые брови, как у страстного человека, я утешился и только беспокоился о том, что сказать всем нашим, когда они увидят меня безбровым. Я достал порошу у Володи, натер им брови и поджег. Хотя порох не вспыхнул, я был достаточно похож на опаленного, никто не узнал моей хитрости, и действительно у меня, когда я уже забыл про страстного человека, выросли брови гораздо гуще.

Повествование Л. Толстого реанимирует фантазмы читателя, как бы дистанцируя, отодвигая сознание повествующего от прошлого. Герой-рассказчик не нуждается в акте перечитывания конкретных текстов «Монтекристов» и прочих «французских романов», знакомство с которыми состоялось в юности. Для него более важную роль играет воспроизведение «отпечатка» перцептивного и нравственного опыта прошлого, «выталкиваемого» в процессе письма на поверхность воспоминаний.

«Монтекристы» воспринимаются рассказчиком с позиции возрастной дистанции как своеобразный интертекст со смещенными границами, которые некогда в прошлом определяли речевые и сюжетные особенности прочитанных произведений.

Поэтому, подвергая рефлексии свой юношеский опыт чтения, рассказчик не предпринимает попыток воссоздать, процитировать (хотя бы частично) тексты вполне определенных произведений. Романы, послужившие основой нравственных поисков, в воспоминаниях рассказчика безымянны — в читательской памяти отсутствуют их названия. Для Л. Толстого это имеет принципиальное значение. Внимание читателя «Юности», по логике автора, должно концентрироваться на наивно-реалистических переживаниях героя и рефлексии рассказчика по их поводу, но не на самих текстах, вызвавших эти переживания.

«В это лето», о котором вспоминает рассказчик, им было прочитано «сотня романов». Читатель-юноша в рефлексии рассказчика уподобляется «машине чтения», которая не фиксирует специальное внимание на авторстве поглощаемой книжной информации. Всплывающий в памяти рассказчика некий персонаж некоего произведения опознается как фигура, символизирующая времена «запойного», «ускоренного» чтения, соотносимого в сознании читателя повести со временем развития авантурных событий, изображенных как бы одновременно в «сотне романов». Скорость чтения связана в воспоминаниях рассказчика с процессом визуализации читаемого, когда «все самые неестественные лица и события» были «так же живы, как действительность»: «я не только не смел заподозрить автора во лжи, но *сам автор не существовал для меня, а сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые, действительные люди и события* (курсив наш. — С.Л.)». «Слово памяти» о юношеском опыте идентификации себя с литературными героями принципиально сокращает здесь дистанцию между читателем повести и миром воспоминаний рассказчика. Читателю «Юности» как будто уготована позиция свидетеля реанимации онтологических «сдвигов», которые осуществились благодаря юношескому интересу героя к стихийному освоению многообразия мира и человеческих поступков, пропущенных через «ворота» авантурных хронотопов «разных «Тайн» Сю, Дюма и Поль де Кока»

(ср. с приведенными ранее высказываниями Н.Д.Тамарченко и Л.Е.Стрельцовой).

Рискнем утверждать, что художественная стратегия Толстого в данном случае вообще предполагает некоторый момент временного «мерцательного» отождествления позиции читателя (как субъекта, имеющего культурно-возрастную биографию, а стало быть, склонного к «поискам утраченного времени» чтения) с позицией рассказчика, рефлексивно оценивающего юношеский этап своей биографии: «Я находил в себе все описываемые страсти и сходство со всеми характерами, и с героями, и с злодеями каждого романа, как мнительный человек находит в себе признаки всех возможных болезней, читая медицинскую книгу». Литературное произведение сравнивается здесь с медицинским справочником, а читатель с мнимым больным, правда, переживающим виртуальные болезни как болезнями материализовавшиеся и, стало быть, вполне реальные.

«Наивный реализм» героя Л. Толстого отличается особым ценностным максимализмом: «Нравились мне в этих романах и хитрые мысли, и пылкие чувства, и волшебные события, и цельные характеры: добрый, так уж совсем добрый; злой — так уж совсем злой, — именно так, как я воображал себе людей в первой молодости...». Итог «наивного» подражания понравившемуся герою уподобляется почти хирургической операции, — тело читателя трансформируется, на лице появляется «печать» прочитанного, что впоследствии приводит к печальному результату: «Помню, что в одном из прочитанных в это лето сотни романов был один чрезвычайно страстный герой с густыми бровями, и мне так захотелось быть похожим на него наружностью (герой становится для читателя образцом буквального отражения-подражания. — С.Л.), <...> что я, рассматривая свои брови перед зеркалом, вздумал простричь их слегка, чтоб они выросли гуще, но раз, начав стричь, случилось так, что я выстриг в одном месте больше, — надо было подравнивать, и кончилось тем, что я, к ужасу своему, увидел себя в зеркало безбровым и вследствие этого некрасивым». Воспроизведение в собственном воображении внешности одного из литературных героев оставляет впоследствии на теле читателя неизгладимые следы, подобно тому, как книжные идеалы и мысли оставляют в его сознании следы чужого опыта (ср.: «... и действительно у меня,

когда я уже забыл про страстного человека, выросли брови гораздо гуще» // «На основании романов у меня даже составились новые идеалы нравственных достоинств, которых я желал достигнуть...»).

Произведения в руках героя Толстого — экзистенциальное зеркало. В нем он обнаруживает образы собственных, виртуально реализовавшихся грез, а страницы, повествующие об этом, становятся для читателя «Юности» зеркалом, в котором он замечает отражения своего собственного пережитого некогда опыта «наивного реалиста», обнаруженного на территории памяти чужой биографии.

Обратимся теперь к указанному фрагменту «Других берегов» Вл. Набокова.

Как известно, книги капитана Майн Рида (1818–1883), в упрощенных переводах, были излюбленным чтением русских мальчиков и после того, как давно увяла его американская и англо-ирландская слава. Владея английским с колыбельных дней, я мог наслаждаться «Безглавым Всадником» (перевожу точно) в несокращенном и довольно многословном оригинале. Двое друзей обмениваются одеждами, шляпами, конями, и злодей ошибается жертвой — вот главный завиток сложной фабулы. Бывшее у меня издание (вероятно, лондонское) осталось стоять на полке памяти в виде пухлой книги в красном коленкоровом переплете, с водянисто-серой заглавной картинкой, глянец которой был сначала подернут дымкой папиросной бумаги, предохранявшей ее от неизвестных посягательств. Я помню постепенную гибель этого защитного листика, который сперва начал складываться неправильно, по уродливой диагонали, а затем изорвался; самую же картинку, как бы выгоревшую от солнца жаркого отроческого воображения, я вспомнить не могу: верно на ней изображался несчастный брат Луизы Пойндекстер, два-три койота, кактусы, колючий мескит, — и вот, вместо той картины, вижу в окно ранчо всамделишную юго-западную пустыню с кактусами, слышу утренний, нежно-жалобный крик венценосной Гамбелевой куропаточки и преисполняюсь чувством каких-то небывалых свершений и наград.

<...> Недавно в библиотеке американского университета я достал этого самого «The Headless Horseman», в столетнем,



очень непривлекательном издании без всяких иллюстраций. Теперь читать это подряд невозможно, но проблески таланта есть, и намечается местами даже какая-то гоголевская красочность. Возьмем для примера описание бара в бревенчатом техасском отеле пятидесятых годов. Франт-бармен, без сюртука, в атласном жилете, в рубашке с рюшами, описан очень живо, и ярусы цветных графинов, среди которых «антикварно тикают» голландские часы, «кажутся радугой, блистающей за его плечами, и как бы венчиком окружают его надушенную голову» (очень ранний Гоголь, конечно). «Из стекла в стекло переходят и лед, и вино, и мононгахила (сорт виски)». Запах мускуса, абсента и лимонной корки наполняет таверну, а резкий свет «канфиновых ламп подчеркивает темные астериски, произведенные экспекторацией (плевками) на белом песке, которым усыпан пол». Лет девяносто спустя, а именно в 1941-ом году, я собирал в тех местах, где-то к югу от Далласа, баснословной весенней ночью, замечательных совок и пядениц у неоновых огней бессонного гаража.

В бар входит злодей, «рабосекущий миссисиппец», бывший капитан волонтеров, мрачный красавец и бретер, Кассий Калхун. Он провозглашает грубый тост — «Америка для американцев, а проклятых ирландцев долой!», причем нарочно толкает героя нашего романа, Мориса Джеральда, молодого укротителя мустангов в бархатных панталонах и пунцовом нашейном шарфе: он, впрочем, был не только скромный коноторговец, а, как выясняется впоследствии, к сугубому восхищению Луизы, баронет — сэр Морис. Не знаю, может быть, именно этот британский шик и был причиной того, что столь быстренько закатилась слава нашего романиста-ирландца в Америке, его второй родине.

Немедленно после толчка Морис совершает ряд действий в следующем порядке:

Ставит свой стакан с виски на стойку.

Вынимает шелковый платок (актер не должен спешить).

Оттирает им с вышитой груди рубашки осквернившее ее виски.

Перекладывает платок из правой руки в левую.

Опять берет стакан со стойки. Выхлестывает остаток виски в лицо Калхуну.

Спокойно ставит опять стакан на стойку.

Эту художественную серию действий я недаром помню так точно: много раз мы разыгрывали ее с двоюродным братом...

В приведенном фрагменте воспоминания автобиографического рассказчика об опыте приобщения к авантюрной стихии «чужих миров» начинаются с упоминания «культового» автора: «Как известно (границы осведомленности «слушателя» соотносятся с кругозором рассказчика, — сознание читателя таким образом включается в определенный социокультурный контекст. — *С.Л.*), книги капитана Майн Рида (1818–1883) (почти энциклопедическая констатация. — *С.Л.*), в упрощенных переводах, были излюбленным чтением русских мальчиков». Читателю может показаться, что свой отроческий интерес к книгам Майн Рида в дальнейшем будет соотноситься рассказчиком с опытом всех русских мальчиков (сопоставление интереса героя к авантюрному «чтиту» с интересом всех «русских мальчиков» нетрудно обнаружить в повести Л. Толстого), однако в следующей фразе рассказчик определяет «инаковость» своего отношения к творчеству известного «американского и англо-ирландского писателя»: «Владея английским с колыбельных дней, я мог наслаждаться «Безглавым всадником» (перевожу точно) в несокращенном и довольно многословном оригинале». Таким образом, читательский опыт подростка в «Других берегах» индивидуализируется.

В дальнейшем в повествовании монтируются фрагменты реанимированного наивно-реалистического опыта, так сказать, «кадры восприятия» (В. Асмус), воспоминания об играх, навеянных страницами Майн Рида (своего рода инсценировка «экстремальных» сцен), замечания «от литератора», перечитывающего (в отличие от рассказчика Толстого) текст полюбившегося в детстве произведения, а также наблюдения путешественника, посетившего спустя годы те самые техасские ландшафты, которые изображались в романе Майн Рида.

Читатель сталкивается здесь с полем перцептивного взаимодействия двух планов реальности: изображенной в «культовом» произведении и непосредственно воспринимаемой. Они накладываются друг на друга, настоящее осмысливается через наивно-реалистические переживания прошлого. Ландшафты за окном реального (не книжного) ранчо, отраженные в сознании рассказчика, возрождают первозданный визуальный образ обложки книги, когда-то давно «выгоревшей от солнца жаркого отроческого воображения». Вл. Набоков последовательно «по

кадрам» изучает «микроскопию восприятия» (В. А. Подорога) своего автобиографического героя.

Рассказчик Л. Толстого в юношеском опыте «наивного реализма» воплощает опыт многих читателей, у Вл. Набокова аналогичный опыт имеет единичный характер, он значим в первую очередь для самого рассказчика. Вместе с этим, повествование «Других берегов» превращает читателя повести на какое-то время в «аффективное существо» (В. А. Подорога) с высоким уровнем читательской эмпатии. Чаще всего такая метаморфоза происходит, когда в тексте воспроизводятся механизмы взаимоперехода позиций *читателя* и *перечитывателя*<sup>21</sup>, — рассказчик конструирует «карту перечитывания» произведения, уже прочитанного в детстве. Если Л. Толстого интересует общая феноменология содержания воспоминаний о прочитанной «сотне романов», то Вл. Набокова — прежде всего топология читательского восприятия. В тексте «Других берегов» появляются развернутые цитаты, пересказываются целые эпизоды, а одна из особенно любимых сцен в баре (ссора Мориса Джеральда с Кассием Калхуном) превращается рассказчиком в киносценарий вестерна с детальной проработкой планов изображения («Эту художественную серию действий я недаром помню так точно: много раз мы разыгрывали ее с двоюродным братом»<sup>22</sup>). Для Вл. Набокова обращение к тексту романа Майн Рида — один из верных способов самоопределения себя как *другого-в-прошлом*. Этот способ реализуется благодаря эффекту «двойной экспозиции» — воспоминание о событиях, изображенных в произведении, накладывается на восприятие этих же событий рассказчиком в настоящем. Удержавшиеся в воспоминаниях мгновения чтения в ходе письма проясняются, ликвидируя, таким образом, зазор между биографическими «эпохами», подростковым чтением и перечитыванием в зрелом возрасте.

<sup>21</sup> См. фрагменты статьи Вл. Набокова, помещенные в материалах Коммуникативного практикума 1 (часть I).

<sup>22</sup> Явная переключка с новеллой Дж. Сэлинджера «Человек, который смеялся», известной отечественному читателю по переводу Р. Райт-Ковалевой, — одним из наиболее ярких образцов художественного изображения творческой деятельности подростков, которая стимулируется их наивно-реалистическим отношением к «культовому» персонажу авантюрной истории. Текст новеллы входит в материалы Коммуникативного практикума 3.

Взгляд мемуариста «захватывает» даль любимого романа, приближает образы прошлого, сокращает дистанцию не только между двумя измерениями своего читательского опыта, но и между возрастными и ценностными границами жизни и миром реального читателя «Других берегов». В автобиографическом повествовании Вл. Набокова соотносятся два вектора воспоминания: центростремительный (когда рассказчик от позиции литератора переходит к позиции «наивного реалиста») и центробежный (когда рассказчик производит благодаря предварительной и основательной концентрации на отроческом опыте чтения выход за пределы «майнридовского топоса» воспоминаний). Мир романа, увиденный глазами подростка-читателя, читателя-взрослого и профессионального литератора, воспринимается в контексте «Других берегов» как один из центральных экспонатов «биографического архива», «документально» (т. е. мемуарно) удостоверяемого отношением самого рассказчика.

Наивно-реалистический опыт в воспоминаниях рассказчика Л. Толстого интерпретируется читателем «Юности» как один из важных, но вместе с тем многочисленных эпизодов становления героя. В «Других берегах» аналогичный опыт является спонтанным, но надежным способом постепенного освобождения памяти «от шлака более ранних и более поздних впечатлений».

Однако, несмотря на различия в описаниях читательского опыта, между произведениями Л. Толстого и Вл. Набокова имеется одно существенное сходство: наивно-реалистический опыт осмысливается рассказчиками как особого рода онтологическое *приключение*. Его роль, по мысли Г. Зиммеля, всегда состоит в том, чтобы вывести субъекта из общей связи жизни и одновременно прояснить эту связь: «Выпадая из связи жизни, приключение как бы именно посредством данного акта <...> вновь попадает в нее; это чуждое нашему существованию тело тем не менее как-то связано с центром. Внешнее, следуя далеким и непривычным путем, становится формой внутреннего <приключение> — особо окрашенное переживание, которое можно толковать только как особую охваченность случайно-внешнего внутренне-необходимым»<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Зиммель Г. Приключение // Зиммель Г. Избранное: В 2 т. М.: Юрист, 1996. Т. 2. С. 216.

«Приспособленная» под «наивный реализм» художественная литература становится фактором сложных психологических и экзистенциальных процессов, происходящих в сознании и памяти «наивного читателя». Она и приближает читателя к самому себе, и делает *другим*, как бы отодвигая в сторону от собственной персоны, придает жизни качество опыта, приобретаемого в моменты пересечения его судьбы с судьбами вымышленных персонажей. Наивно-реалистическое приключение, активно пережитое читателем в детстве и юности, в дальнейшем накладывает отпечаток на всю жизнь — его прошлое, настоящее и будущее.

Итак, благодаря Л. Толстому и Вл. Набокову мы увидели, как художественная литература воссоздает культурно-возрастные «эпохи» становления читателя, в котором не последнюю роль играет диалог прошлого и настоящего. А как механизмы читательского восприятия сделать «наглядными» в психолого-педагогической практике?

#### Для чего словеснику нужна стенограмма диалога читателей

Известный французский философ М. Фуко, разрабатывая основы герменевтической педагогики, подчеркивал, что в акте самореализации субъекта как личности «субъект должен стремиться не к тому, чтобы приобрести статус субъекта, что определяется полнотой его отношения к своему «Я». Нужно создать себя как субъекта, и в этот процесс должен вмешаться другой»<sup>24</sup>.

Об этом же писал и Л. С. Выготский. В частности, психолог отмечал, что только «через других мы становимся самими собой <...> В этом состоит сущность процесса культурного развития <...> Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других»<sup>25</sup>.

В «сотрудничестве, — настаивал Л. С. Выготский, — ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно», так как

<sup>24</sup> Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо — Логос. Социология. Антропология. Метафизика. Общество и сферы смысла. М.: Прогресс, 1991. Вып. 1. С. 294.

<sup>25</sup> Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 144.

в сотрудничестве он «оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им...»<sup>26</sup>.

Диалог читателей, являясь основой учебного и эстетического сотрудничества, каждый раз по-новому предоставляет школьникам возможность вступить в заинтересованное общение с *собеседниками-со-читателями*. Воспользуемся игрой слов: способность к разговору, диалог о прочитанной книге порождает особую *со-читательскую смыслодеятельность*, в процессе которой *сочетаются*, взаимоотражаются, взаимоосознаются самостоятельные голоса читателей, которые в дальнейшем могут быть представлены в стенограммах.

Как и С. Ю. Курганов, мы считаем, что в момент разработки «партитурного сценария» диалога у словесника и его коллеги психолога, безусловно, имеются некоторые преимущества перед школьниками, поскольку до встречи со своими собеседниками педагогу приходится продумывать формулировки провокационных вопросов, проектировать вероятностную логику развития читательского понимания. Однако эти преимущества только литературоведческого, психологического и методического характера. Как у читателей у них, по справедливому замечанию В. В. Федорова, «нет никакого преимущества перед самым юным из читателей. Методика преподавания (как, впрочем, и педагогическая рецептивная психология. — С. Л.) сделала бы крупный шаг вперед, если бы она опиралась на «поэтические» качества учителя и учащихся, формируемые произведением. Общая ситуация (мотивирующая речевое поведение читателей. — С. Л.) на уроке литературы в классе — эстетической природы: она сводит не непосредственно учителя и учащихся, а читателей и автора, и учитель наилучшим образом выполнил бы миссию как *лидер читательской аудитории* (курсив наш. — С. Л.), организованной самим произведением и в согласии с поэтическими закономерностями»<sup>27</sup>. «Учителю, — дополняет мысль В. В. Федорова В. И. Тюпа, — следует удержаться на дидактической пози-

<sup>26</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь. С. 248.

<sup>27</sup> Федоров В. О природе поэтической реальности. М.: Сов. писатель, 1984. С. 15–16.

ции «первого среди равных» участников читательского ансамбля индивидуальностей»<sup>28</sup>.

Предположим, педагогу удалось организовать «звучание» ансамбля индивидуальностей». Что делать дальше? Какова технология работы с полученным результатом — «текстом о тексте»? Обратимся за советом к С. Ю. Курганову.

«Проводя уроки-диалоги, создавая вместе с детьми гипотезы, раскрывая для себя внутренний мир учащихся и раскрывая себя перед учащимися, учитель, конечно же, ни за кем не «подсматривает». Но вот урок окончен. С помощью магнитофонной записи он получает текст учебного диалога, “напоминающий тексты художественных произведений”»<sup>29</sup>.

Не переставая быть читателем, литературоведом и педагогом, он занимает по отношению к учебному произведению, героями которого являются он сам и его ученики, как бы «внешнюю» позицию.

«Он анализирует записи урока-диалога, еще раз прокручивает в своем сознании свои реплики и реплики детей <...> Он задается вопросом: а как формируется у ребенка диалогическое мышление, какова структура внутренней речи, порождающая свое видение предмета, и т.п. Педагог начинает работать как ученый-психолог»<sup>30</sup>.

Стенограмма, полученная в результате проведенного диалога на уроке литературы, фиксирует основные этапы «движения понимания» школьников. Каждая прозвучавшая реплика становится «единицей» коллективного или индивидуального понимания, проверяемого и перепроверяемого в ходе всего разговора. Для С. Ю. Курганова как опытного педагога-диалогиста особенно важно, что реплики детей, включенные в дальнейшем в научный (или методический) текст, «всегда несколько *противостоят* психологическим интерпретациям и даже сопротивляются им». Именно поэтому «результаты психологического исследования учебного диалога должны быть представлены так, чтобы наряду с «авторскими» концепциями педагога, замыш-

<sup>28</sup> Топа В.И. Альтернативная технология литературного образования в 5–11 классах средней школы. Новосибирск, 1991. С. 8.

<sup>29</sup> Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. С. 106–107.

<sup>30</sup> Там же. С. 106–107.

ляющего учебный диалог и дающего ему собственную оценку, удерживались голоса учащихся и голос учителя как непосредственного участника диалога»<sup>31</sup>.

Если развить образную аналогию известного педагога, сравнивающего тексты стенограмм с художественным произведением, то логику *необходимого* (программы психолого-педагогических наблюдений) и *случайного* (конкретной «цепочки» высказываний школьников) можно уподобить художественной логике сюжетного построения реалистического романа, для которой характерно сцепление циклических закономерностей и кумулятивных неожиданностей<sup>32</sup>. К этой аналогии мы еще вернемся.

Для начинающего словесника анализ стенограмм собственных уроков является лучшим способом совершенствования коммуникативно-деятельностного мастерства.

Итак, комплексное рассмотрение двух подходов к произведению и читателю-школьнику, предпринятое в этой части пособия, дает основание утверждать: *диалог читателей является универсальным герменевтическим способом филологической педагогики, который в значительной мере определяется коммуникативной природой литературного произведения*. Предложенная технология учебного диалога, описание его инвариантной модели поможет теперь сконцентрироваться на разработке и решении некоторых частных вопросов «открытой» коммуникации на уроке литературы, в значительной степени определяемых структурой произведения.

## Вопросы

1. Какие психолого-педагогические признаки характеризуют психолого-педагогическую «культуру подсматривания»?

<sup>31</sup> Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. С. 108.

<sup>32</sup> См.: Тмарченко Н.Д. Принцип кумуляции в ситуации сюжета (К постановке проблемы) // Целостность литературного произведения как проблема исторической поэтики. Кемерово, 1986. С. 47–53; Он же. Типология реалистического романа. Красноярск, 1988.

2. Что, с точки зрения Дж. Брунера, является одной из основных задач обучения и психолого-педагогического исследования? При каких психологических и образовательных условиях, по Дж. Брунеру, сам предмет «вознаграждает учащихся, давая эффект растущего понимания»? Какое значение идеи когнитивной психологии Дж. Брунера имеют для современного словесника?
3. Какую «эпоху» развития читательской культуры принято называть «наивным реализмом»? В чем, на ваш взгляд, состоят его положительные и отрицательные стороны для развития читательской культуры?
4. На какие психологические и экзистенциальные особенности «наивного реализма» обращают внимание Л. Толстой и Вл. Набоков?
5. Есть ли связь между эпизодами вашей читательской биографии и фрагментами воспоминаний героев русских писателей? Попробуйте определить, в чем именно она проявляется.
6. Какое значение для профессионального роста словесника могут иметь стенограммы проведенных им учебных диалогов?

## Коммуникативный практикум 1

### Методика анализа произведения в школьной практике

---

#### ЗАДАНИЕ 1

#### **Коллективный анализ методических подходов к произведению (на материале современных учебников по литературе)**

- Познакомьтесь с образцами вопросов и заданий, предлагаемых авторами современных учебников.
- После знакомства с ними организуйте со своими однокурсниками диалог о целях, задачах, структуре, ценностном смысле работы по этим методикам изучения хрестоматийных текстов. Траекторию диалога вам помогут определить следующие вопросы:
  1. В чем сходства и различия демонстрируемых методических подходов к произведению? В какой степени они могут стимулировать развитие культуры читательского понимания?
  2. Представляют ли перечни заданий и вопросов какую-либо систему? Или же, на ваш взгляд, они случайны? Прослеживается ли в заданиях учебников литературно-образовательная логика? Аргументируйте свое мнение конкретными примерами.
  3. На какие стороны произведения авторы обращают внимание школьников в каждом конкретном случае?
  4. Какие вопросы и почему могут вызвать особый интерес читателей, какие – наименьший?
  5. В каких случаях и с какой целью методисты обращаются к жизненному опыту читателя-школьника? Приведите примеры и проанализируйте их.
  6. Какие из разработок в наибольшей степени соответствуют «методике общего места», а какие – в наименьшей? Обсудите свою точку зрения.

7. Какие вопросы и задания представляются вам бессмысленными? Почему?
8. Какие из вопросов акцентируют внимание учителя и школьников в большой степени на «пообразном разборе» произведения, какие – на «проблемном»?
9. Какую стратегию учебной коммуникации (монологическую или диалогическую) предполагает использование этих вопросов и заданий?

### Вопросы и задания

#### К ТЕКСТАМ ХРЕСТОМАТИЙНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

##### Рассказ И. С. Тургенева «Муму»<sup>33</sup>

1. Какие жизненные впечатления писателя послужили материалом для создания повести «Муму»?
2. Каким вы представляете себе Герасима? Используйте текст повести, опишите его портрет.
3. В начале повести Герасим сравнивается и с молодым здоровым быком, и с деревом, которое выросло на плодородной почве. Можно было бы использовать эти сравнения в конце повести или нет? Почему именно там появляется новое сравнение — «как лев»?
4. Почему старая барыня помешала браку Герасима с Татьяной?
5. Расскажите о том, как Герасим спас и воспитал Муму. Пусть этот рассказ приготовит тот, у кого есть собака.
6. Есть хотя бы один счастливый человек среди героев повести?
7. Мог ли Герасим бежать в деревню со своей собачкой? Наверное, не мог. Почему?
8. Как удалось автору описать чувства глухонемого человека?

<sup>33</sup> Литература: 5 класс. Учебн.-хрестоматия для общеобразоват. школ: В 2 ч. / Авт.-сост. Т. Ф. Курдюмова. М.: Просвещение, 1997. Ч.1. С. 240.

##### Рассказ Л.Н.Толстого «После бала»<sup>34</sup>

1. Рассмотрите рисунок к рассказу. Точно ли передает он детали повествования? Какие иллюстрации, по-вашему, можно было бы создать еще?
2. Почему рассказ, большая часть которого посвящена изображению бала, называется «После бала»?
3. Сравните поведение и внешность полковника на балу и после бала. Почему полковник, как будто любящий, внимательный отец, оказался жестоким по отношению к солдатам? Был ли он двуличным человеком, лицемером?
4. Какими эпитетами рисует рассказчик зал, губернского предводителя, его жену, Вареньку в первой части рассказа и какими — солдат и наказываемого татарина во второй части? Какими словами передает свои чувства на балу и какими — во время и после истязания солдата?
5. Почему Толстой противопоставляет друг другу две части рассказа и в описаниях употребляет контрастные краски?
6. Восстановите историю жизни Ивана Васильевича. Сравните ее с историей жизни господина Н.Н. из повести Тургенева «Ася». В чем сходство? В чем различие? Почему потерпела крушение любовь Ивана Васильевича к Вареньке и почему — любовь господина Н.Н. к Асе? Почему Иван Васильевич отказался от государственной службы? Прав ли он был, по-вашему?
7. Напишите сочинение на одну из тем: «Полковник на балу и после бала», «Утро, изменившее жизнь».

##### Рассказ Л.Н.Толстого «Кавказский пленник»<sup>35</sup>

*Наедине с рассказом*

1. Поразмышляем над первой главой. Как случилось, что Жилин попал в плен? Сопоставь и оцени поведение Жилина и Костылина в минуту опасности.

<sup>34</sup> Литература: 8 кл.: Учебн.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений / Авт.-сост. Г.И.Беленький. М.: Просвещение, 2000. С. 308.

<sup>35</sup> Литература. Начальный курс. 5 кл.: Учебн.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений. В двух частях. Ч. 2 / Авт.-сост. М. А. Снежневская, О. М. Хренова. М.: Мнемозина, 2001. С. 127.

2. Дочитай рассказ до конца. Определи события, позволяющие сопоставить поведение Жилина и Костылина. Озаглавь каждое событие. Запиши название в виде плана.
3. Выбери одно из событий, проследи по тексту и отбери материал для ответа на вопрос о том, как вели себя Жилин и Костылин. Приготовь рассказ об этом.
4. Приготовь устный рассказ на одну из тем: «Жилин и горцы», «Дружба Жилина с Диной», «В горском ауле». Вот вопросы и задания для размышления по этим темам. Подумай, к какой теме относится каждый из вопросов: Как относились горцы к Жилину и Жилин к горцам? Чем отличалось отношение Жилина и Костылина к горцам? Что дало Жилину пребывание в горском плену? Как сложились бы отношения Жилина с горцами в мирное время? Как описана внешность Дины? Почему Дина помогала Жилину? Как оцениваешь ты ее поступки? С точки зрения какого героя описываются природа Кавказа, быт и нравы жителей аула? Как это характеризует героя? Опиши природу, аул, саклю, одежду горцев. Расскажи об их обычаях и вере. Как отнеслись Жилин и Костылин к культуре другого народа?
5. Напиши об одном из героев «Кавказского пленника». Как изображает писатель его внешность? О каких событиях из его жизни рассказывает писатель? Как характеризуют этого героя его взаимоотношения с другими персонажами? Как ты оцениваешь его поступки?

#### Рассказ А.П.Чехова «Хамелеон»<sup>36</sup>

*Разберемся в прочитанном. Будьте внимательны к слову.*

1. Какие эпизоды, диалоги, поступки героев показались вам смешными, какие — горестными, грустными? Вспомните, как зовут чеховских героев и помогают ли их имена лучше понять героев?
2. Расскажите, как движется полицейский надзиратель Очумелов, и подумайте, как относится автор к герою, судя по

<sup>36</sup> Литература. 7 кл.: Учебн.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений / Авт.-сост. В.Я.Коровина. М.: Просвещение, 1999. С. 175.

- этому описанию. Какие обороты речи полицейского надзирателя кажутся вам смешными?
3. В зависимости от чего меняется отношение Очумелова к Хрюкину и как выражается это в словах, интонации, жестах? Почему рассказ назван «Хамелеон»? Кого из героев можно назвать хамелеоном и какие детали текста (художественные подробности) помогают понять это? Что вы могли бы сказать об Очумелове, Хрюкине, толпе на основании прочитанного рассказа?
  4. Как с помощью речи героев определяется их характер?
  5. Прочитайте самостоятельно рассказ А.П.Чехова «Злоумышленник». Подумайте, над чем смеется автор и что его огорчает.

#### Рассказ И.С.Тургенева «Бежин луг»<sup>37</sup>

##### I

- Каким описанием начинается рассказ «Бежин луг»?
- Как выглядит природа июльским днем и как — вечером и ночью?
- Какое чувство испытывает рассказчик-охотник, блуждая во мгле?
- Каким пейзажем завершается рассказ «Бежин луг»?
- Какое настроение он вызывает у охотника?
- Какой из ребячьих рассказов у костра запомнился вам лучше? Перескажите его.
- Кто из ребят больше всех знает таких историй и чаще других рассказывает?
- Кто из героев рассказа понравился вам больше остальных? Почему?
- Дайте устную характеристику Павлу или Ильюше (на ваш выбор) по плану:
  1. Портрет (лицо, фигура, одежда, возраст).
  2. Какие истории он рассказывает. Откуда он их узнал?

<sup>37</sup> Литература. 7 кл.: Учеб. хрестоматия для общеобразоват. учеб. заведений / Авт.-сост. А.Г.Кутузов, А.К.Киселев, Е.С.Романичева и др.; Под ред. А.Г.Кутузова. М.: Дрофа, 2001. С. 338; Литература. 7 кл.: Учеб. хрестоматия для школ и классов с углубл. изучением литературы, гимназий и лицеев / Авт.-сост. М. Б. Ладыгин, Н. А. Нефедова, Т. Г. Тренина. М.: Дрофа, 1998. С. 298.

3. Как относится к чужим рассказам. Как — к своим.
  4. Как относится к герою автор.
- Составьте план рассказа «Бежин луг».

## II

1. Определите тему «Бежина луга».
2. Объясните смысл названия произведения.
3. Охарактеризуйте образ повествователя.
4. Что привлекает повествователя в крестьянских детях?
5. Дайте характеристику образов мальчиков.
6. Объясните смысл концовки «Бежина луга».
7. Как создается лирическое настроение в этой новелле?
8. Какова роль пейзажа в произведении?
9. Опишите наиболее интересную встречу в вашей жизни.

---

### ЗАДАНИЕ 2

#### Самостоятельное проектирование анализа произведения

- Придумайте собственные вопросы и задания к одному из хрестоматийных художественных текстов.
- Обсудите варианты своих вопросников с однокурсниками. Чем логика изучения художественных произведений, предложенная вами, отличается от методической логики авторов учебника? Формулировка каких вопросов вызвала у вас особые затруднения? Что для вас является наиболее сложным – отвечать на чужие вопросы или же формулировать свои собственные?
- Выберите из вопросников ваших коллег наиболее удачный. Ориентируясь на разработанные вопросы и задания, проведите учебный диалог, основу которого составит анализ художественной структуры выбранного произведения.

## Коммуникативный практикум 2

### Литературное произведение и контекст филолого-педагогической деятельности

---

#### ЗАДАНИЕ 1

##### Коллективный анализ рассказа И. А. Бунина «Часовня»

- Внимательно прочтите рассказ И. А. Бунина «Часовня».
- Как вы понимаете художественный смысл произведения И. А. Бунина? Оформите собственное понимание в устных (или письменных) интерпретациях. Сравните свою интерпретацию с интерпретациями коллег. В чем именно проявляются сходства и различия между интерпретациями?
- Что в тексте рассказа вам показалось не совсем понятным? Ориентируясь на предложенный в пособии алгоритм филолого-педагогического «вопрошания», попробуйте оформить собственное непонимание вначале в виде цепочки вопросов, затем — в форме предварительного сценария развернутого анализа рассказа.

*И. А. Бунин*

#### Часовня

Летний жаркий день, в поле, за садом старой усадьбы, давно заброшенное кладбище, — бугры в высоких цветах и травах и одинокая, вся дико заросшая цветами и травами, крапивой и татарником, разрушающаяся кирпичная часовня. Дети из усадьбы, сидя под часовой на корточках, зоркими глазами заглядывают в узкое и длинное разбитое окно на уровне земли. Там ничего не видно, оттуда только холодно дует. Везде светло и жарко, а там темно и холодно: там, в железных ящиках, лежат какие-то дедушки и бабушки и еще какой-то дядя, который сам себя застрелил. Все это очень интересно и удивительно: у нас тут солнце, цветы, травы, мухи, шмели, бабочки, мы можем



играть, бегать, нам жутко, но и весело сидеть на корточках, а они всегда лежат там в темноте, как ночью, в толстых и холодных железных ящиках; дедушки и бабушки все старые, а дядя еще молодой...

— А зачем он себя застрелил?

— Он был очень влюблен, а когда очень влюблен, всегда стреляют себя...

В синем море неба островами стоят кое-где белые прекрасные облака, теплый ветер с поля несет сладкий запах цветущей ржи. И чем жарче и радостней печет солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна.

2 июля 1944 г.

- Проанализируйте «Часовню» и сформулируйте собственное понимание авторской позиции. Каким, на ваш взгляд, должен быть «идеальный адресат» «Часовни»?
- После того как вы попытались самостоятельно разобраться в художественных особенностях «Часовни», разделитесь на две группы и проведите в каждой из них аналитический диалог, используя в качестве методической основы следующие вопросы и задания:

Вопросы и задания для 1 группы	Вопросы и задания для 2 группы
1. Какие события изображаются в рассказе «Часовня»? Чтобы ответить на этот вопрос, вам понадобится найти в тексте слова, обозначающие определенные границы, которые пересекают дети и рассказчик (пространственные, временные, психологические).	1. Какая связь существует между изображением мира в самом начале и в финале рассказа?  2. Какую связь вы заметили между разглядыванием детьми склепа и историей самоубийства влюбленного «молодого дяди»?

Вопросы и задания для 1 группы	Вопросы и задания для 2 группы
2. Внимательно перечитайте первое предложение рассказа и его последний абзац. Можно ли утверждать, что позиция рассказчика к концу повествования меняется? Обоснуйте свою точку зрения.	3. Как связаны описания природы с разглядыванием детьми склепа?  4. По какому принципу в рассказе соотносятся характеристики мира в следующем фрагменте рассказа: «Везде светло и жарко, а там темно и холодно <...> у нас тут солнце, цветы, травы, мухи, шмели, бабочки, мы можем играть, бегать, нам жутко, но и весело сидеть на корточках, а они всегда лежат там в темноте, как ночью, в толстых и холодных железных ящиках: дедушки и бабушки все старые, а дядя еще молодой...»?
3. Чем мотивировано изменение позиции рассказчика?	5. Внимательно перечитайте первое предложение рассказа: «Летний жаркий день, в поле, за садом старой усадьбы, давно заброшенное кладбище, — бугры в высоких цветах и травах и одинокая, вся дико заросшая цветами и травами, крапивой и татарником, разрушающаяся кирпичная часовня». Как в этом высказывании соотносятся сферы <i>живого</i> и <i>мертвого</i> ? Чем это соотношение <i>живого</i> и <i>мерт-</i>
4. Почему глаза «детей из усадьбы» рассказчик называет «зоркими»? Передается ли ему эта «зоркость»? Подтвердите свое предположение анализом точки зрения рассказчика в третьем и четвертом абзацах.	6. С какой целью автор включил в текст рассказа диалог, состоящий из двух реплик: вопроса и ответа? Кому принадлежат реплики диалога? Обоснуйте свое
5. Как соотносятся в рассказе <i>мир жизни</i> и <i>мир смерти</i> ? Последовательно выпишите все слова, которые обозначают и оценивают эти два мира. К какому миру относятся « <i>любовь</i> » и « <i>часовня</i> »?	
6. С какой целью автор включил в текст рассказа диалог, состоящий из двух реплик: вопроса и ответа? Кому принадлежат реплики диалога? Обоснуйте свое	

Вопросы и задания для 1 группы	Вопросы и задания для 2 группы
<p>предположение. Какую точку зрения по отношению к этому диалогу занимает рассказчик? О чем свидетельствует многоочие в конце первого абзаца?</p> <p>7. Попробуйте провести следующий эксперимент. Представьте, что рассказ завершается диалогом, а соответственно последний абзац в нем отсутствует. Изменится ли при такой трансформации текста его художественный смысл? Обоснуйте свое мнение. А как изменится смысл рассказа, если удалить диалог?</p> <p>8. Какие изменения в речи и сознании рассказчика вы заметили после диалога о «молодом дяде»?</p> <p>9. Когда детская оценка жизни и смерти сближается (или совмещается) с точкой зрения рассказчика? Чем можно объяснить это совмещение позиций детей и взрослого?</p> <p>10. Как вы понимаете смысл метафоры «море неба»</p>	<p><i>вого</i> отличается от «детских» характеристик мира?</p> <p>6. Как соотносятся в рассказе <i>мир жизни</i> и <i>мир смерти</i>? Последовательно выпишите все слова, которые обозначают и оценивают эти два мира. К какому миру относятся «<i>любовь</i>» и «<i>часовня</i>»?</p> <p>7. Чем мотивировано появление в тексте местоимения «мы»?</p> <p>8. Внимательно перечитайте третье и четвертое предложения первого абзаца. Меняется ли позиция рассказчика после предложения о «зорких глазах»? Какие наблюдения подтверждают ваше мнение?</p> <p>9. Когда детская оценка жизни и смерти сближается (или совмещается) с точкой зрения рассказчика? Чем можно объяснить это совмещение позиций детей и взрослого?</p> <p>10. Как вы понимаете смысл метафоры «море неба» в последнем абзаце рассказа?</p>

Вопросы и задания для 1 группы	Вопросы и задания для 2 группы
<p>в последнем абзаце рассказа?</p> <p>11. Как вы понимаете смысл последнего высказывания рассказчика: «И чем жарче и радостней печет солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна»?</p> <p>12. Почему рассказ И. А. Бунина называется «Часовня»?</p>	<p>11. Как вы понимаете смысл последнего предложения: «И чем жарче и радостней печет солнце, тем холоднее дует из тьмы, из окна»?</p> <p>12. Почему рассказ И. А. Бунина называется «Часовня»?</p>

- Обсудите групповые интерпретации. Чем они отличаются друг от друга? Какой из путей анализа «Часовни» представляется вам наиболее интересным? Почему?
- Какие вы заметили сходства и различия между вашим самостоятельным анализом «Часовни» и анализом, проведенным на основе предложенных вопросов? Чем вы можете объяснить эти сходства и различия?

## ЗАДАНИЕ 2

### Коллективное проектирование учебного диалога читателей

- Познакомьтесь с алгоритмом проекта урока литературы и технологической картой-схемой учебного диалога о смысле «Часовни» И. А. Бунина, обращая особое внимание на последовательность «шагов» проектной деятельности словесника.

### Алгоритм проекта урока литературы

1. Определите учебный материал — текст (-ы) литературного (-ых) произведения (-ий).

2. Проясните дидактический потенциал выбранного текста.
3. Сформулируйте точные цели и задачи урока. При формулировке предметно-содержательных задач обращайтесь внимание на предметную сторону учебной деятельности (*что осваивается, изучается?*). При формулировке проблемно-дидактических задач — на формирование и развитие определенных сторон познавательной и эстетической деятельности читателей-школьников (какие способы, умения и навыки должны формироваться и развиваться в ходе учебного общения?).
4. В соответствии с целями и задачами придумайте тему урока, сконцентрировав внимание как на рассматриваемом (-ых) аспекте (-ах) произведения, так и на определенной исследовательской (или эстетической) (-их) проблеме (-ах).
5. Отрадите в проекте урока тип учебной коммуникации (трансляция, «восхождение», диалог), а также композиционную форму урока.
6. Обозначьте способы и приемы освоения (восприятия, воспроизведения, анализа) художественного произведения.
7. Выделите основные этапы учебной деятельности читателей. Детально разработайте каждый этап, формулируя систему проблемных вопросов и задач (на основе вероятностных гипотез смысла) и типовых учебных задач, направленных на развитие эстетических и аналитических умений (навыков, способов деятельности) школьников.
8. Если необходимо, определите объем анализируемого материала; выделите «отрезки» изучаемого текста (фрагменты, эпизоды).
9. Определите направление возможных ответов на предложенные вопросы, а также траекторию различных видов учебной деятельности (устной, письменной и графической). Следует учесть, в каком случае ответы должны носить точный и полный характер, в каком — характер «умного незнания», новой проблемы.
10. Сформулируйте домашнее задание, исходя из предполагаемых результатов учебной деятельности читателей на уроке.
11. Определите место урока в предполагаемом учебном контексте (предметно-тематической системе уроков).

### Схема филолого-педагогического проекта учебного диалога в 7–8 классах

ТЕМА: **Мир и человек в «Часовне» И. А. Бунина**  
(Композиция рассказа и позиция автора)

Цели и задачи:

*Предметно-содержательные (обучающие):*

1. Интерпретировать художественный смысл произведения; определить позицию автора.
2. Освоить понятие композиции; выявить характер соотношения позиций повествователя и читателя в пространственном, временном и ценностном аспектах.
3. Прояснить связь между миром жизни и миром смерти, представленную в «Часовне».

*Проблемно-дидактические (развивающие):*

1. Определить и освоить способы выявления авторской позиции и оформления интерпретации смысла произведения.
2. Развивать культуру точного воспроизведения и описания выделенных аспектов художественной реальности.
3. Обнаружить в тексте связь между композиционно-речевыми особенностями рассказа и художественным целым.

Тип урока (учебной коммуникации): Урок-диалог с элементами «восхождения» (постановка и решение учебно-аналитических задач).

Композиционная форма урока: Урок-семинар.

СТРАТЕГИЯ ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТА: Метод «медленного чтения» (акцентно-смысловое чтение с комментариями и формулировкой вопросов); выявление «точек предпонимания», формулировка «гипотез смысла»; воспроизведение содержания в одном из аспектов художественной структуры; приемы анализа (наблюдение, сопоставление и сравнение единиц текста) и интерпретации (выявление связи части и целого).

Виды учебной деятельности: Выборочное «медленное чтение»; выделение и воспроизведение элементов пространственно-временной, сюжетной и композиционно-речевой организации; формулировка проблемных вопросов; рефлексия над результатами собственного восприятия; учебный диалог читателей; самостоятельные и коллективные наблюдения; сопоставление элементов текста в одном из аспектов; интерпретация; читательская рефлексия результатов учебной деятельности.

Место урока в учебном контексте: Вводный урок по теме «Человек и мир в художественном произведении».

«Сюжет» урока:

1. *Этап предпонимания.* Формирование проблемной ситуации.
2. *Этап анализа.* Анализ позиции рассказчика.
3. *Этап интерпретации.* Определение соотношений элементов художественной структуры.
4. *Этап рефлексии.* Подведение итогов учебной деятельности; объяснение домашнего задания. Основные выводы урока.

Домашнее задание

- Используя предложенный алгоритм, а также схему филолого-педагогического проекта, разработайте вероятностную логику учебного диалога о смысле «Часовни» И. А. Бунина в 7–8 классах.
- Как вы считаете, изменится ли логика анализа, если ваш проект реализовать на уроках в 10–11 классах в следующих учебно-тематических контекстах: «Мотивы жизни и смерти в русской литературе XIX–XX вв.»; «“Часовня” как “маленькая энциклопедия” поэтики И. А. Бунина»? Обоснуйте свой ответ. Ориентируясь на один из предложенных учебно-тематических контекстов, внесите в проект соответствующие филолого-педагогические коррективы.

### ЗАДАНИЕ 3

#### Самостоятельное проектирование учебного диалога о рассказе И. А. Бунина «Книга»

- Внимательно прочтите рассказ И. А. Бунина «Книга».
- Используя опыт проделанной работы, постарайтесь спроектировать учебный диалог о смысле этого произведения (класс и учебно-тематический контекст определите самостоятельно). Проект может быть как индивидуальным, так и групповым. После завершения работы обсудите свои проекты с коллегами.

*И. А. Бунин*

#### Книга

Лежа на гумне в омете, долго читал — и вдруг возмутило. Опять с раннего утра читаю, опять с книгой в руках! Полжизни прожил в каком-то несуществующем мире, среди людей никогда не бывших, выдуманных, волнуюсь их судьбами, их радостями и печалью, как своими собственными, до могилы связав себя с Авраамом и Исааком, с пелазгами и этрусками, с Сократом и Юлием Цезарем, Гамлетом и Данте, Гретхен и Чацким, Собакевичем и Офелией, Печориным и Наташей Ростовой! И как теперь разобраться среди действительных и вымышленных спутников моего земного существования? Как разделить их, как определить степени их влияния на меня?

Я читал, жил чужими выдумками, а поле, усадьба, деревня, мужики, лошади, мухи, шмели, птицы, облака — все жило своей собственной, настоящей жизнью. И вот я внезапно почувствовал это и очнулся от книжного наваждения, отбросил книгу в солому и с удивлением и с радостью, какими-то новыми глазами смотрю кругом, остро вижу, слышу, обоняю, — главное, чувствую что-то необыкновенно простое и в то же время необыкновенно сложное, то глубокое, чудесное, невыразимое, что есть в жизни и во мне самом и о чем никогда не пишут как следует в книгах.

Пока я читал, в природе сокровенно шли изменения. Было солнечно, празднично; теперь все померкло, стихло. В небе

мало-помалу собрались облака и тучки, кое-где, — особенно к югу, — еще светлые, красивые, а к западу, за деревней, за ее лозинами, дождевые, синеватые, скучные. Тепло, мягко пахнет далеким полевым дождем. В саду поет одна иволга.

По сухой фиолетовой дороге, пролегающей между гумном и садом, возвращается с погоста мужик. На плече белая железная лопата с прилипшим к ней синим черноземом. Лицо помолодевшее, ясное. Шапка сдвинута с потного лба.

— На своей девочке куст жасмину посадил! — бодро говорит он. — Доброго здоровья. Все читаете, все книжки выдумываете?

Он счастлив. Чем? Только тем, что живет на свете, то есть совершает нечто самое непостижимое в мире.

В саду поет иволга. Все прочее стихло, смолкло, даже петухов не слышно. Одна она поет — не спеша выводит игривые трели. Зачем, для кого? Для себя ли, для той ли жизни, которой сто лет живет сад, усадьба? А может быть, это усадьба живет для ее флейтового пения?

«На своей девочке куст жасмину посадил». А разве девочка об этом знает? Мужику кажется, что знает, и, может быть, он прав. Мужик к вечеру забудет об этом кусте, — для кого же он будет цвести? А ведь будет цвести, и будет казаться, что недаром, а для кого-то и для чего-то.

«Все читаете, все книжки выдумываете». А зачем выдумывать? Зачем героини и герои? Зачем роман, повесть, с завязкой и развязкой? Вечная боязнь показаться недостаточно похожим на тех, что прославлены! И вечная мука — вечно молчать, не говорить как раз о том, что есть истинно твое и единственно настоящее, требующее наиболее законно выражения, то есть следа, воплощения и сохранения хотя бы в слове!

20 августа. 1924.

## Коммуникативный практикум 3

### Культурный возраст читателя в художественной литературе

#### ЗАДАНИЕ 1

#### Круглый стол «Культурный возраст читателя»

- Используя предложенные вопросы и задания, обсудите проблему *читательского возраста*.
  1. Как бы вы самостоятельно определили значение следующих психологических понятий (в словари заглядывать не обязательно): *возраст человека, развитие личности, самоопределение, игра, воображение (фантазия), рефлексия*? Попробуйте схематично представить соотношение этих понятий.
  2. Существует ли, на ваш взгляд, особый *читательский возраст*, отличный от биографического возраста человека? Какие именно явления может определять понятие *возраст читателя*?
- Прочтите новеллу Дж. Сэлинджера, обращая особое внимание на фрагменты, в которых изображается творческое поведение подростков.

Джером Сэлинджер

#### Человек, который смеялся

В 1928 году — девяти лет от роду — я был членом некоей организации, носившей название Клуба команчей, и привержен к ней со всем *esprit de corps*. Ежедневно после уроков, ровно в три часа, у выхода школы № 165, на Сто девятой улице, близ Амстердамского авеню, нас, двадцать пять человек команчей, поджидал наш Вождь. Теснясь и толкаясь, мы забирались в маленький «пикап» Вождя, и он вез нас согласно деловой договоренности с нашими родителями в Центральный парк. Все

послеобеденное время мы играли в футбол или в бейсбол, в зависимости — правда, относительной — от погоды. В очень дождливые дни наш Вождь обычно водил нас в естественно-исторический музей или в Центральную картинную галерею.

По субботам и большим праздникам Вождь с утра собирал нас по квартирам и в своем доживавшем век «пикапе» вывозил из Манхэттена на сравнительно вольные просторы Ван-Кортлендовского парка или в Палисады. Если нас тянуло к честному спорту, мы ехали в Ван-Кортлендовский парк: там были настоящие площадки и футбольные поля и не грозила опасность встретить в качестве противника детскую коляску или разъяренную старую даму с палкой. Если же сердца команчей тосковали по вольной жизни, мы отправлялись за город в Палисады и там боролись с лишениями. (Помню, однажды, в субботу, я даже заблудился в дебрях между дорожным знаком и просторами Вашингтонского моста. Но я не растерялся. Я примостился в тени огромного рекламного щита и, глотая слезы, развернул свой завтрак — для подкрепления сил, смутно надеясь, что Вождь меня отыщет. Вождь всегда находил нас.)

В часы, свободные от команчей, наш Вождь становился просто Джоном Гедсудским со Стейтон-Айленд. Это был предельно застенчивый, тихий юноша лет двадцати двух — двадцати трех, обыкновенный студент-юрист Нью-Йоркского университета, но для меня его образ забываем. Не стану перечислять все его достоинства и добродетели. Скажу мимоходом, что он был членом бойскаутской «Орлиной стаи», чуть не стал лучшим нападающим, почти что чемпионом американской сборной команды 1926 года, и что его как-то раз весьма настойчиво приглашали попробовать свои силы в нью-йоркской бейсбольной команде мастеров. Он был самым беспристрастным и невозмутимым судьей в наших бешеных соревнованиях, мастером по части разжигания и гашения костров, опытным и снисходительным подателем первой помощи. Мы все, от малышей до старших сорванцов, любили и уважали его беспредельно.

Я и сейчас вижу перед собой нашего Вождя таким, каким он был в 1928 году. Будь наши желания в силах наращивать дюймы, он вмиг стал бы у нас великаном. Но жизнь есть жизнь, и росту в нем было всего каких-нибудь пять футов и три-четыре дюйма. Иссиня-черные волосы почти закрывали лоб, нос

у него был крупный, заметный, и туловище почти такой же длины, как ноги. Плечи в кожаной куртке казались сильными, хотя и неширокими, сутуловатыми. Но для меня в то время в нашем Вожде нерасторжимо сливались все самые фотогеничные черты лучших киноактеров — и Бака Джонса, и Кена Мейнарда, и Тома Микса.

К вечеру, когда настолько темнело, что проигрывающие оправдывались этим, если мазали или упускали легкие мячи, мы, команчи, упорно и эгоистично эксплуатировали талант Вождя как рассказчика. Разгоряченные, взвинченные, мы дрались и визгливо ссорились из-за мест в «пикапе», поближе к Вождю. В «пикапе» стояли два параллельных ряда соломенных сидений. Слева были еще три места — самые лучшие: с них можно было видеть даже профиль Вождя, сидевшего за рулем. Когда мы все рассаживались, Вождь тоже забирался в «пикап». Он садился на свое шоферское место, лицом к нам и спиной к рулю, и слабым, но приятным тенорком начинал очередной выпуск «Человека, который смеялся». Стоило ему начать — и мы уже слушали с неослабевающим интересом. Это был самый подходящий рассказ для настоящих команчей. Возможно, что он даже был построен по классическим канонам. Повествование ширилось, захватывало тебя, поглощало все окружающее и вместе с тем оставалось в памяти сжатым, компактным и как бы портативным. Его можно было унести домой и вспоминать, сидя, скажем, в ванне, пока медленно выливается вода. Единственный сын богатых миссионеров, Человек, который смеялся, был в раннем детстве похищен китайскими бандитами. Когда богатые миссионеры отказались (из религиозных соображений) заплатить выкуп за сына, бандиты, оскорбленные в своих лучших чувствах, сунули голову малыша в тиски и несколько раз повернули соответствующий винт вправо. Объект такого, единственного в своем роде, эксперимента вырос и возмужал, но голова у него осталась лысой, как колено, грушевидной формы, а под носом вместо рта зияло огромное овальное отверстие. Да и вместо носа у него были только следы заросших ноздрей. И потому, когда Человек дышал, жуткое уродливое отверстие под носом расширялось и опадало, в моем представлении, словно огромная амеба. (Вождь скорее наглядно

изображал, чем описывал, как дышал Человек.) При виде страшного лица Человека, который смеялся, непривычные люди с ходу падали в обморок. Знакомые избегали его. Как ни странно, бандиты не гнали его от себя — лишь бы он прикрывал лицо тонкой бледно-алой маской, сделанной из лепестков мака. Эта маска не только скрывала от бандитов лицо их приемного сына — благодаря ей они всякий раз знали, где он находится: по вполне понятной причине от него несло опиумом.

Каждое утро, страдая от одиночества, Человек прокрадывался (конечно, грациозно и легко, как кошка) в густой лес, окружавший бандитское логово. Там он дружил со всяким зверьем: с собаками, белыми мышами, орлами, львами, боа-констрикторами, волками. Мало того, там он снимал маску и со всеми зверями разговаривал мягким, мелодичным голосом на их собственном языке. Им он не казался уродом.

Вождю понадобилось месяца два, чтобы дойти до этого места в рассказе. Но отсюда он стал куда щедрее разворачивать события перед восхищенными команчами.

Человек, который смеялся, был мастером подслушивать и вскоре овладел всеми самыми сокровенными тайнами бандитской профессии. Но об этих приемах он был не слишком высокого мнения и незамедлительно изобрел собственную, куда более эффективную систему: сначала изредка, потом чаще он стал разгуливать по Китаю, грабя и оглушая людей, — убивал он только в случае крайней необходимости. Своими изворотливыми и хитрыми преступлениями, в которых, как ни удивительно, проявлялось его исключительное благородство, он завоевал прочную любовь простого народа. Как ни странно, его приемные родители (те самые бандиты, которые толкнули его на стезю преступлений) узнали о его подвигах чуть ли не последними. А когда узнали, их охватила черная зависть. Ночью они гуськом продефилировали мимо постели Человека, думая, что, одурманенный ими, он спит глубоким сном, и по очереди вонзали в тело, покрытое одеялами, свои ножи-мачете. Но жертвой оказалась мамаша главаря банды, чрезвычайно сварливая и неприятная особа. Этот случай только распалил бандитов, жаждавших крови Человека, который смеялся, и в конце концов ему пришлось запереть свою банду в глубокий, но вполне комфортабельно обставленный мавзолей. Изредка они удира-

ли оттуда и мешали ему жить, но все же убивать их он не желал. (Эта его нелепая жалостливость бесила меня до чертиков.)

Вскоре Человек, который смеялся, стал регулярно пересекать китайскую границу, попадая прямо в Париж, французский город, где он при всей своей скромности любил с гениальной изобретательностью изводить некоего Марселя Дюфаржа, всемирно известного сыщика, чахоточного, но весьма остроумного господина. Дюфарж и его дочка (очаровательная, хоть и двуличная девица) стали злейшими врагами Человека. Много раз они пытались провести и поймать его. Человек вначале поддавался им из чисто спортивного интереса, но потом исчезал без следа, так что никто не мог догадаться, каким образом он удрал. Только изредка он оставлял прощальную записочку в системе парижской канализации, и она незамедлительно доставлялась Дюфаржу в собственные руки. Семья Дюфаржей проводила невероятное количество времени, шлепая по трубам парижской канализации.

Вскоре Человек, который смеялся, стал единоличным владельцем самого грандиозного состояния в мире. Большую часть он анонимно пожертвовал монахам одного местного монастыря — смиренным аскетам, посвятившим жизнь дрессировке немецких овчарок. Остатки своего богатства Человек вкладывал в бриллианты, он небрежно опускал их в изумрудных сейфах на дно Черного моря. Личные его потребности были до смешного ограничены. Он питался исключительно рисом с орлиной кровью и жил в скромном домике, с подземным тиром и гимнастическим залом, на бурном берегу Тибета. С ним жили четверо беззаветно преданных сообщников: легконогий гигант волк, по прозвищу Чернокрылый, симпатичный карлик, по имени Омба, великан монгол, по имени Гонг (язык ему выжгли белые люди), и несказанно прекрасная девушка-евразийка, которая из неразделенной любви к Человеку и постоянного страха за его личную безопасность иногда не брезговала даже нарушением законности. Человек отдавал распоряжения своей команде из-за черной шелковой ширмы. Даже Омбе, симпатичному карлику, не надо было видеть его лицо.

Я мог бы буквально часами — не бойтесь, не буду! — водить вас, читатель, насильно, если понадобится, взад и вперед, через китайско-парижскую границу. До сих пор я считаю Человека,

который смеялся, кем-то вроде своего героического предка, ну, скажем, Роберта Э. Ли. Но эти нынешние мечты и сравнить нельзя с теми, что владели мною в 1928 году, когда я считал себя не только прямым потомком Человека, но и его единственным живым и законным наследником. В том, 1928 году я был вовсе не сыном своих родителей, но дьявольски хитрым самозванцем, выжидавшим малейшего просчета с их стороны, чтобы тут же, лучше без насилия, хотя и оно не исключалось, открыть им свое истинное лицо. Но, не желая разбить сердце своей мнимой матери, я предполагал наградить ее в моем преступном мире каким-то, пока неопределенным, но, несомненно, королевским званием. Однако самым главным для меня в 1928 году была постоянная бдительность. Играть им всем на руку. Чистить зубы, причесываться. Из всех сил скрывать свой природный, дьявольски жуткий смех.

В действительности я был далеко не единственным живым потомком и законным наследником Человека, который смеялся. В клубе было двадцать пять команчей, двадцать пять живых потомков и законных наследников Человека, и мы все злоеющими незнакомцами кружили по городу, чуя возможного врага в каждом лифте, сдавленными, но отчетливым шепотом отдавали приказание на ухо своему спаниелю и, вытянув указательный палец, брали на мушку учителей арифметики. И напряженно, неустанно выжидали, когда же наконец представится случай вселить ужас и восхищение в чью-то простую душу.

Однажды, в февральский день, открывший сезон бейсбола для команчей, я узрел новое украшение в машине нашего Вождя. Над зеркальцем ветрового стекла появилась маленькая фотография девушки в студенческой шапочке и мантии. Мне показалось, что эта фотография нарушает общий, чисто мужской стиль нашего «пикапа», и я прямо спросил Вождя, кто это такая. Сначала он помялся, но наконец открыл мне, что это девушка. Я спросил, как ее зовут. Помедлив, он нехотя ответил: «Мэри Хадсон». Я спросил: в кино она, что ли? Он сказал — нет, она училась в университете, в Уэлсли-колледже. После некоторого размышления он добавил, что Уэлсли-колледж — очень знаменитый колледж. Я спросил его — зачем ему эта карточка тут, в нашей машине? Он слегка пожал плечами, словно

хотел, как мне показалось, создать впечатление, что фотографию ему вроде как бы навязали.

Но в ближайшие две-три недели эта фотография, силой или случаем навязанная нашему Вождю, так и оставалась в машине. Ее не выметали ни с конфетными бумажками, где был изображен Бэб Рут, ни с палочками от леденцов. И мы, команчи, как-то к ней привыкли. Постепенно мы ее стали замечать не больше, чем спидометр.

Но однажды по дороге в парк Вождь остановил машину на Пятой авеню в районе Шестидесятых улиц, более чем в полумиле от нашей бейсбольной площадки. Двадцать непрошенных советчиков тут же потребовали объяснений, но Вождь промолчал. Вместо ответа он принял обычную позу рассказчика и неко времени стал нас угощать продолжением истории Человека, который смеялся. Но не успел он начать, как в дверцу машины постучались. В тот день все рефлексы нашего Вождя были молниеносными. Он буквально перевернулся вокруг собственной оси, дернул ручку дверцы, и девушка в меховой шубке забралась в наш «пикап».

Сразу, без раздумья, я вспоминаю только трех девушек в своей жизни, которые с первого же взгляда поразили меня безусловной, безоговорочной красотой. Одну я видел на пляже в Джонс-Бич в 1936 году — худенькая девочка в черном купальнике, которая никак не могла закрыть оранжевый зонтик. Вторая мне встретилась в 1939 году на пароходе, в Карибском море, — она еще бросила зажигалку в дельфина. А третьей была девушка нашего Вождя — Мэри Хадсон.

— Я очень опоздала? — спросила она, улыбаясь Вождю.

С тем же успехом она могла бы спросить: «Я очень некрасивая?»

— Нет! — сказал наш Вождь. Растерянным взглядом он обвел команчей, сидевших поблизости от него, и подал знак — уступить место. Мэри Хадсон села между мной и мальчиком по имени Эдгар — фамилии не помню, — у его дяди лучший друг был бутлегером. Мы потеснились ради нее как только могли. Машина двинулась, вильнув, будто ее вел новичок. Все команчи, как один человек, молчали.

На обратном пути к нашей обычной стоянке Мэри Хадсон наклонилась к Вождю и стала восторженно отчитываться перед



ним — на какие поезда она опоздала и на какой поезд попала; жила она в Дугластоне, на Лонг-Айленде.

Наш Вождь очень нервничал. Он не только никак не поддерживал разговор, он почти не слушал, что она говорила. Помню, что головка с рычага переключения передач отлетела у него под рукой.

Когда мы вышли из «пикапа», Мэри Хадсон тоже увязалась за нами. Не сомневаюсь, что, когда мы подошли к бейсбольной площадке, на лицах всех команчей читалась одна мысль: «Есть же такие девчонки, не знают, когда им пора убраться домой!» И в довершение всего, именно в ту минуту, как мы с другим команчем бросали монетку, чтобы разыграть поле между команчами, Мэри Хадсон робко выразила желание принять участие в игре. Ответ был более чем ясен. До этой минуты команчи с недоумением смотрели на эту особу женского пола, теперь в их взглядах вспыхнуло возмущение. Она же улыбнулась нам в ответ. Мы несколько растерялись. Тут вступился наш Вождь, проявив скрытую ранее способность теряться в некоторых обстоятельствах. Отведя Мэри Хадсон в сторону, чтобы не слышали команчи, он безуспешно пытался поговорить с ней серьезно и внушительно.

Но Мэри Хадсон прервала его, и ее голос отчетливо услышали все команчи.

— Но раз мне хочется! — сказала она. — Мне в самом деле хочется поиграть!

Вождь кивнул и снова стал ее убеждать. Он показал на поле, мокрое, все в ямах. Он взял биты и продемонстрировал, какая она тяжелая.

— Все равно! — громко сказала Мэри Хадсон. — Зря я, что ли, приехала в Нью-Йорк, будто бы к зубному врачу, и все такое. Нет, я хочу играть!

Вождь снова покачал головой, но сдался. Он медленно пошел туда, где ждали Смелчаки и Воители — так назывались наши команды, — и посмотрел на меня. Я был капитаном Воителей. Он напомнил мне, что мой центральный принимающий сидит дома больной, и предложил в качестве замены Мэри Хадсон. Я сказал, что мне замена вообще не нужна. А Вождь сказал — а почему, черт подери? Я остолбенел. Впервые в жизни Вождь при нас выругался. Хуже того, я видел, что Мэри Хадсон

мне улыбается. Чтобы прийти в себя, я поднял камешек и метнул его в дерево.

Мы подавали первые. Сначала центральному принимающему делать было нечего. Из первого ряда я изредка оглядывался назад. И каждый раз Мэри Хадсон весело махала мне рукой. Рука была в бейсбольной рукавице — со стальным упорством Мэри настояла на своем и надела рукавицу. Ужасающее зрелище!

У нас в команде Мэри Хадсон была по мячу девятой. Когда я ей об этом сообщил, она сделала гримасу и сказала: — Хорошо, только поторопитесь! — И, как ни странно, мы действительно заторопились. Пришла ее очередь. Для такого случая она сняла меховую шубку и бейсбольную рукавицу и встала на свое место в темно-коричневом платье. Когда я подал ей биты, она спросила, почему она такая тяжеленная. Вождь забеспокоился и перешел с судейского места к ней поближе. Он велел Мэри Хадсон упереть конец биты в правое плечо.

— А я уперла, — сказала она. Он велел ей не сжимать биты изо всей силы. — А я и не сжимаю! — сказала она. Он велел ей смотреть прямо на мяч. — Я и смотрю! — сказала она. — Ну-ка, посторонитесь!

Мощным ударом она отбила первый же посланный ей мяч — он полетел через голову левого крайнего. Даже для обычного удара это было бы отлично, но Мэри Хадсон сразу вышла на третью позицию — вот так, запросто.

Во мне удивление сначала сменилось испугом, а потом — восторгом, и только оправившись от всех этих чувств, я посмотрел на нашего Вождя. Казалось, что он не стоит за подающим, а парит над ним в воздухе. Он был бесконечно счастлив. Мэри Хадсон махала мне рукой с дальней позиции. Я помахал ей в ответ. Тут меня ничто не могло остановить. Дело было не в умении работать битой, она и махать человеку с дальней позиции умела никак не хуже. До самого конца игры она каждый раз была здорово. Почему-то ей не нравилась первая позиция, она там никак не могла устоять. Трижды она переходила на вторую.

Принимала она из рук вон плохо, но мы уже так разыгрались, что некогда было обращать внимание. Конечно, она могла бы играть лучше, если бы отбивала чем угодно, только не бейсбольной рукавицей. А она никак не желала с ней расстаться. Нет, говорит, она такая миленькая.

Весь месяц она играла в бейсбол с команчами раза два в неделю (как видно, в эти дни она приезжала к зубному врачу). Иногда она встречала «пикап» вовремя, иногда опаздывала. То она трещала в машине без умолку, то молчала и курила свои сигареты с фильтром. А когда я сидел с ней рядом, я чувствовал, что он нее пахнет чудесными духами.

Однажды, холодным апрельским днем, наш Вождь, подобрал нас, как всегда, на углу Сто девятой и Амстердамской, повернул машину на восток у Сто десятой улицы, и поехал обычным путем вниз по Пятой авеню. Но волосы у него были приглажены мокрой щеткой, вместо кожаной куртки на нем красовалось пальто, и я, само собой разумеется, предположил, что назначена встреча с Мэри Хадсон. А когда мы проскочили наш обычный въезд в парк, я уже не сомневался. Вождь остановил машину, как и полагалось, на углу одной из Шестидесятых улиц. И чтобы убить время без вреда для команчей, он сел к нам лицом и выдал новую серию приключений «Человек, который смеялся». Помню эту серию до мельчайших подробностей и должен вкратце пересказать ее.

Стечением обстоятельств лучший друг Человека, его ручной волк-гигант, Чернокрылый, попал в ловушку, хитро и коварно подстроенную Дюфаржами. Зная благородство Человека и его неизменную верность друзьям, Дюфаржи предложили ему освободить Чернокрылого в обмен на него самого. Безоговорочно поверив им, Человек согласился на эти условия (иногда в мелочах гениальный механизм его мозга по каким-то таинственным причинам не срабатывал). Было условлено, что Дюфаржи встретятся с Человеком в полночь на полянке в дремучем лесу, окружавшем Париж, и там при свете луны они выпустят Чернокрылого. Однако Дюфаржи и не подумали отпустить Чернокрылого, которого они боялись и ненавидели. В назначенную ночь они привязали вместо Чернокрылого другого, подставного волка, выкрасив ему левую заднюю лапу в белоснежный цвет — для полного сходства с Чернокрылым.

Но Дюфаржи позабыли о двух вещах: о чувствительном сердце человека и о его знании волчьего языка. Лишь только он дал дочери Дюфаржа привязать себя колючей проволокой к дереву, как по зову души его прекрасный мелодичный голос за-

звучал прощальным напутствием тому, кого он принял за своего друга. Подставной волк, стоявший в нескольких шагах на освещенной лунной поляне, был поражен лингвистическими познаниями незнакомца и вежливо выслушал последние напутствия как личного, так и профессионального характера. Но потом ему это надоело, и он стал переступать с лапы на лапу. Внезапно он довольно резким тоном перебил Человека, сообщив, что, во-первых, зовут его не Темнокрылый, и не Чернокрылый, и не Сероногий, и вообще не дурацкой кличкой: зовут его Арман, а во-вторых, он никогда в жизни не был в Китае и не испытывает ни малейшего желания попасть туда.

В справедливом гневе Человек сдернул языком маску, и при лунном свете явился Дюфаржам во всей наготе своего лица. Мадемуазель Дюфарж тут же хлопнулась в обморок. Ее отцу повезло больше. Его, к счастью, одолел обычный припадок чихоточного кашля, и он избежал смертельного испуга. Когда припадок прошел и он увидел озаренное луной бесчувственное тело дочери, он тут же все понял. Закрыв глаза ладонью, он выпустил всю обойму из пистолета прямо на звук тяжелого, свистящего дыхания Человека.

На этом рассказ кончался до следующего выпуска. Вождь вынул из карманчика свои долларовые часы, взглянул на них, повернулся к рулю и завел мотор. Я проверил и свои часы. Было почти половина пятого. Когда машина тронулась, я спросил Вождю — разве мы не будем ждать Мэри Хадсон? Он мне не ответил, и прежде чем я успел повторить вопрос, он обернулся и сказал, обращаясь ко всем:

— А ну, давайте-ка помолчим! Тихо! — Как ни кинь, но по существу этот приказ был бессмыслицей. В машине и раньше, и сейчас стояла абсолютная тишина. Все думали о передрыге, в которую попал Человек. Нет, мы о нем уже давно перестали тревожиться — слишком мы в него верили, но когда он подвергался опасности, нам было не до разговоров.

Мы уже сыграли три или четыре тайма, когда я вдруг издали увидел Мэри Хадсон. Она сидела на скамейке, шагах в ста налево от меня, стиснутая двумя няньками с колясочками. На ней была меховая шубка, она курила сигарету и как будто смотрела в нашу сторону. Я заволновался — такое открытие! —

и крикнул об этом нашему Вождю, стоящему за подававшим. Он поспешил ко мне, стараясь не бежать.

«Где?» — спросил он. Я показал где. Он посмотрел в ту сторону, потом сказал: «Вернусь через минутку». И ушел с поля. Уходил он медленно, расстегнув пальто и засунув руки в карманы брюк. Я сел у первой позиции и стал смотреть ему вслед. Когда он подходил к Мэри Хадсон, пальто у него было уже застегнуто доверху и руки вытянуты по швам.

Он постоял над ней минут пять, кажется, он что-то ей сказал. Потом Мэри Хадсон встала, и оба пошли к площадке. На ходу они молчали и ни разу не взглянули друг на друга. Когда они подошли, Вождь снова встал на свое место, я заорал:

— А она будет играть?

Он сказал — молчи в тряпочку. Я помолчал в тряпочку, но глаз с Мэри Хадсон не спускал. Она медленно прошла вдоль площадки, засунув руки в карманы меховой шубки, и наконец села на сдвинутую с места скамейку, за третьей позицией. Она закурила сигарету и закинула ногу на ногу.

Когда били Воители, я подошел к ее скамейке и спросил, не хочет ли она поиграть на левом краю. Она покачала головой. Я спросил: — У вас насморк? — Но она опять помотала головой.

Я сказал, что у меня на левом краю играть совершенно некому. Я ей объяснил, что у меня один и тот же мальчик играет и в центре, и слева. На это сообщение никакого ответа не последовало. Я подбросил кверху свою рукавицу, пытаюсь отбить ее головой, но она упала в грязь. Я вытер рукавицу о штаны и спросил Мэри Хадсон: не придет ли она к нам домой, в гости, к обеду? Я ей объяснил, что наш Вождь часто бывает у нас в гостях.

— Оставь меня в покое, — сказала она. — Пожалуйста, оставь меня в покое.

Я посмотрел на нее во все глаза, потом пошел к скамье, где сидели мои Воители, и, вынув мандаринку из кармана, стал подбрасывать ее в воздух. Не дойдя до штрафной линии, я повернул и стал пятиться задом, глядя на Мэри Хадсон и продолжая подкидывать мандаринку. Я понятия не имел, что же происходит между ней и нашим Вождем, да и теперь только чутьем смутно догадываюсь, и все же во мне росла уверенность, что Мэри Хадсон навсегда выбыла из племени команчей. Эта уве-

ренность независимо от внешних обстоятельств так подорвала даже нормальную способность пятиться задом, что я налетел прямо на детскую коляску.

После следующего тайма играть стало уже темновато. Мы закончили игру и стали подбирать снаряжение. Я еще успел разглядеть Мэри Хадсон — она стояла у края площадки и плакала. Вождь придержал было ее за рукав шубки, но она вырвалась. Она побежала от площадки по цементной дорожке и бежала, пока не скрылась из виду. Вождь за ней не побежал. Он только провожал ее глазами, пока она не скрылась. Потом повернулся, вышел на поле и поднял обе наши биты — мы всегда оставляли биты, и он их относил в машину. Я подошел к нему и спросил: может, они с Мэри Хадсон поссорились? Он сказал:

— Не суй нос куда не след.

Как всегда, мы, команчи, с криком и визгом бежали к машине, теребя друг друга; все отлично знали, что сейчас опять подходит время для рассказа о Человеке, который смеялся. Перебегая Пятую авеню, кто-то уронил свой запасной свитер, и, споткнувшись об него, я растянулся во весь рост. Добежав до машины, я увидел, что лучшие места уже успели занять, и мне пришлось сидеть в среднем ряду. Расстроившись, я двинул соседа справа локтем под ребро, потом выглянул — и увидел, как наш Вождь переходит улицу. Было еще не совсем темно, но уже смеркалось, как всегда в четверть шестого. Наш Вождь переходил улицу с поднятым воротником, с битами под мышкой, уставившись на мостовую. Его черная шевелюра, так хорошо приглаженная мокрой щеткой, теперь высохла и развеялась по ветру. Помню, я пожалел, что у него нет перчаток.

Как всегда при его появлении, в машине наступила тишина. То есть тишина относительная, как в театре, когда свет начинает гаснуть. Кто торопливым шепотом заканчивал разговор, кто сразу обрывал его. И все-таки первое, что сказал наш Вождь, было:

— Тихо, ребята, а то рассказывать не буду.

В ту же секунду воцарилась полнейшая тишина, так что Вождю только и оставалось сесть на место и приготовиться к рассказу. Усевшись, он вынул носовой платок и тщательно высморкал сначала одну ноздрю, потом другую. Мы смотрели на это зрелище терпеливо и даже с некоторым интересом. Вы-

сморкавшись, он аккуратно сложил платок вчетверо и засунул в карман. И тут последовал новый выпуск рассказа о Человеке, который смеялся. Продолжался он не более пяти минут.

Четыре пули Дюфаржа вонзились в Человека, две из них — прямо в сердце. Когда Дюфарж, все еще закрывавший ладонью глаза, чтобы не видеть лицо Человека, услышал, как оттуда, куда он целил, доносятся предсмертные стоны, он возликовал. Сердце злодея радостно колотилось, он бросился к дочери, лежавшей в обмороке, и привел ее в чувство. Вне себя от радости они оба с храбростью трусов только теперь осмелились взглянуть на Человека, который смеялся. Его голова поникла в предсмертной муке, подбородок касался окровавленной груди. Медленно, жадно отец и дочь приближались к своей добыче. Но их ожидал немалый сюрприз. Человек вовсе не умер, он тайными приемами сокращал мускулы живота. И когда Дюфаржи приблизились, он вдруг поднял голову, захохотал гробовым голосом и аккуратно, даже педантично, выплюнул одну за другой все четыре пули. Этот подвиг так поразил Дюфаржей, что сердца у них буквально лопнули, и оба, отец и дочь, замертво упали к ногам Человека, который смеялся. (Если выпуск все равно предполагалось сделать коротким, можно было бы остановиться на этом: команчи легко нашли бы объяснение внезапной смерти Дюфаржей. Но рассказ продолжался.)

День за днем Человек стоял, привязанный к дереву колючей проволокой, а трупы Дюфаржей разлагались у его ног. Никогда еще смерть не подбиралась к нему так близко — его раны кровоточили, а запасов орлиной крови под рукой не было. И вот однажды охрипшим, но задушевым голосом он воззвал к лесным зверям, прося их помочь ему. Он поручил им позвать к нему симпатичного карлика Омбу. И они позвали. Но длинна дорога через парижско-китайскую границу и обратно, и когда Омба прибыл с аптечкой и свежим запасом орлиной крови, Человек уже потерял сознание. Прежде всего Омба совершил акт милосердия: он поднял маску своего господина, которая валялась на кишасе червями теле мадемуазель Дюфарж. Он почтительно открыл жуткие черты лица и лишь тогда стал перевязывать раны.

Когда Человек, который смеялся, наконец приоткрыл заплывшие глаза, Омба торопливо поднес к маске сосуд с орлиной кровью. Но Человек не притронулся к нему. Слабым голо-

сом он произнес имя своего любимца — Чернокрылого. Омба склонил голову — она тоже была не слишком красивой — и открыл своему господину, что Дюфаржи убили верного волка, Чернокрылого. Горестный, душераздирающий стон вырвался из груди Человека. Слабой рукой он потянулся к сосуду с орлиной кровью и раздавил его. Остатки крови тонкой струйкой побежали по его пальцам; он приказал Омбе отвернуться, и Омба, рыдая, повиновался ему. И перед тем как обратить лицо к залитой кровью земле, Человек, который смеялся, в предсмертной судороге сдернул маску.

На этом повествование, разумеется, и кончилось. (Продолжения никогда не было.) Наш Вождь тронул машину. Через проход от меня Вилли Уолш, самый младший из команчей, горько заплакал. Никто не сказал ему — замолчи. Как сейчас помню, и у меня дрожали коленки.

Через несколько минут, выйдя из машины, я вдруг увидел, как у подножия фонарного столба бьется по ветру обрывок тонкой алой оберточной бумаги. Он был очень похож на ту маску из лепестков мака. Когда я пришел домой, зубы у меня безудержно стучали, и мне тут же велели лечь в постель.

## ЗАДАНИЕ 2

### Коллективный анализ творческого поведения подростков в новелле Дж. Сэлинджера «Человек, который смеялся»

- Проанализируйте новеллу Дж. Сэлинджера, отвечая на вопросы и выполняя предложенные задания. В результате анализа сформулируйте собственную интерпретацию (индивидуальную или групповую) смысла этого произведения.
  1. Что в произведении Дж. Сэлинджера показалось вам непонятным? Сформулируйте вопросы к тексту новеллы, ориентируясь прежде всего на *понятное* и *непонятное* в этом произведении.
  2. Вы, наверное, заметили, что в новелле речь идет о соотношении «взрослого» и «детского» возрастных миров с их

- особыми системами ценностей. Есть ли в тексте пространственно-временные и смысловые границы между ними? Чем эти миры отличаются друг от друга с психологической точки зрения? Подтвердите свои соображения цитатами из текста. К какому из этих миров принадлежит Джон Гедсудский (Вождь)? Предложите собственную схему соотношений «взрослого» и «детского» миров в новелле.
3. Почему историю о Человеке рассказчик называет «самым подходящим рассказом для настоящих команчей»?
  4. Повзрослевший «команч» утверждает, что рассказ Вождя «был построен по классическим канонам». О каких канонах идет здесь речь? Попробуйте их сформулировать. Назовите конкретные образцы литературных произведений, на которые ориентируется Вождь, «раскручивая» сюжет о Человеке.
  5. Какие жанровые принципы и законы «массовой культуры» (рекламы, кино и т. п.), тесно связанные с традициями авантюрной литературы, используются сочинителем «рассказа для настоящих команчей»?
  6. Когда, на ваш взгляд, Вождь нарушает «классические каноны» авантюрной истории? Какие психологические причины объясняют это отклонение от жанровой нормы?
  7. Рассказчик вспоминает, что повествование Вождя по мере развития сюжета «ширилось, захватывало тебя, поглощало все окружающее и вместе с тем оставалось в памяти сжатым, компактным и как бы портативным. Его можно было унести домой и вспоминать, сидя, скажем, в ванне, пока медленно выливается вода». Какие особенности истории о Человеке позволяли ей «захватывать» *воображение* подростков и в то же время «оставаться сжатой, компактной»? Попытайтесь схематично представить собственное понимание этого процесса.
  8. С какой целью автор изображает в новелле *игры* «команчей»? Перечислите их. Какие из этих игр доставляли «ко-

- манчам» особое удовольствие? В чем, на ваш взгляд, проявляются психологические различия *игр* в Человека и *фантазий* о Человеке? Докажите свою точку зрения и схематично ее обоснуйте.
9. Какое событие *истории о Человеке* является «пуантным» (т. е. поворотным) в развитии сюжета? А какое событие является «пуантом» *всей новеллы*? Как эти события связаны друг с другом?
  10. Какое влияние на сознание и поведение «команчей» оказала история о Человеке? Если вы считаете, что она в некотором смысле их изменила, то каким именно образом? (Попробуйте связать свой ответ с понятиями *игры, воображения, рефлексии и возраста*.)
  11. Сравните позиции главного героя по отношению к миру взрослых в начале и в конце произведения. Как меняется позиция героя новеллы по отношению к миру своих «заключенных» врагов? Почему?
  12. С какой целью автор использовал в новелле столь сложную композиционную форму повествования: «рассказ от первого лица о том, как сочиняется история в рассказе»? Есть ли, на ваш взгляд, какие-нибудь психологические объяснения использования этой формы?
  13. На основе интерпретации новеллы Сэлинджера самостоятельно еще раз попробуйте дать определение понятия *возраст читателя*. Конкретизируйте его с помощью литературоведческих и психологических понятий («*внешняя*» и «*внутренняя*» *точки зрения, пространство, время, цепь событий; мышление, восприятие, познание, игра, воображение, фантазия, рефлексия* и т.п.).
  14. Какие особенности восприятия подростков являются для автора особенно ценными?

Слово читателя о произведении

ЗАДАНИЕ 1

Коллективный анализ учебного диалога

- Познакомьтесь с фрагментами стенограммы урока, посвященного анализу стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» (6 класс). Обратите особое внимание на реплики учеников.

*М. Ю. Лермонтов*

**Парус**

Белеет парус одинокой  
В тумане неба голубом!..  
Что ищет он в стране далекой?..  
Что кинул он в краю родном?..

Играют волны — ветер свищет,  
И мачта гнется и скрипит..  
Увы, — он счастья не ищет  
И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,  
Над ним луч солнца золотой...  
А он, мятежный, ищет бури,  
Как будто в бурях есть покой!

1832

Стенограмма урока<sup>38</sup>

Смысловые блоки учебно-речевой ситуации; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
<p><b>Объяснение темы урока</b> ЦЕЛЬ: пробудить ассоциации, вызвать интерес к теме урока. Очертить связь: действительность и рождение поэтического образа; от факта — к образному представлению — к постановке вопроса, организующего восприятие стихотворения.</p>	<p>— Сегодня мы познакомимся со стихотворением М.Ю.Лермонтова «Парус». — Что стоит за этим словом? Какие образные представления возникли у вас? Какие цвета подсказывает воображение? — <i>Синее море. Белый парус. Парус как чайка. Иногда скрывается за волной...</i> — Что мы знаем о жизненных истоках стихотворения? Текст «Паруса» появился в письме к Лопухиной (1832), ему предшествует фраза: «Вот еще стихи, которые сочинил я на берегу моря». Лермонтову восемнадцать лет, отчисленный из Московского университета, он переезжает в Петербург... (называются факты). Значит, он мог увидеть парус в Финском заливе? Серое северное море в поэтическом воображении предстало другим морем,</p>	<p>Вопросы сосредоточивают внимание на жизненных впечатлениях. Это и приглашение к диалогу. Включается воображение. Создается образ предмета.</p> <p>Отбор фактов, их представление идут в одном эмоциональном ключе: одиночество в чужом городе, в казарме военной школы. Письма и стихи — попытка уйти от одиночества. Вопросы включают учеников в соразмышление. Все время интона-</p>

<sup>38</sup> Цит. по: Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М.: Флинта; Наука, 1999. С. 96–100.

Смысловые блоки учебно-речевой ситуации; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
	окутанным голубой дымкой тумана... И одинокий парус? Куда он стремится? Что ищет? Впечатление, очень созвучное настроению поэта, получило свое выражение — стало лирическим стихотворением <...>.  (Учитель читает вслух стихотворение.)	ция раздумья, предположения. Конкретная установка на слушание. Возвращение к заглавию — сигнал перехода к чтению.
<b>Вопросы на выявление первичного восприятия текста.</b> ЦЕЛЬ: определить уровень понимания текста.  ЦЕЛЬ: обеспечить самостоятельность наблюдений над словом, над композицией и другими элементами поэтики стихотворения; зафиксировать главное.	— Ребята, так о чем же, на ваш взгляд, это стихотворение? Какое настроение оно создает? Изменяется ли оно? Почему? Какие образы возникли у вас, когда вы слушали стихотворение? — Как вы определите значение слов: <i>парус, море, буря</i> ? — Переносное значение слова в знакомых сочетаниях: «жителейское море», «парус надежды», «буря чувств»? — «Парус» — образ движения, свободного, выбранного самим человеком. Неразрывность связи: парус — море.	Обращение подчеркивает смену речевой роли учителя: от роли чтеца к роли учителя, направляющего беседу.  От прямого значения слова — к переносному — к символике образа в поэтическом тексте: фиксируется результат наблюдений, уточняется метафоричность словосочетаний. Выявляются

Смысловые блоки учебно-речевой ситуации; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
	Это стихотворение о природе? — Да. — Не только. — Но слов «о человеке» нет... — Вы помните: особенность лирики — образ-переживание, воссоздающий чувства поэта, его восприятие мира. Как описание чувств и описание природы сплелись в единый образ? Обратимся к тексту. — Что объединяет первые двести стихов каждой строфы? — Описание моря. Пейзаж. — Каким предстает море в первой картине? — Безбрежное. Сливаются с небом. Голубой туман... — Какое оно во второй строфе? — Разыгралась буря. — Какими словами воссоздается образ бури? Каков ритм строфы? Чем создается? (Глаголами!) Краски моря? (— Нет. Звуки!) Состояние моря в третьей строфе? Какие краски преобладают? Какое настроение создается этими красками и ритмом?	возможные представления о теме. Минимальные теоретические сведения включаются по мере необходимости. Выявляются композиционно-ритмические средства создания образа-переживания (вопрос — ответ — цитата).  Дополнительные вопросы все время ориентируют учеников на обращение к тексту и самостоятельное комментирование языковых средств.

Смысловые блоки учебно-речевой ситуации; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
<p>ЦЕЛЬ: подвести учеников к самостоятельно сделанному выводу, ощутить радость «открытия».</p>	<p>— Итак, картины — эмоционально контрастны. А образ-переживание тоже контрастен? Или идет усиление, развитие многогранного сильного чувства? Для ответа обратимся к тексту и прокомментируем другие двустишия — третий и четвертый стих каждой строфы. Что в них звучит? Попробуйте ответить словами, в наибольшей степени соответствующими вашему восприятию. (Выслушиваются ответы.)</p> <p>— Сделаем обобщение: как же происходит поэтическое соединение двустиший? Вопрос «Что ищет он в стране далекой?» относится к парусу или к человеку? И далее: «он счастья не ищет...», «а он, мятежный...» — когда произошла «подмена»? И важно ли, что здесь метафора?</p> <p>— Как отразилось в этом стихотворении душевное состояние юноши-поэта? Вспомните факты его жизни, о которых мы говорили, и другие — известные вам. Это 1832</p>	<p>Промежуточный вывод фиксирует этап решения задачи, вводится новый вопрос, уточняется способ речевого действия.</p> <p>Умелым перефразированием и дополнениями учитель направляет ход рассуждения.</p>

Смысловые блоки учебно-речевой ситуации; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
	<p>год. Школа гвардейских подпрапорщиков... (и т. д.). В чем сила воздействия лирического стихотворения? Какие «струны» душевного мира читателя (каждого из нас) задает это стихотворение?</p> <p>— <i>Это поэтическое выражение одиночества человека. Это неприятие покоя, жажда действия. Это — спор со стихиями.</i></p> <p>(Примерно так определяется вербальная основа вывода-обобщения.)</p>	

- Подготовьте развернутый групповой анализ стенограммы урока, используя следующие вопросы и задания:
  1. Автор пособия, в которое вошла эта стенограмма, приводит ее в качестве образца «умелой» организации учебного диалога на уроке литературы. Согласны ли вы с автором?
  2. Выделите в тексте стенограммы начальные и заключительные реплики читателей. Можно ли утверждать, что они принципиально отличаются друг от друга? Почему?
  3. Перечитайте цели урока. Все ли вас удовлетворяет в их формулировке? Почему?
  4. Что, на ваш взгляд, означает формулировка: «зафиксировать главное»?
  5. Урок начинается с биографической справки о «жизненных истоках стихотворения» и ею же завершается. Помогают



ли шестиклассникам биографические факты глубже понять смысл стихотворения? Зачем учитель обращается к биографическому материалу?

6. Какие этапы урока содержат наибольший потенциал диалогического общения читателей? Реализовался ли он в полной мере? Обоснуйте свое мнение примерами из стенограммы урока.
7. Зафиксированы ли в стенограмме моменты диалогического общения школьников друг с другом?
8. Какие способы учебной деятельности осуществляются на этом уроке? Можно ли утверждать, что демонстрируемый урок имеет деятельностную основу? Почему?
9. Внимательно перечитайте вопросы, которые задает учитель. Какие из этих вопросов, по вашему мнению, можно считать удачными, какие – нет?
10. Воспроизведите логику анализа «Паруса». Соответствует ли она художественной специфике стихотворения? Попытайтесь обосновать свою позицию самостоятельным анализом стихотворения.
11. Как вы считаете, интересуют ли словесника читательские «точки предпонимания», гипотезы смысла и наблюдения учеников, или же педагог в большей степени озабочен реализацией плана урока? Обоснуйте свое мнение.
12. Перечитайте еще раз «вербальную основу вывода-обобщения»: *«Это поэтическое выражение одиночества человека. Это неприятие покоя, жажда действия. Это – спор со стихиями»*. Согласны ли вы с такой интерпретацией «силы воздействия» «Паруса»?
13. Знает ли учитель заранее, каков «правильный уровень понимания текста»?
14. Можно ли назвать демонстрируемый подход к освоению смысла «Паруса» коммуникативно-деятельностным? Почему?

## ЗАДАНИЕ 2

### Коллективное проектирование учебного диалога

- Познакомьтесь с вопросами к стихотворению М. Ю. Лермонтова «Парус». На основе этих (а также своих собственных) вопросов, используя филолого-педагогическую схему урока, предложенную в предыдущей главе, спроектируйте сценарный план учебного диалога, цель которого — определение отличий поэтического смысла слова от его значений в обыденной речи.

#### Вопросы к стихотворению М. Ю. Лермонтова «Парус»

1. Почему стихотворение называется «Парус»?
2. Что необычного вы заметили в стихотворении?
3. Можно ли пересказать его содержание? Почему?
4. Какие чувства выражены в «Парусе»? Остаются ли они неизменными на протяжении всего стихотворения или же меняются от строфы к строфе? Почему вам так кажется? Докажите свою точку зрения конкретными наблюдениями.
5. Благодаря чему происходит одушевление паруса в сознании наблюдателя?
6. Как соотносятся мир паруса и позиция наблюдателя?
7. Нет ли какого-нибудь сходства между строфами стихотворения? Чтобы точно ответить на этот вопрос, обратите внимание на соотношение первых и вторых двустиший. Как они связаны друг с другом?
8. Вы, наверное, заметили, что первые две строки стихотворения в каждой строфе – описания, морской пейзаж, а второе двустишие – вопросы или ответы наблюдателя, его «пейзаж души». Какие переходы изображает автор благодаря такой композиции стихотворного текста?

9. Меняется ли на протяжении всего стихотворения расстояние между парусом и наблюдателем? Если меняется, то что может означать это изменение? Докажите свою точку зрения конкретными наблюдениями.
  10. Что означает постепенное «приближение» наблюдателя (и соответственно) читателя к парусу?
  11. Как вы понимаете смысл последнего двустипия? С какими интонациями (горечи, печали, разочарования или иронии по отношению к парусу) они должны быть прочитаны?
  12. Чем значение слова *парус* в обыденной речи отличается от поэтического смысла этого слова в стихотворении Лермонтова?
  13. Какие чувства испытывает «идеальный» читатель «Паруса»? Почему?
- Реализуйте получившийся филолого-педагогический проект в аудитории шестиклассников. Не забудьте записать диалог читателей на диктофон (а еще лучше — на видеомагнитофон). После проведенного урока расшифруйте и проанализируйте запись, выделяя наиболее и наименее удачные эпизоды учебного события. Сравните получившийся результат со стенограммой из пособия З. С. Смелковой.

Часть III

**Структура произведения  
и диалог читателей**

## Глава 1

### Комплексный подход к анализу произведения на уроке-диалоге

## Глава 2

### Диалог читателей о сюжете произведения

## Глава 3

### «Хронотопический анализ» произведения в ситуации учебного диалога

## Глава 4

### Анализ авторской позиции в учебно-диалогической импровизации

#### *Коммуникативный практикум 1*

### «Точки предпонимания» читателей и логика анализа сюжета

#### *Коммуникативный практикум 2*

### Развитие читательских представлений о художественном пространстве и времени

#### *Коммуникативный практикум 3*

### «Партитура» учебно-диалогической импровизации и творческое поведение читателей

## Глава 1

### Комплексный подход к анализу произведения на уроке-диалоге

*«Педагогика облегчения» и удивление читателя. — Прогнозированное чтение. — Траектория читательского понимания на начальном этапе диалога. — Этап предпонимания. — Отступление о «точках удивления» (или «точках предпонимания»). — Между интерпретацией и анализом художественной реальности. — Интерпретация результатов анализа. — О герменевтической логике диалога читателей. — Диалог читателей и мотивация учебной деятельности.*

---

... Книга — не просто словесное устройство или набор таких устройств; книга — это диалог, завязанный с читателем, интонация, приданная его голосу, и череда переменчивых и несокрушимых образов, запавших ему в память. Этому диалогу нет конца <...> Ведь книга — не замкнутая сущность, а отношение или, точнее, ось бесчисленных отношений. Та или иная литература отличается от другой, предшествующей либо последующей, не столько набором текстов, сколько *способом их прочтения.*

*Хорхе Луис Борхес*

#### **«Педагогика облегчения» и удивление читателя**

Отправным пунктом разговора в данной главе, как уже было сказано, станут фрагменты стенограммы учебного диалога пятиклассников о святочном рассказе Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Учебный диалог был проведен автором 15 января 1992 г. в 5 «Е» классе в средней школе № 24 г. Кемерово. Урок по рассказу Ф. М. Достоевского, как и остальные уроки-диалоги, рассматриваемые в третьей части, длился 1,5 часа (учебная пара — 2 урока по 45 мин).

Вначале напомним, что в традиционной школе знакомству с текстом художественного произведения (чтению) и его анализу на уроке литературы, как правило, предшествует разъяснительная работа словесника. Она выполняет функцию подчеркнуто монологического предисловного высказывания, автор которого считает своим долгом уберечь читателей от «излишеств» «неподготовленного восприятия». Такого рода репродуктивный способ знакомства с «необходимыми» сведениями противоречит обычному пути читательского восприятия. Немаловажный факт: многие читатели пропускают предисловия книг, в которых «заботливые авторы» предлагают универсальные «карты-схемы» «лабиринта сцеплений» художественного мира, «ходы» которого с большим интересом осваиваются читателями самостоятельно.

Представим монологическую модель изучения рассказа Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке». Традиционно знакомству с ним должно, видимо, предшествовать слово учителя о жизни и творчестве писателя, справки социологического характера (например, объяснение, почему при капитализме детям жилось плохо; в настоящее время комментарий педагога, конечно же, может «сдвинуть» внимание школьников в сферу религиозной проблематики творчества Ф. М. Достоевского), в лучшем случае — освоение теоретических сведений о жанре святочного рассказа. Главная цель подобных разъяснений — донести до сознания учащихся мысль о том, что наиболее значимые функции литературного произведения имеют прежде всего познавательный и воспитательный характер. В чем именно он проявляется, учитель сообщает заранее, а текст произведения становится «образцово-показательной» иллюстрацией к уже сказанному на уроке.

Таким образом, в русле монологической коммуникации постепенно выстраивается схема интерпретации произведения: учитель «*пре-по-дает*» («*пре-под-носит*») смысл (или то, что под ним подразумевается и что его определяет) заранее, а «разбор текста» фактически превращается в формально-дидактический контрабандный довесок монологической коммуникации, имитирующей процесс работы читателей на уроке. Общаться на таком занятии становится незачем, ведь для осмысленного диалога о произведении требуется определенная мотивация обще-

ния, непосредственность впечатлений и самостоятельность наблюдений собеседников, которыми они хотят поделиться друг с другом. В данном же случае интерес к художественному миру должен, с точки зрения педагога, возникнуть не в процессе непосредственного (в некотором смысле *внезапного*) знакомства с текстом и столкновения с его *загадочными* и *таинственными* сторонами, а в ходе объяснения, облегчающего задачи обучения и педагогу, и его ученикам.

Кстати, о «педагогике облегчения» Ф. М. Достоевский рассуждал в январской книге «Дневника писателя» 1876 года: «Жаль еще тоже, что детям теперь все так облегчают не только всякое приобретение знаний, но даже игру и игрушки <...> Вся педагогика ушла теперь в заботу об облегчении. Иногда облегчение вовсе не есть развитие, а даже, напротив, есть отупление. Две-три мысли, два-три впечатления, поглубже выжитые в детстве собственным усилием <...> проведут ребенка гораздо больше в жизнь, чем самая облегченная школа, из которой сплошь да рядом выходит ни то ни се, ни доброе, ни злое, даже и в разврате не развратное, и в добродетели не добродетельное»<sup>2</sup>.

К сожалению, монологическая традиция литературного образования продолжает удерживать и развивать основные «воспитательные» традиции «педагогике облегчения», о которой писал Ф. М. Достоевский. «Человековедческие» и «просветительские» подходы к освоению литературы совершенно игнорируют «*эффект удивления*» — одну из ранних и спонтанно действенных эстетических реакций читателя. Еще Аристотель заметил, что удивление является отправной точкой в процессе всякого познания: «Ибо и теперь и прежде удивление побуждает людей философствовать <...> Недоумевающий и удивляющийся считает себя незнающим»<sup>3</sup>.

*Фактор художественной «внезапности» влияет на возникновение «удивительной ситуации» «умного незнания» и на уроке литературы. Она, в свою очередь, определяет логику «движения понимания» школьников, уровень и качество их читательской рефлексии — степень осмысленности собственного отношения*

<sup>2</sup> Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. М.: Наука, 1981. Т. 22. С. 407.

<sup>3</sup> Аристотель. Соч.: В 4 т. М.: Наука, 1975. Т. 1. С. 69.

к прочитанному. Особенно значим «фактор внезапности» на уроках литературы в средних классах.

### Прогнозированное чтение

Одним из методических приемов учебного диалога, о котором вскользь было упомянуто во второй части, является *прогнозированное чтение*. Суть его заключается в следующем: во время чтения текста произведения (как правило, в начале урока) учитель делает остановку («обрыв») и опускает одно из событийных звеньев, чаще всего финальное, нарушая тем самым привычный для читателя ритм формирования эстетического смысла. Читатель вынужден самостоятельно, опираясь на факты художественной реальности и на показатели собственного переживания-приключения, заполнить сюжетные «пустоты». Как известно, этот прием часто используется в «фельетонных» произведениях, печатающихся в периодических изданиях «с продолжением», а также в многосерийных телевизионных фильмах, каждая серия которых «обрывается» «на самом интересном месте», стимулируя воображение и фантазию зрителя.

На уроке-диалоге «прогнозированное чтение» может быть использовано при освоении эпических произведений малых форм с ярко выраженным *pointe*. Оно проблематизирует ситуацию рецептивно-эстетической деятельности и навязывает читателям роль активных «сотворцов» автора.

Обратимся к тексту Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке».

Но я романист и, кажется, одну «историю» сам сочинил. Почему я пишу: «кажется», ведь я сам знаю наверно, что сочинил, но мне всё мерещится, что это где-то и когда-то случилось, именно это случилось как раз накануне Рождества, в каком-то огромном городе и в ужасный мороз.

Мерещится мне, был в подвале мальчик, но еще очень маленький, лет шести или даже менее. Этот мальчик проснулся утром в сыром и холодном подвале. Одет он был в какой-то халатик и дрожал. Дыхание его вылетало белым паром, и он, сидя в углу на сундуке, от скуки нарочно пускал этот пар изо рта и забавлялся, смотря, как он вылетает. Но ему очень хотелось кушать. Он несколько раз с утра подходил к нарам, где на тонкой,

как блин, подстилке и на каком-то узле под головой вместо подушки лежала больная мать его. Как она здесь очутилась? Должно быть, приехала с своим мальчиком из чужого города и вдруг захворала. Хозяйку углов захватили еще два дня тому в полицию; жильцы разбрелись, дело праздничное, а оставшийся один халатник уже целые сутки лежал мертво пьяный, не дождавшись и праздника. В другом углу комнаты стонала от ревматизма какая-то восьмидесятилетняя старушонка, жившая когда-то и где-то в няньках, а теперь помиравшая одиноко, охая, брюзжа и ворча на мальчика, так что он уже стал бояться подходить к ее углу близко. Напиться-то он где-то достал в сенях, но корочки нигде не нашел и раз в десятый уже подходил разбудить свою маму. Жутко стало ему наконец в темноте: давно уже начался вечер, а огня не зажигали. Ощупав лицо мамы, он подивился, что она совсем не двигается и стала такая же холодная, как стена. «Очень уж здесь холодно», — подумал он, постоял немного, бессознательно забыв свою руку на плече покойницы, потом дохнул на свои пальчики, чтоб отогреть их, и вдруг, нашарив на нарах свой картузишко, потихоньку, ощупью, пошел из подвала. Он еще бы и раньше пошел, да всё боялся вверху, на лестнице, большой собаки, которая выла весь день у соседских дверей. Но собаки уже не было, и он вдруг вышел на улицу.

Господи, какой город! Никогда еще он не видал ничего такого. Там, откуда он приехал, по ночам такой черный мрак, один фонарь на всю улицу. Деревянные низенькие домишки запираются ставнями; на улице, чуть смеркнется — никого, все затворяются по домам, и только завывают целые стаи собак, сотни и тысячи их, воют и лают всю ночь. Но там было зато так тепло и ему давали кушать, а здесь — Господи, кабы покушать! И какой здесь стук и гром, какой свет и люди, лошади и кареты, и мороз, мороз! Мерзлый пар валит от загнанных лошадей, из жарко дышавших морд их; сквозь рыхлый снег звенят об камни подковы, и все так толкаются, и, Господи, так хочется поест, хоть бы кусочек какой-нибудь, и так больно стало вдруг пальчикам. Мимо прошел блюститель порядка и отвернулся, чтоб не заметить мальчика.

Вот и опять улица, — ох какая широкая! Вот здесь так раздавят наверно; как они все кричат, бегут и едут, а свету-то, свету-

то! А это что? Ух, какое большое стекло, а за стеклом комната, а в комнате дерево до потолка; это елка, а на елке сколько огней, сколько золотых бумажек и яблоков, а кругом тут же куколки, маленькие лошадки; а по комнате бегают дети, нарядные, чистенькие, смеются и играют, и едят, и пьют что-то. Вот эта девочка начала с мальчиком танцевать, какая хорошенькая девочка! Вот и музыка, сквозь стекло слышно. Глядит мальчик, дивится, уж и смеется, а у него болят уже пальчики и на ножках, а на ручках стали совсем красные, уж не сгибаются и больно пошевелить. И вдруг вспомнил мальчик про то, что у него так болят пальчики, заплакал и побежал дальше, и вот опять видит он сквозь другое стекло комнату, опять там деревья, но на столах пироги, всякие — миндальные, красные, желтые, и сидят там четыре богатые барыни, а кто придет, они тому дают пироги, а отворяется дверь поминутно, входит к ним с улицы много господ. Подкрался мальчик, отворил вдруг дверь и вошел. Ух, как на него закричали и замахали! Одна барыня подошла поскорее и сунула ему в руку копеечку, а сама отворила ему дверь на улицу. Как он испугался! А копеечка тут же выкатилась и зазвенела по ступенькам: не мог он согнуть свои красные пальчики и придержать ее. Выбежал мальчик и пошел поскорей-поскорей, а куда, сам не знает. Хочется ему опять заплакать, да уж боится, и бежит, бежит и на ручки дует. И тоска берет его, потому что стало ему вдруг так одиноко и жутко, и вдруг, Господи! Да что ж это опять такое? Стоят люди толпой и дивятся: на окне за стеклом три куклы, маленькие, разодетые в красные и зеленые платица и совсем-совсем как живые! Какой-то старичок сидит и будто бы играет на большой скрипке, два других стоят тут же и играют на маленьких скрипочках, и в такт качают головками, и друг на друга смотрят, и губы у них шевелятся, говорят, совсем говорят, — только вот из-за стекла не слышно. И подумал сперва мальчик, что они живые, а как догадался совсем, что это куколки, — вдруг рассмеялся. Никогда он не видал таких куколок и не знал, что такие есть! И плакать-то ему хочется, но так смешно-смешно на куколок. Вдруг ему почудилось, что сзади его кто-то схватил за халатик: большой злой мальчик стоял подле и вдруг треснул его по голове, сорвал картуз, а сам снизу поддал ему ножкой. Покатился мальчик наземь, тут закричали, обомлел он, вскочил и бежать-бежать,

и вдруг забежал сам не знает куда, в подворотню, на чужой двор, — и присел за дровами: «Тут не сыщут, да и темно».

Присел он и скорчился, а сам отдышаться не может от страха, и вдруг, совсем вдруг, стало так ему хорошо: ручки и ножки вдруг перестали болеть и стало так тепло, так тепло, как на печке; вот он весь вздрогнул: ах, да ведь он было заснул! Как хорошо тут заснуть: «Посижу здесь и пойду опять посмотреть на куколок, — подумал мальчик и усмехнулся, вспомнив про них, — совсем как живые!..» И вдруг ему послышалось, что над ним запела его мама песенку. «Мама, я сплю, ах, как тут спать хорошо!»

— Пойдем ко мне на елку, мальчик, — прошептал над ним вдруг тихий голос.

Он подумал было, что это всё его мама, но нет, не она; кто же это его позвал, он не видит, но кто-то нагнулся над ним и обнял его в темноте, а он протянул ему руку и... и вдруг — о, какой свет! О, какая елка! Да и не елка это, он и не видал еще таких деревьев! Где это он теперь: всё блестит, всё сияет и кругом всё куколки, — но нет, это всё мальчики и девочки, только такие светлые, все они кружатся около него, летают, все они целуют его, берут его, несут с собою, да и сам он летит, и видит он: смотрит его мама и смеется на него радостно.

— Мама! Мама! Ах, как хорошо тут, мама! — кричит ей мальчик, и опять целуется с детьми, и хочется ему рассказать им поскорее про тех куколок за стеклом.

— Кто вы, мальчики? Кто вы, девочки? — спрашивает он, смеясь и любя их.

— Это «Христовая елка», — отвечают они ему. — У Христа всегда в этот день елка для маленьких деточек, у которых там нет своей елки... — И узнал он, что мальчики эти и девочки все были всё такие же, как он, дети, но одни замерзли еще в своих корзинах, в которых их подкинули на лестницы к дверям петербургских чиновников, другие задохлись у чухонки, от воспитательного дома на прокормлении, третьи умерли у иссохшей груди своих матерей (во время самарского голода), четвертые задохлись в вагонах третьего класса от смраду, и все-то они теперь здесь, все они теперь как ангелы, все у Христа, и он сам посреди их, и простирает к ним руки, и благословляет их и их грешных матерей... А матери этих детей все стоят тут же,

в сторонке, и плачут; каждая узнает своего мальчика или девочку, а они подлетают к ним и целуют их, утирают им слезы своими ручками и упрашивают их не плакать, потому что им здесь так хорошо...

А внизу, наутро, дворники нашли маленький трупик забжавшего и замерзшего за дровами мальчика; разыскали и его маму... Та умерла еще прежде его; оба свиделись у Господа Бога в небе.

И зачем же я сочинил такую историю, так не идущую в обыкновенный разумный дневник, да еще писателя? А еще обещал рассказы преимущественно о событиях действительных! Но вот в том-то и дело, мне всё кажется и мерещится, что всё это могло случиться действительно, — то есть то, что происходило в подвале и за дровами, а там об елке у Христа — уж и не знаю, как вам сказать, могло ли оно случиться или нет? На то я и романист, чтоб выдумывать.

*Январь 1876*

#### **Траектория читательского понимания на начальном этапе диалога**

На интересующем нас уроке к прогнозированному чтению словесник обратился после эпизода, в котором появляется персонаж с «тихим голосом» (Христос), пригласивший главного героя, мальчика, на елку (текст «Мальчика у Христа на елке» читался учителем и соответственно воспринимался школьниками на слух).

Словесник прервал чтение и спросил у детей: «А как вы думаете, кто пригласил мальчика на елку и чем, на ваш взгляд, закончится рассказ?» Автоматизм восприятия подростков нарушился. Читательское нетерпение, «интерес продолжения» («Что же будет дальше?») и «интерес конца» («Чем все закончится?») послужили толчком к активному сотворчеству пятиклассников, попытавшихся самостоятельно заполнить финальную «пустоту» сюжета собственными предположениями. Заметим, что заголовок святочного рассказа Ф. М. Достоевского был «снят» учителем. Подростки, таким образом, лишились главной подсказки. Они оказались в «идеальных» эстетических условиях, в которых часто оказывается рядовой читатель, бе-

рущий в руки книгу неизвестного автора и знакомящийся с произведением неизвестного ему жанра как бы случайно.

В качестве возможного благодетеля мальчика, пригласившего его на елку, назывались барыня из богатого дома, «большой злой мальчик», отобравший у героя картуз, и даже «блуститель порядка», не обративший внимания на замерзающего мальчика. Аргументы одних участников диалога опровергались репликами других, однако в прогнозирующей деятельности школьников обозначилось русло смыслообразования, по которому они постепенно продвигались к пониманию финального события рассказа. Поначалу финал воспринимался подростками идилично. В их интерпретациях мир «страшного города» наделялся подлинной человечностью, — функции персонажей неожиданным для учителя образом трансформировались: «Мальчика накормит и возьмет в свою семью сердитая барыня»; «Злой мальчик, обидевший главного героя, застыдил своего поступка, вернулся отдать картуз, а потом позвал его к себе на елку»; «Полицейский, который раньше не заметил мальчика, вернулся за ним, чтобы забрать в отделение — там устроили елку для бедных детей».

В своих вариантах счастливого сюжетного завершения (или *эвкатострофы*) подростки как бы восстанавливали исчезнувшее в процессе чтения ощущение душевного равновесия, которое, если использовать определение Дж. Р. Р. Толкина, можно интерпретировать как «возобновление и обострение ясного видения мира»<sup>4</sup>. Известный английский филолог и писатель подчеркивал, что эвкатострофа имеет для читателя-ребенка жизненно-творческий смысл, поскольку отрицает «полное и окончательное поражение человека и в этом смысле является евангельской *благой вестью*, дающей мимолетное ощущение радости, выходящей за пределы этого мира»<sup>5</sup>.

Прогнозируемая подростками эвкатострофа позволила им диалогически соотнести в ситуации оживленного общения «прозу жизни» главного героя с «поэзией сердца» вдруг подошедших «обидчиков».

<sup>4</sup> Толкиен Дж. Р. Р. Лист Мелкина и другие волшебные сказки. М.: РИФ, 1991. С. 281.

<sup>5</sup> Там же. С. 289.



Когда рассказ был прочитан до конца, его авторский финал вызвал эстетический шок, сверхудивление читателей. В классе не оказалось ни одного подростка, кого бы он оставил равнодушным. Так явное вдруг обернулось для пятиклассников тайным. *Pointe* рассказа неожиданно разрушил константу восприятия на читательской «шкале ожиданий» (Ю. М. Лотман) и заострил внимание на закономерностях развития сюжета «Мальчика у Христа на елке». Подростки этого класса впервые в своей эстетической деятельности столкнулись с герменевтическим парадоксом: «Почему, чем больше узнаешь о событиях, описанных автором, тем больше возникает и вопросов о смысле рассказа?» В отношении творчества Ф. М. Достоевского этот парадокс особенно существен и, как известно, был впервые сформулирован М. М. Бахтиным: с последним словом автора «ничего окончательного не произошло, последнее слово мира и о мире еще не сказано, мир открыт и свободен, еще все впереди и всегда будет впереди»<sup>6</sup>.

Следовательно, и читательское сознание открыто для понимания смысла произведения, ведь и для читателя Ф. М. Достоевского всегда «еще все впереди».

#### Этап предпонимания

Напомним: с герменевтической точки зрения истинное понимание возможно только тогда и там, когда и где имеется непонимание. Именно поэтому школьникам был задан вопрос: «Что в рассказе вам показалось странным, непонятным и загадочным?» В дальнейшем объектом читательской интерпретации наряду с полным текстом рассказа стали начальные проекции читательских «гипотез смысла» на произведение.

Вот некоторые «ответные вопросы» пятиклассников, которые в русле педагогических понятий Школы диалога культур можно назвать «точками удивления» (С. Ю. Курганов), концентрирующими сознание собеседников на «странных», «непонятных», по их мнению, ситуациях, эпизодах и деталях рассказа:

- Почему барыня подошла поскорее, сунула мальчику в руку копеечку, а сама отворила ему дверь на улицу? Чего она испугалась?

<sup>6</sup> Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художеств. лит., 1972. С. 284–285.

- Почему блюститель порядка отвернулся от мальчика, ведь замерзший человек на улице это бес-порядок?
- Почему люди не защитили его от большого злого мальчика?
- Почему Христос не наказывает грешных матерей?
- Что за дерево было у Христа? Почему мальчик сам себе задает вопрос: «Да и елка ли это?»
- У кого и почему Достоевский спрашивает: «Зачем я сочинил эту историю?»
- Мог ли мальчик попасть к Христу на елку на самом деле? (Кстати, именно этот вопрос ставит перед читателем повествователь в финале рассказа.)
- А во сне или наяву был мальчик у Христа на елке? Он вначале попал на елку, а потом умер или наоборот?

Как видно, последовательность вопросов и та активность, с которой они ставились пятиклассниками, обострили на уроке ситуацию герменевтической интриги.

#### Отступление о «точках удивления» (или «точках предпонимания»)

Выделенные «точки удивления» являются, по сути дела, «познавательными-понимающими» доминантами смыслодеятельности читателей или, иными словами, своеобразными «точками предчувствия» эстетического открытия. Диалогическая соотнесенность в учебной деятельности «удивления» и «предчувствия» понимания позволяет формулируемые на уроках-диалогах вопросы школьников называть в дальнейшем — в русле герменевтической традиции — «точками предпонимания». Заметим, что отмеченный филолого-педагогический прием (выделение «точек предпонимания») встречается и в литературоведческих работах, адресованных юным читателям.

Так, Ю. В. Манн в первой главе своей книги о творчестве Н. В. Гоголя воспроизводит два типичных отношения школьников к творчеству писателя. Одно из них: Гоголь нравится, потому что он «смешной писатель». Другое: Гоголь «неинтересный писатель», так как «у него все просто», нет «ничего неожиданного». Обе точки зрения объединяет статично-инертный тип восприятия литературы, сформированный «методикой общего места»: у Гоголя все сразу понятно, поэтому и говорить не о чем.

Ю. В. Манн поступает как опытный педагог-диалогист, разрушающий представление о Гоголе — «простом писателе» «простыми» вопросами:

- Кто рассказывает историю ссоры Ивана Ивановича с Иваном Никифоровичем?
- Почему Хлестаков обманул Городничего? Почему лекарь Гибнер не произносит ни одного слова?
- Есть ли в «Ревизоре» экспозиция? Почему Собакевич расхваливает мертвых крестьян?
- Кто такие «мертвые души»?
- Почему автор не называет по имени «даму просто приятную» и «даму приятную во всех отношениях»?
- Какое имеет отношение к действию поэмы история капитана Копейкина?
- Почему Чичиков окаменел при встрече с губернаторской дочкой?
- Что означает гоголевский образ дороги?<sup>7</sup>

«Простота» вопросов литературоведа оборачивается подлинной, а не надуманной проблемностью. В процессе медленного перечитывания отдельных фрагментов произведений писателя школьники, по мысли Ю. В. Манна, должны научиться самостоятельно и с интересом «разбирать и складывать те «буквы», из которых слагается высокое искусство Гоголя»<sup>8</sup>.

#### **Между интерпретацией и анализом художественной реальности**

Отмеченные ранее «точки предпонимания» читателей рассказа Ф. М. Достоевского сосредоточили учебную деятельность на финале (первой «точке предпонимания») и его эмоциональном тоне. Диалог выявил два варианта истолкования финала, а следовательно, и всего рассказа: как «грустного», «печального» (герой умирает) и «счастливого» («Мальчик на этом свете был несчастен, а попал на елку к Христу и впервые узнал, что кому-то нужен»). Прозвучали и апелляции к словам автора:

<sup>7</sup> Манн Ю. Смелость изобретения. М.: Детск. лит., 1979.

<sup>8</sup> Там же. С. 10.

«Трудно сказать, грустный или счастливый конец у рассказа, этого не знает даже сам писатель, потому что говорит: “Зачем я написал его?”». Вопрос повествователя вовлек школьников в ситуацию эстетического и этического выбора, который не навязывал им «обязательность» и однозначность читательской позиции, а внутренне ее проблематизировал.

Чтобы перевести проблематизм учебной ситуации на качественно новый уровень читательского общения, словесник предложил пятиклассникам выделить и сравнить пространственные характеристики «своего» и «чужого» для мальчика мира. В ходе анализа школьники определили несколько пространственно-ценностных оппозиций. В частности, они заметили, что «там (в городе, где жил когда-то мальчик) темно — здесь (в большом городе, куда он приехал с мамой) светло», но «там давали поесть, а здесь ничего не дают», «там тепло — здесь мороз, голод, одиночество, смерть». Один из читателей отметил, что «свет, елка вообще не для мальчика, а для смеющихся, счастливых детей».

#### **Интерпретация результатов анализа**

В результате «хронотопического» анализа возникли две интерпретации. В их основе лежали наблюдения пятиклассников над пространственной организацией «внутреннего мира» произведения.

Первая социологизировала смысл рассказа («Жизнь зависит от правительства. Где достаток, там люди добрые, не рвут все себе. В чужом городе люди добрые, значит, живут в достатке, о них власти заботятся»).

Вторая интерпретация носила «почвенный» характер: «В деревне (первоначально город, в котором жил мальчик, многие пятиклассники называли деревней. — С.Л.), где жил мальчик, все знают друг друга и поэтому хорошо относятся друг к другу. А в большом городе никто никому не нужен, и к этому привыкаешь. Вот и на мальчика никто не обратил внимания». Заметим, что в сознании читателей-подростков была, таким образом, имплицитно воспроизведена ситуация публицистического спора современных «славянофилов» и «западников». Вряд ли это случайно, поскольку «Мальчик у Христа на елке» впервые актуализировал для подростков проблему русской прозы XIX века — проблему отчуждения, распада традиционных человеческих

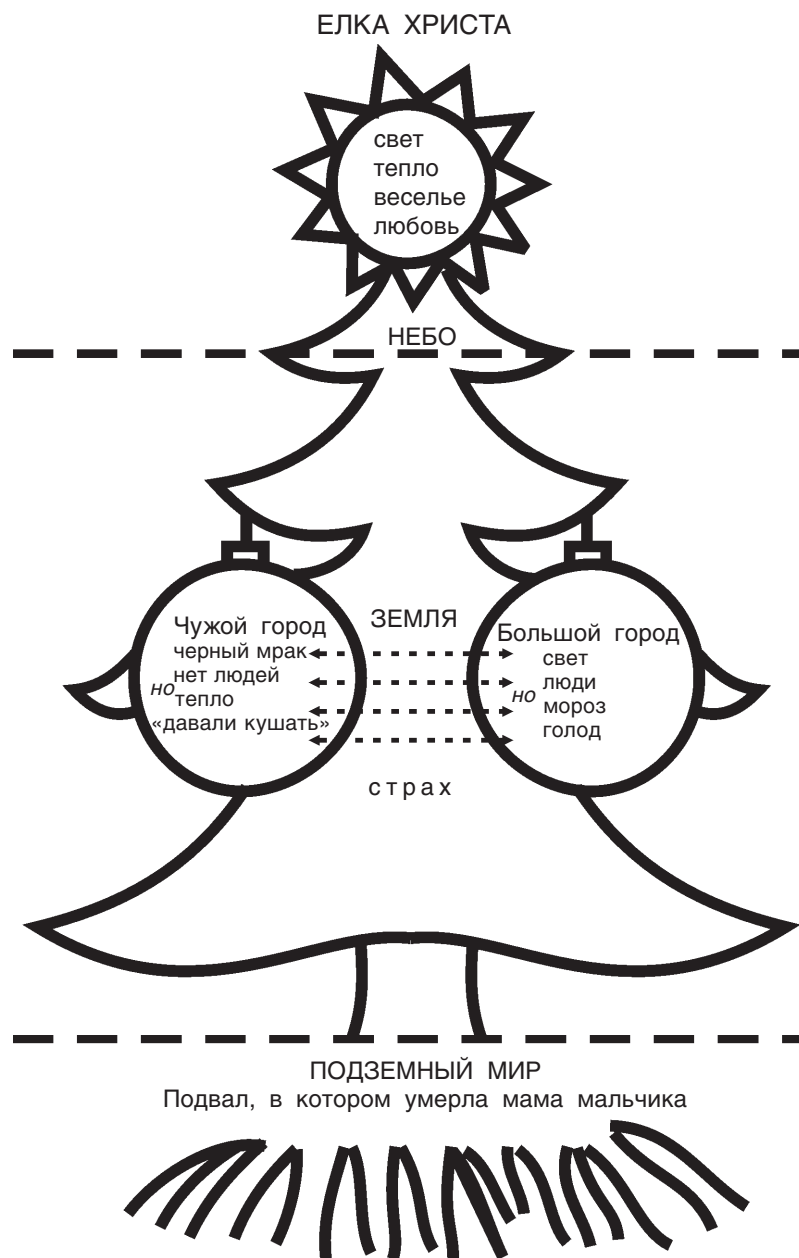
связей, к детальному рассмотрению которой они приступят только в 10 классе.

Гипотезу о том, что в «деревне» «люди добрые», опроверг один из читателей, обративший внимание собеседников на то, что «в городе мальчика, как и в большом городе, люди не любят друг друга: там чуть смеркается — никого, все затворяются по домам». Последняя реплика заставила пятиклассников усомниться в своих первоначальных представлениях о жизни мальчика в «своем» и «чужом» городе. Они пришли к выводу, что и в «маленьком», и в «большом» пространстве мальчик *чужой*. Читатели самостоятельно обнаружили мотив всеобщей «земной» слепоты людей («Одна барыня вроде и не хочет быть слепой, ей жалко мальчика — зачем бы она совала ему копейчку?» — «Но доброй она быть не умеет и не хочет — вдруг гости что-нибудь подумают». — «Она жестокая не по своей воле — все вокруг такие») и мотив чудесного рождественского прозрения в финале рассказа («Куколки как бы стали людьми. Они увидели друг друга и полюбили». — «На елке у Христа нет *чужих* людей, там все *свои*». — «Барыня даже не взглянула на красную от мороза ручку мальчика, а Христос и дети протягивают ему свои руки». — «Христос не протягивает, а *простирает* руки к грешным матерям. Простирать руки — это протягивать их очень далеко и как-то нежно». — «На небе люди плачут от счастья — все находят друг друга»).

Интуитивное выделение сакрального пространства свидетельствовало о том, что читатели восприняли «утренник» Христа не как факт быстрой социальной действительности, окружающей мальчика, а как прорыв-проникновение героя и читателя в «далекой» мир вечности. На этом этапе диалога учитель репродуцировал вопрос, возникший у пятиклассников в самом начале урока: «Что за дерево было у Христа?» Один из читателей выдвинул следующую гипотезу смысла: «Я хочу представить рассказ в виде елочки. Мальчик всю ее не видит, а видит только ее вершину у Христа. А мы (читатели. — С.Л.) видим: елка от неба до земли самой».

Выдвинутая гипотеза показалась собеседникам интересной, и они предложили изобразить ее графически («Мальчик оказался на елке у Христа, а мы — на елке Достоевского»). В процессе коллективной работы на доске появилось схематичное

Схема 2. «Елка Достоевского»



изображение «елки Достоевского» (см. схему 2). Эта схема реконструировала архетипически версию мифа о «мировом древе», в верхней части которого расположено небо («Вот откуда звезда на новогодней елке!»), в центре — земля («Два города как будто в темных ветвях дерева заблудились»), в нижней — подземный мир («Там вообще одиноко и неуютно, как в подвале, где жил мальчик с мамой». — «Она там и умерла — в подвале смерть поселилась»).

Провокационное предложение словесника интерпретировать «верхний слой» как сказочное пространство, наделенное волшебными свойствами, большинство читателей отклонило, интуитивно предощущая принципиальное жанровое отличие волшебной сказки от рассматриваемого на этом уроке святочного рассказа Ф. М. Достоевского: «Это не сказка, в Бога многие верят, значит, он есть». — «А если его нет, то ты просто его еще не узнал» (!). — «У Христа на елке нет волшебных предметов, там все как на земле, только как-то чище, светлее — это особый, но не сказочный мир». — «В сказках не так. В тридцатом царстве везде героя подстерегают опасности, и поэтому ему надо всех врагов победить, чтобы к себе домой вернуться. А мальчику никого побеждать не надо. Небо — это по-настоящему *его мир*, а на земле у него и дома-то нет».

Заметим, что христианские мотивы в художественной литературе обсуждались пятиклассниками впервые, без какой бы то ни было предварительной подготовки. Их детальное рассмотрение с непосредственным обращением к анализу фрагментов Нового Завета — тема последующих уроков.

### О герменевтической логике диалога читателей

Итак, вначале пятиклассники выстраивали в воображении собственный образ художественной реальности, затем в процессе учебной деятельности экстерииоризировали его в высказываниях, диалогически соотнося субъективное понимание прочитанного с объективными «данными» рассказа, проверяя и перепроверя степень достоверности начальных интерпретаций. Анализ сюжетных, пространственно-временных и композиционно-речевых особенностей произведения мотивировал обращение к «прошлому контексту» волшебной сказки и пробудил «жанровую память» читателей. Одна из участниц

диалога вспомнила фавулу «Девочки со спичками» Г.-Х. Андерсена, тем самым опередив режиссерский ход учителя. Это переключило внимание подростков на обсуждение неизвестного им до сих пор литературного жанра. Ему был посвящен следующий урок. Таким образом, к усвоению типологических особенностей святочного рассказа школьники приступили лишь после анализа и интерпретации одного из отечественных образцов нового для них жанра.

Траекторию развития рассматриваемого учебного диалога можно уподобить кривой линии, которая в отличие от ломаной и прямой, по словам А. Бергсона, «непрерывно меняет направление, но так, что каждое новое направление уже указывается предыдущим. Восприятие легкости движения сливается здесь с удовольствием от своего рода власти остановить течение времени и обладать будущим в настоящем»<sup>9</sup>.

«Кривая» диалога читателей от частного к общему и в противоположном направлении (от рассказа Ф. М. Достоевского к жанру святочного рассказа и религиозным проблемам веры и безверия), от предпонимания к пониманию принципиально отличается от траектории «восхождения» от абстрактного к конкретному, которую описывает С. Ю. Курганов, характеризуя монологизм «развивающей педагогики».

*С методической точки зрения в учебном диалоге произошел герменевтический скачок, заполняющий эмоционально-ценностную, коммуникативную и деятельностьную «пустоту» между анализом и интерпретацией читательской рефлексией. С психологической точки зрения этот «скачок» помог педагогу перевести учебный диалог с внешнего уровня на внутренний: реплики читателей постепенно обозначили горизонты усвоенного смысла — смысла «вдруг» понятого произведения.*

*С культурологической точки зрения герменевтический скачок можно охарактеризовать словами Х.-Г. Гадамера: «Постигая традицию, интерпретатор сам находится внутри нее»<sup>10</sup>.*

Вспомним, что при изучении «Мальчика у Христа на елке» школьники интуитивно обнаружили в рассказе Ф. М. Достоевского три смысловых уровня художественной реальности: со-

<sup>9</sup> Бергсон А. Время и свобода воли. М., 1910. С. 21.

<sup>10</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1987. С. 211.

циально-исторический, мифопоэтический, христианский. Отвечая на вопрос писателя: «И зачем же я сочинил такую историю?» — пятиклассники совершили увлекательное приключение: вначале они «перескочили» из «сиюминутного» пространства современности в «далевое» пространство социальной реальности большого города и русской провинции XIX века, а оттуда перенеслись в сакральное пространство «вневременной» проблемности вопросов о добре и зле, вере и безверии («Писатель рассказал историю мальчика, чтобы каждый понял, что такое добро и зло»; «Если бы Достоевский *просто* об этом сказал (то есть риторически, как принято в школе говорить о добре и зле. — С.Л.), было бы неинтересно, как-то неважно. О добре и зле каждый день разговаривают, а люди от разговоров лучше не становятся»; «Чтобы читатель понял, в чем беда мальчика и всех людей, нужно сказать *только так*, как получилось у Достоевского»).

#### Диалог читателей и мотивация учебной деятельности

Психологами давно замечено, что установка субъекта как целостная направленность его сознания на определенный предмет деятельности лежит в основе творческого поведения и мышления личности. Но, чтобы установка реализовалась, всегда необходимо учитывать факторы потребности и ситуацию. Д. Н. Узнадзе подчеркивал, что потребность получает законченный, индивидуально определенный характер только в результате «воздействия наличной ситуации, могущей принести ей удовлетворение». Оно же возможно «в конкретных условиях данной ситуации лишь при наличии этой последней. Пока такой ситуации нет, потребность продолжает оставаться неиндивидуализированной». Если определенная ситуация возникает, в субъекте реализуется конкретно очерченная установка, и он начинает чувствовать в себе стимул к деятельности в совершенно определенном направлении<sup>11</sup>.

*Учебный диалог на уроке литературы преодолевает психологический разрыв между потребностью поделиться своими суждениями о прочитанном, внутренне присущей читателям-подросткам,*

<sup>11</sup> Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. С. 167.

*и ситуацией общения на уроке, в которой эта потребность может реализоваться. Он создает, таким образом, коммуникативные условия для полноценной реализации эстетической деятельности читателей-собеседников.* Благодаря этим условиям в их сознаниях формируется комплексная установка понимания прочитанного.

А. Моль в одной из своих работ заметил: «Воспринимать — это знание отбирать, а понять мир — значит понять правила, по которым производится этот отбор при восприятии»<sup>12</sup>.

Словеснику, работающему в последовательном коммуникативно-деятельностном режиме, при разработке и проведении учебного диалога необходимо помнить, что «правила отбора» во многом зависят от структурно-смысловых особенностей художественного произведения (его аспектов или «сторон»), а также от уровня актуальной «жанровой памяти» читателей-собеседников, их предшествующего эстетического и исследовательского опыта (или, по Л. С. Выготскому, уровня их актуального развития). В одном случае (как в только что рассмотренном варианте учебного диалога по рассказу Ф. М. Достоевского) анализ, проводимый на уроке-диалоге, охватывает несколько «граней» произведения (сюжет, пространство, время, композицию, позиции героя и автора), в других — концентрирует учебно-исследовательскую деятельность лишь на одной из его сторон, например, на сюжетной организации.

#### Вопросы

1. Какое значение в литературном образовании может иметь «эффект удивления»?
2. Какой филолого-педагогический прием называется *прогнозированным чтением*?
3. Что в коммуникативно-деятельностном образовании можно назвать «точками удивления» (или «точками предпонимания»)?

<sup>12</sup> Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М.: Мир, 1966. С. 111.

4. Проанализируйте основные этапы развития диалога читателей-пятиклассников о рассказе «Мальчик у Христа на елке». Какие эпизоды диалога вам показались особенно интересными? Почему? Какие проблемы и задачи вынужден был решать словесник в процессе учебной коммуникации?
5. Как процесс и результаты анализа пятиклассников соотносятся с художественными особенностями рассказа Ф. М. Достоевского?
7. Как мотивировалась деятельность пятиклассников в процессе диалога? В чем именно состояла эта деятельность?
8. Познакомьтесь с вопросами и заданиями к «Мальчику у Христа на елке», разработанными авторами современных учебников по литературе.

### I.

1. Можно ли считать счастливым финал рассказа Достоевского?
2. Кто же виноват в смерти мальчика?
3. Зачем Достоевский вводит в рассказ образ Христа, описывает его праздник для умерших детей?
4. Подумай над словом «милосердие». Что оно означает? К кому из героев рассказа можно отнести это слово?<sup>13</sup>

### II.

1. Какое символическое обобщение заключено в образе «блюстителя порядка»?
2. Чем различаются первая и вторая части произведения?
3. Можно ли сопоставить образ мальчика с образом школьника из стихотворения Н. А. Некрасова «Школьник»?

<sup>13</sup> В мире литературы. 5 кл.: Учебн. хрестоматия для общеобразоват. учеб. заведений. В 2 ч. / Авт.-сост. А. Г. Кутузов, В. В. Леденева, Е. С. Романичева, А. К. Киселев. М.: Дрофа, 2001. Ч. 2. С. 48, 54.

4. Какой вид условности использован в этом произведении («жизнеподобие» или «фантастика»)?
5. Объясните смысл названия произведения<sup>14</sup>.
9. Есть ли в перечнях этих вопросов и заданий какая-либо логика, система? Обоснуйте свой ответ. Какие из вопросов и заданий вам кажутся наиболее удачными, какие — наименее? Есть ли среди вопросов «точки удивления», которые могли бы послужить филолого-педагогической основой развития учебного диалога? Почему вы так считаете?

<sup>14</sup> Литература. 7 кл.: Учебн. хрестоматия для школ и классов с углубл. изучением литературы, гимназий и лицеев / Авт.-сост. М. Б. Ладыгин, Н. А. Нефедова, Т. Г. Тренина. М.: Дрофа, 1998. С. 377.

## Диалог читателей о сюжете произведения

*О читательском интересе к сюжету. — Сюжет произведения и «сюжет восприятия». — Фрагменты стенограммы диалога читателей-пятиклассников о «Хоббите» Дж. Р. Р. Толкина и филолого-педагогический комментарий. — О реанимации эстетического опыта.*

Приключение раскалывает инертную, гнетущую нас реальность, словно кусок стекла. Это все непредсказуемое, невероятное, новое. Всякое приключение — новое сотворение мира, уникальный процесс. И как не быть ему интересным?

*Хосе Ортега-и-Гассет*

### О читательском интересе к сюжету

Как уже отмечалось в предыдущей части пособия, остросюжетные эпические произведения вызывают у подростков больший интерес, чем произведения с «ослабленным» действием.

«Мне очень нравятся, — пишет шестиклассница, — такие книги, где герой все время куда-то бежит, скачет, плывет, случайно попадает в беду, от кого-то спасается, кого-то спасает от злодеев. Если в книге события *торопятся, спешат* (курсив наш. — С.Л.) одно за другим, то и читать ее интересно. А когда все только спокойно, или беспокойно, но как в жизни бывает, читать тогда не очень интересно».

В этом, казалось бы, наивном высказывании отчетливо оформилась идея о *сюжетном смыслообразовании* авантурных событий, которые «торопятся», «спешат» друг за другом, подгоняя воображение читателя и втягивая его сознание в сюжетное действие.

Особенности восприятия подростками остросюжетной приключенческой литературы, а также сфера их читательского «вхождения в сюжет», «проживания» в собственном воображении приключений «торопящегося» жить и действовать героя долгое время рассматривались в основном исключительно в связи с публицистической критикой «неразвитой культуры эстетического восприятия современных школьников», склонных абсолютизировать значение «внешнего» действия в ущерб действию «внутреннему», а стало быть, проявляющих болезненный интерес к образцам «паралитературы» и «глухих» к литературе «серьезной», «нравственной», «духовной», той, что входила и входит в списки традиционных учебных программ.

Подобного рода мнения высказывались и в сфере научных и околонучных споров о роли в современной культуре произведений так называемой «высокой» художественности (которую по инерции отождествляют с «бессюжетностью» — ослаблением «внешнего» действия и интенсификацией действия «внутреннего») и художественности «низкой». Однако, по мысли Ю. М. Лотмана, полемика защитников «вершинной» и любителей «массовой литературы» — факт социокультурной реальности не только конца XX века.

«Когда-то, — отмечал в одном из своих последних интервью Ю. М. Лотман, — казалось, что какой-нибудь «Граф Монте-Кристо» погубит культуру. Или Нат Пинкертон. Не погубили ничего... Шедевры не вырастают из шедевров. Происходит смена разных слоев периферии и центра (в том числе и в сознании отдельного читателя. — С.Л.). Мы знаем, как важен был газетный жанр, жанр массового искусства для Достоевского и Диккенса. *Есть разные уровни читателей, разные степени культурной способности* (курсив наш. — С.Л.). И культура должна обладать своими «низми» и своими «верхами». Тем более, что в живом процессе они очень часто меняются местами»<sup>1</sup>.

Поэтому нельзя забывать, что сами по себе оппозиции «сюжетность (еще точнее — остросюжетность) — бессюжетность»,

<sup>1</sup> Культура, история, язык, мода: Беседа с Ю. М. Лотманом // Киноведческие записки. 1991. № 9. С. 113, 112. Эта же проблема рассматривается Ю. М. Лотманом в ст.: *Лотман Ю. М.* О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Проблемы поэтики и истории литературы. Саранск, 1973. С. 20–36.

«высокая литература — низкая литература» не должны интерпретироваться (особенно когда речь заходит о читателях-подростках) исключительно в контексте оценочных противопоставлений: «хорошая литература — плохая литература» или «хороший вкус — дурной вкус». Очевидно, социально-психологические, этические и эстетические особенности соотношений этих феноменов значительно сложнее. Любителям пространственных разговоров о «духовности» можно напомнить, что определенная часть остросюжетной беллетристики, вызывающей читательский интерес у современных тинэйджеров, давно уже и без чьего-либо директивного разрешения вошла в фонд «вершинной» культуры<sup>2</sup>.

Известный специалист в области детского чтения Л. И. Беленькая отмечала, что в основе читательских привязанностей подростков лежит особая психологическая модель мира<sup>3</sup>. Рассматривая внешне оценочное отношение подростков к сюжету и герою эпического произведения, исследователь выяснила «социально-психологическую основу способа, посредством которого читатель 10–11 лет входит в мир художественного образа». Им является, по мнению Л. И. Беленькой, «сопоставление круга жизненного материала, входящего в произведение, с собственным опытом и в этом сравнении *утверждение себя* (своего опыта, своих знаний, своих ценностей)»<sup>4</sup>.

Подчеркнув, что подобного рода сопоставление осуществляется в сфере сюжетного смыслообразования, Л. И. Беленькая сделала важное наблюдение: если 8–9-летние читатели воспринимают сюжет фрагментарно, он как бы «рассыпается» в их сознании, поскольку «в качестве узлов сюжета, художественно значимых компонентов выступают часто такие эпизоды событий, детали поступков, которые с точки зрения взрос-

<sup>2</sup> См.: Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д. Литературное образование в гуманитарной школе (опыт теоретического обоснования программы обучения) // Литературное образование в гуманитарных школах и классах. М., 1992. С. 4–26.

<sup>3</sup> См.: Беленькая Л. И. Социально-психологическая типология читателей-детей (тип читателя, переходный от детского к подростковому) // Социология и психология чтения. Труды. М.: Книга, 1979. Т. 15. С. 102–121.

<sup>4</sup> Там же. С. 116.

лого (здесь: культурного читателя. — С. Л.) несущественны по отношению к сюжету», то «10–11-летние читатели, напротив, постигая сюжет, идут не от отдельных, «случайных» эпизодов, а от всех событийных ситуаций произведения»<sup>5</sup>. Одним словом, через сюжет читатели-подростки «охватывают» не только логику художественного высказывания, но и механизм своей «прикрепленности» как к миру литературы, так и к миру «первичной реальности». В свою очередь, последний диалогически соотносится с первым в контексте всей читательской деятельности.

Однако, наряду со схватыванием сюжетной целостности произведения, для восприятия подростков интересующего нас возраста характерна особая рода «пунктирность», «выборочность художественного видения в определенном аспекте», «расплаивающаяся» сюжетную ткань.

«Отчуждая» отдельное событие от художественной системы, ребенок, — писала Л. И. Беленькая, — вместе с тем ощущает его как самостоятельное целое. События в произведении выступают как некие микромиры, эстетически радующие читателя, несущие свои познавательные и художественные функции. В каждом таком микромире в различных узлах сюжета, в отдельных событийных ситуациях дети стремятся найти и сформулировать свои «смыслы»<sup>6</sup>.

В целом соглашаясь с этим наблюдением, можно заметить, что «свои смыслы» формируются в сознании подростков не только как *оценка нравственных позиций героя*. В каждом эмоционально-смысловом «сгустке» восприятия читателя происходит *актуализация жанровой стратегии произведения, позволяющая реконструировать художественное целое и в отдельном, зафиксированном событии обнаружить сюжетные способы связи с предыдущими и последующими событиями*. Это привносит в читательскую деятельность особый эффект *приключения*, без которого она лишилась бы всякого смысла.

<sup>5</sup> Беленькая Л. И. Социально-психологическая типология читателей-детей (тип читателя, переходный от детского к подростковому) // Социология и психология чтения. Труды. М.: Книга, 1979. Т. 15. С. 117.

<sup>6</sup> Там же. С. 120.



Затрагивая жанровые особенности читательского смыслообразования, Л. И. Беленькая обратила внимание на то, что очертания «картины мира» подростков высвечиваются в их повышенном интересе, во-первых, к необычной, неожиданной, исключительной, невероятной (с точки зрения обыденного, «заземленного» сознания) «протяженности» событий, во-вторых, к сюжетной законченности произведения, которая «проявляется прежде всего как потребность «счастливого конца», победы добра над злом <...> [как] тяготение к психологической завершенности характеров»<sup>7</sup>.

Таким образом, «интерес продолжения» и «интерес конца» (рецептивные понятия М. М. Бахтина) позволяют подросткам удерживать в сознании смысловое целое произведения благодаря его специфической сюжетной организации. В некотором роде читатели-подростки уподобляются героям авантюрных произведений, о которых пишет современный литературовед Н. Т. Рымарь: «Разные формы приключений, встреч с самыми разными и экзотическими сферами жизни, как и сама продленность переживания превратностей человеческой судьбы, наполняют жизнь героев общим содержанием: в своей судьбе они как бы переживают все многообразие индивидуальных форм и аспектов человеческого бытия, все его беды и радости, как бы включая в себя жизнь человечества как удел человека и как эпос всей полноты жизни»<sup>8</sup>.

Внимание подростков к сюжету формирует мотивацию читательской деятельности (как эстетическую, так и учебную) и стимулирует понимание *жанровой «меры условности и жизнеподобия»* (Н. Д. Тамарченко) в ходе восприятия и исследования законов сюжетостроения отдельных художественных произведений. На начальном этапе «вхождения в сюжет» в читательском сознании происходит «феноменологическая редукция», которая представляет собой «замыкание того, что было (тогда — там — он), с *теперь — здесь — Я* (это совмещение, в основе ко-

<sup>7</sup> Беленькая Л. И. Социально-психологическая типология читателей-детей (тип читателя, переходный от детского к подростковому) // Социология и психология чтения. Труды. М.: Книга, 1979. Т. 15. С. 113, 114.

<sup>8</sup> Рымарь Н. Т. Поэтика романа. Саратов, 1990. С. 54.

торого лежит своего рода подыскивание себе, своему Я парадигмы, генеалогии, причины, обладает важной психотерапевтической функцией)»<sup>9</sup>.

Отмеченная В. Н. Топоровым «психотерапевтическая функция» сюжета особенно значима в читательском опыте тинэйджера. «Захватывающий» сюжет сам по себе, без педагогического вмешательства словесника, предоставляет читателю возможность обнаружить «психотерапевтическую» зону контакта с развивающимися событиями.

*Чтобы диалог стал столь же захватывающим, как и сюжет литературного произведения, словесник должен научиться самостоятельно предопределять логику мыслительной деятельности своих учеников, направленной на постижение основных способов сюжетостроения. Мышление участников диалога в дальнейшем будет не просто корректировать результаты субъективных переживаний, оно вступит с ними в особого рода диалог, завершающийся ситуацией полного или частичного согласия. Осознание смыслообразовательной, жанровой логики сюжета всегда отмечено интертекстуальными (или межтекстовыми) признаками, поскольку любому заинтересованному анализу отдельного сюжета на уроках литературы, как правило, предшествует знакомство с сюжетами «родственными».*

#### **Сюжет произведения и «сюжет восприятия»**

Понятие *сюжет*, как вам известно из курса теории литературы, помогает адекватно интерпретировать особое эпическое «представление о мире как о чем-то устойчивом, определенно-твердом, но вместе с тем не окаменевшем, как о почве, подспудно и глухо сотрясаемой, испытываемой вулканическими силами хаоса»<sup>10</sup>. Детальный анализ обширной научной литературы по проблемам сюжетики не входит в нашу задачу. Поэтому воспользуемся готовым определением.

В дальнейшем под сюжетом понимается «художественно *целенаправленный* и упорядоченный ряд поступков персонажей

<sup>9</sup> Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 284.

<sup>10</sup> Хализев В. Е. Драма как род литературы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 144.

и событий их жизни»<sup>11</sup>. В основе логики развертывания сюжета эпического произведения лежат повторяющиеся способы построения событийного ряда или, иначе говоря, определенные сюжетные схемы<sup>12</sup>. В произведениях различных жанровых модификаций эпики, как убедительно показывает Н. Д. Тамарченко, доминируют либо циклическая схема, либо кумулятивная, либо обе схемы функционируют на равных правах. Каждая из сюжетных схем, по мнению исследователя, обладает определенной *устойчивой содержательностью*: первая «явно говорит о бытии как предустановленном и движущемся по вечным законам миропорядке», вторая связана с «представлениями о свободе развертывания сюжета, которая ассоциируется с немотивированной последовательностью во времени случайных событий»<sup>13</sup>.

В принципе любая эстетическая рецепция целенаправлена, так сказать, *сюжетна*. В сознании читателя содержится «смысловая матрица» соотношений порядка и случайности воспринимаемых событий, а также их диалогической взаимосвязи. На уроке литературы словесник имеет дело не только с *сюжетом изучаемого произведения*, но и с некоторым множеством *сюжетов читательского восприятия подростков*. Первый обладает жанровыми параметрами, вторые — жанрово-возрастными. Субъект-субъектное общение-обучение, предметом которого является художественное произведение, формирует *сюжет* (точнее — *метасюжет*) учебного диалога. Его основу составляет герменевтическая схема, состоящая из следующих звеньев: *загадка смысла — поиск смысла — смыслообразование (кумулятивное звено) — обретение смысла*.

Разумеется, выделенные звенья учебного диалога фиксируют герменевтические «точки» его развертывания, но все же не сам процесс диалогического «движения понимания». В дан-

<sup>11</sup> Определение Н. Д. Тамарченко. Подробнее о природе эпического сюжета см.: Тамарченко Н. Д. Типология реалистического романа. Красноярск, 1988.

<sup>12</sup> Там же. С. 18.

<sup>13</sup> Там же. См. также ст.: Тамарченко Н. Д. Принципы кумуляции в истории сюжета (К постановке вопроса) // Целостность литературного произведения как проблема исторической поэтики. Кемерово, 1986. С. 47–53.

ной схеме он скорее подразумевается, но реально отсутствует. Чтобы наглядно представить *художественно целенаправленный ряд высказываний подростков*, необходимо из области теоретических положений переместиться в сюжетно-смысловую сферу конкретного учебного диалога. «Живая» стенограмма, фиксирующая основные повороты диалога читателей и приключенческую траекторию учебной деятельности, позволит проследить основные этапы читательской самоактуализации подростков.

#### **Фрагменты стенограммы диалога читателей-пятиклассников о «Хоббите» Дж. Р. Р. Толкина и филолого-педагогический комментарий**

Обратимся к записи урока по «одной из самых захватывающих книжек» (мнение читателя-пятиклассника) — популярной литературной повести-сказке английского филолога и писателя Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит». Учебный диалог, фрагменты из которого рассматриваются ниже, был проведен в 5 классе. Произведение Толкина изучалось на одном из заключительных уроков по теме «Географическая приключенческая повесть-сказка»<sup>14</sup>.

В начале урока школьникам было предложено ответить на, казалось бы, вполне традиционный вопрос: «Что вам больше всего понравилось в прочитанной сказке английского писателя?» Вот некоторые из прозвучавших ответов подростков:

*Владик К.:* Построена сказка хорошо.

*Учитель:* ?

*Владик К.:* Построена хорошо — значит одно событие накладывается на другое и как бы идет в рифму с другими событиями.

*Саша Л.:* А мне понравилась тем, что там много приключений. Вначале боишься за героя (например, когда он к гоблинам попадает или когда с Голлумом встречается), а потом радуешься... Вообще-то, в сказке много и смешного, и грустного, и страшного...

<sup>14</sup> Урок-диалог разрабатывался учителем литературы И. А. Лавлинской и был проведен в 5 «Е» классе средней школы № 24 г. Кемерово осенью 1992 г.

Лена Д.: Загадочная сказка. Все время ждешь, что будет в следующий момент, и не всегда угадываешь. Вот про кольцо я сроду бы не догадалась... Ну, про то, что оно появится в самый опасный момент приключений хоббита...

Нетрудно заметить, что «самое интересное» в сказке в той или иной мере оказалось для подростков и самым загадочным. Выделим некоторые вопросы, волновавшие школьников на этапе предпонимания: «Почему сказка *так* построена: «как бы в рифму»?»; «Почему мы не всегда угадывали, что произойдет с героем в следующую минуту?» (кстати, этот вопрос часто возникал на предыдущих уроках, когда «живое» чтение сказки прерывалось учителем «на самых интересных местах», а школьникам предлагалось прогнозировать дальнейшее развитие событий); «Почему главный герой Бильбо Беггинс *такой*: в нем нет ничего героического, а он все равно подвиги совершает: других пытается спасти и почти всегда спасает?»

Вопросы-удивления определили цель «путешествия к смыслу» и стратегию учебной деятельности. В «хоре» читательских голосов сфокусировались основные *загадки* «Хоббита» (напомним читателю, что одна из глав повести-сказки так и называется: «Загадки в темноте»): *загадка сюжета* и *загадка главного героя*. Связанные друг с другом, они явились, по сути дела, «точками предпонимания», из которых в дальнейшем начали «произрастать» первые наблюдения читателей.

Забегая немного вперед, опережая некоторые события учебного диалога, попробуем проследить, как в ходе аналитической деятельности (на втором этапе урока), организованной учителем на основе первого вопроса пятиклассников, подросткам удалось «раскрутить» один из отмеченных «секретов», связанных с загадками сюжетного строения сказки Толкина.

«Рифма событий», на которую обратил внимание Владик К., натолкнула педагога на мысль предложить читателям проследить по тексту сказки за повторяемостью поединков Бильбо Беггинса с врагами. Анализ «внутреннего мира» произведения показал, что герой подвергает себя наибольшей опасности пять раз (наблюдение Лены Д. и Леши Г.).

Первый поединок хоббита с троллями интерпретировался многими читателями как неудачная попытка «шпиона» Беггин-

са «нехотя» вступить в противоборство с силами зла. Поскольку инициатива «разведки» в данном случае принадлежала не главному герою, а гномам, поединок закончился неудачей («Гномы решили, что раз Бильбо выбран Гэндальфом Взломщиком, пусть он и отправляется в разведку. Они отнеслись к нему формально (!)», — заметил Денис М.).

После анализа первого поединка в диалоге читателей произошел герменевтический скачок. Еще не разобравшись в каждом отдельном событии, школьники сделали важное открытие. По их мнению, сюжет поединков строится в сказке Толкина таким образом, что каждая следующая встреча хоббита с очередным врагом не просто «рифмуется» с предшествующими, а является их своеобразной «поправкой» («Зачем же герою проходить все время похожие испытания?», «Поединки идут друг за другом: от простых к совсем непростым», — реплики Любы Б. и «формалиста» Владика К.).

Рассмотрим некоторые наблюдения, сделанные читателями по ходу анализа «разных битв с врагами» (Лена У.). Так, пятиклассники отметили, что во второй поединок — состязание «на загадках» со страшным жителем подземного озера Голлумом (один из наиболее понравившихся подросткам эпизодов сказки) — хоббит вступает подготовленным. Во-первых, часть испытаний он уже прошел и в нем, по словам Саши Г., «стало побеждать туковское (материнское) начало», авантюрное по своей природе. Во-вторых, в его приключения вмешалось провидение: «лучший герой» находит волшебное кольцо, дающее ему преимущество перед соперником: он может теперь стать невидимым для посторонних глаз.

Третий поединок — битва с пауками Черного леса. Школьники обратили внимание, что если в предыдущих и последующих поединках Бильбо Беггинс выступал в качестве шпиона, дипломата, плутишки, вора, то в этой битве он в первый и последний раз выполняет функции воина, рыцаря, с кинжалом в руках бросившегося на защиту и спасение гномов: «авантюрист поневоле» начинает действовать инициативно, «забывая о том, что сам-то может погибнуть» (реплика Насти В.).

Четвертый поединок — второе состязание «на загадках». На этот раз с чудовищем — драконом Смогом, охраняющим сокровища гномов. Перед Смогом предстает Невидимый враг,

именующий себя таинственными прозвищами: Разгадывающий загадки, Разрубающий паутину, Жалящая муха, Друг Медведей и Гость Орлов, Находящий кольцо, Приносящий счастье. Прозвища-загадки и для хоббита, и для Смога, и для читателя являются знаками прошлых побед героя. Однако «читатель и Бильбо знают, что это за победы, а вот Смог только догадывается, но наверняка не знает» (реплика Леша Г.).

Подростки выделили одну из пространственных «рифм» сюжета: и поединок с Голлумом, и поединок со Смогом происходят «как бы под землей», «в мире смерти». Правда, заметила одна из самых внимательных читательниц, Саша Л., в первом случае герою угрожает опасность, когда он находится у воды (у озера, в котором живет Голлум), во втором — у огня (дракон выпускает из своей пасти вслед уходящему хоббиту огненную струю). Это наблюдение возникло неслучайно: при знакомстве с волшебными сказками пятиклассники выяснили, что стихии огня и воды в мифопоэтических представлениях были связаны как с мотивом уничтожения, так и с мотивами очищения и возрождения.

Каждый из отмеченных читателями поединков маркировал в их сознании наиболее значительный, переломный этап в движении сюжета и — соответственно — в судьбе главного героя. Анализируя отмеченные события, подростки приближались к пониманию последнего, пятого по счету поединка — нравственного противостояния Бильбо Беггинса и обезумевшего от сокровищ предводителя гномов Торина. Оказалось, что соотношение событий, экспликация законов сюжетной «рифмы» помогает лучше понять главного героя и смысл его путешествия, так как анализ связи между событиями позволяет увидеть их не только в «горизонтальной» плоскости сказочно-географического пространства (каждый поединок происходит в новом месте, которое можно отметить на карте), но и в «вертикальной» плоскости «внутреннего» пространства повести, где осуществляется процесс самоопределения «негероической личности, совершающей героические поступки» (характеристика Беггинса, данная Денисом Ш.).

Мы сознательно забежали немного вперед, чтобы наглядно продемонстрировать перспективу «раскручивания» на аналитическом этапе учебного диалога одной из «точек предпонимания», выделенной внимательным читателем. А сейчас вернем-

ся к прерванной стенограмме и восстановим сюжет герменевтической деятельности пятиклассников.

*Учитель:* Сегодняшний урок называется «Туда и Обратно. Странствия хоббита» (тема записывается на доске. — С.Л.). Как вы думаете, кто придумал это название?

*Саша Л.:* Автор — Джон Рональд Руэл Толкин (полное имя писателя произносится девочкой с особой почтительностью и торжественностью. — С.Л.).

*Леша Г.:* Это подзаголовок сказки. Ведь сказка имеет двойное название: «Хоббит, или Туда и Обратно».

*Денис Ш.:* Нет! Я знаю: название придумано не автором, а героем. Бильбо Беггинс так назвал мемуары, в которых он описывает свои приключения.

(Многие соглашаются с Денисом Ш., листают книги, еще раз убеждаются, что название урока действительно «придуманно» главным героем. — С.Л.).

*Учитель:* Сегодня мы заканчиваем знакомство со сказкой Толкина, поэтому было бы очень интересно разобраться вот в каком вопросе: какое место «Хоббит» занимает среди известных нам сказок? Может быть, разобравшись в этом вопросе, мы лучше поймем и главного героя «Хоббита», и смысл его путешествия...

*Лена У.:* «Хоббит» напоминает волшебную сказку. Ведь в ней есть подробное описание путешествия хоббита и гномов в чужой мир и их возвращения домой.

*Миша М.:* Вот, например, в «Хоббите» есть начальная беда: к Бильбо приходят гномы.

*Саша Л.:* Начальная беда — не приход гномов, а появление у норки хоббита волшебника Гэндальфа. Он-то и устраивает все так, чтобы приключение состоялось. Для Бильбо Беггинса отправиться в путешествие — все равно что попасть в беду. «Мы мирный народ, — говорит он волшебнику, — путешествий не жалуем». Хоббит поневоле стремится достигнуть цели — отнять у дракона Смога сокровища гномов. А для гномов эта цель Великая. Они к ней стремятся с самого начала путешествия, которое устраивает Гэндальф.

*Владик К.:* Но «Хоббит» похож не только на волшебную сказку, но и на кумулятивную. Здесь так же, как и в кумулятивной

сказке, бывает, что одно событие цепляется за другое. Вот так: по цепочке (показывает рукой. — *С.Л.*). Например, как пришли гномы к Бильбо Беггинсу? Вначале один, потом другой, потом третий... все 13 гномов. Как в сказке про репку... И многие события так друг в друга переходят.

*Настя В.:* Это специально, чтобы лучше героя испытать. События «бегут» друг за другом. Домой он (то есть хоббит. — *С.Л.*) все равно рано или поздно попадет — в сказках всегда так бывает. Но уж пусть поиспытывается — так, наверное, решил Гэндальф. Не зря же он назвал Бильбо Беггинса Взломщиком. А на самом деле он в начале путешествия никакой не Взломщик...

*Учитель:* Хорошо, Настя. К этому наблюдению мы обязательно вернемся. Но возникает вот какой вопрос. И на прошлом уроке, и сейчас Владик и Настя употребили в своих ответах слово «событие». Но что такое «событие»? Почему нам, читателям, разгадывающим тайны Толкина, без этого слова не обойтись? Что оно обозначает?

*Владик К.:* Потому что событие — это то, что произошло или происходит с героями.

*Миша М.:* Событием может быть встреча героев.

*Лена Д.:* А помните, мы говорили, что событие — это переход из своего мира в чужой. Событие — это вообще переход границы. В волшебной сказке так. И у Толкина тоже. Например, Бильбо Беггинс очнулся в пещере гоблинов и обнаружил кольцо. С кольцом жизнь будет другой. Все — он перешел границу.

*Люба Б.:* А еще переход порога дома — тоже событие. В сказке даже указывается особая граница: жизнь по эту сторону Холма, жизнь по ту сторону Холма...

Необходимо подчеркнуть, что развитие начальных представлений о *событии* осуществлялось учителем на протяжении нескольких уроков. Перед детьми не ставилось задачи репродуцирования в акте «голой вербализации» (*Л.С. Выготский*) готового определения термина. Педагогическое общение на уроке-диалоге вообще выносит за скобки подобного рода вмешательства в мыслительную деятельность школьников. Не вдаваясь в детальное рассмотрение особенностей образования литературоведческих понятий у подростков (это тема отдельного

разговора), заметим, что ситуация учебного диалога создает естественные условия для возникновения «вспышек» читательских «ага-переживаний». В них-то первоначально и проявляется общий принцип образования понятий, помогающих ребенку осознать нечто существенное в литературе. *Л.С. Выготский* считал, что «ага-переживание» вообще лежит в основе «динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов»<sup>15</sup>.

На уроках по «Хоббиту» наиболее часто «ага-переживания» возникали в связи с повышенным интересом пятиклассников к отдельным поступкам литературных героев. Это позволило учителю выявить некоторую типологию читательского интереса к сказочным событиям. Наибольшее внимание читателей привлекли те события, в которых герою приходилось преодолевать препятствия, встречающиеся на пути его продвижения к намеченной цели. В ходе аналитической деятельности пятиклассники восстановили порядок развития всех основных событий «Хоббита», причинно-следственную связь между ними и «раскрутили» «секрет» «рифмы поединков», о чем уже было сказано.

Лена Д. обратила внимание собеседников на метажанровую специфику «Хоббита», которая, в частности, проявляется в названиях большей части глав, фиксирующих читательское внимание на определении тех или иных «острых точек» сюжетного действия (приведем некоторые примеры: «Через гору и под горой», «Из огня да в полымя», «На пороге», «Что ждало их внутри», «Пока хозяина не было дома», «Обратный путь» и т. п.). «Такие названия глав можно было бы встретить и в других сказках. Там было бы все по-другому, но что-то немного похожее». Реплика девочки подтолкнула школьников сотворчески отнестись к уже прочитанным и изученным ранее текстам. Леша Г. высказал соображение о том, что эпизод «Снежной королевы», в котором рассказывается о Герде, стоящей на берегу речки, вполне можно было бы озаглавить так: «На пороге», а описание возвращения Герды и Кая домой — «Обратный путь». Таким образом, «Хоббит» не просто включался детьми в «обойму»

<sup>15</sup> *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 22.

уже знакомых произведений, а выступал по отношению к ним как своего рода «сказка сказок».

Еще во время чтения «Хоббита» пятиклассники заметили, что в сказке Толкина очень подробно описываются опасные места, где происходят испытания героя, и что таких описаний в фольклорных сказках нет. Педагог напомнила это наблюдение, тем самым переключив их аналитическую деятельность на выявление сходства сюжетного строения «Хоббита» с теми литературными сказками, которые подростки изучали на предыдущих уроках. В учебном диалоге возникла «смысловая петля», возвращающая читателей на новом этапе «движения понимания» к «прошлым контекстам» литературной сказки. Приведем некоторые из наблюдений подростков.

*Лена У.:* Больше всего «Хоббит» напоминает не волшебную сказку, а «Путешествие Нильса», «Снежную королеву» и «Волшебника Изумрудного города»... И здесь, и там подробно описываются путешествия героев по разным странам...

*Саша Л.:* Но в «Снежной королеве» некоторые места (лес, где жила разбойница, Лапландия) — это места, которые вообще-то есть на земле... Ну, или могут быть... А в «Хоббите» географические места и «настоящие» (то есть как бы реальные. — С.Л.), и как бы волшебные. Все происходит в сказочном мире, но в то же время указывается география сказочных мест. В книге Толкина даже карта есть. Правда, с ошибками художника, которые мы в своих картах исправляли.

*Леша Г.:* И «свой» мир Хоббитон, где живет Бильбо, — это не городок Герды и Кая и не дом Нильса. В реальности-то его нет. Он есть только в мире, придуманном Толкином.

Так школьники приблизились к жанровому пониманию сказки Толкина. Многие читатели самостоятельно, без помощи учителя, предложили назвать ее *географической литературной сказкой*. Педагог обратила внимание пятиклассников на еще один жанровый признак «Хоббита», выделенный ими ранее: насыщенность сказочного сюжета приключениями. *Географическая приключенческая повесть-сказка* — жанровая разновидность литературной сказки, к определению которой читатели целенаправленно шли на протяжении нескольких уроков. Вер-

бализация данного понятия не предшествовала началу учебной деятельности подростков, а скорее являлась одним из ее итогов.

Центральное звено сюжета рассматриваемого диалога читателей — экстерииоризация понимания подростками цикличности путешествия главного героя географической приключенческой повести-сказки в «чужой» мир и обратно.

*Лена Д.:* Большой путь Туда подробно описывается. Он очень важен в путешествии. А дорога Обратно не так важна (цитирует по книге. — С.Л.): «Путешествие повторялось в обратном порядке за тем исключением, что компания была меньше, настроение грустнее и не было троллей. По дороге Бильбо узнавал места и вспоминал, что тут и там произошло год назад и что при этом говорилось (ему казалось, что прошло десять лет)». А вот еще: «В пути им встречалось немало трудностей и разных приключений. Все-таки дикая местность осталась дикой. В те дни, кроме гоблинов, там водилось много всякой нечисти. Но на этот раз Бильбо хорошо охраняли и вели правильной дорогой; с ним шел волшебник и Беорн, и Бильбо ни разу не подвергался настоящей опасности». Вроде Туда и Обратно идут одной дорогой. Но Туда — долго (по окружности), а назад — быстро (как бы по прямой). Вот так (показывает рукой. — С.Л.). Вообще дорога Туда и Обратно похожа на полу-круг и чем-то напоминает схему Льюиса Кэрролла к истории о мистере К. и мистере Т.<sup>16</sup>

*Владик К.:* Точно! Там еще дорога в виде кошки нарисована. А помните в «Хоббите» говорится, что Бильбо Беггинс карты любил? Сейчас я найду... Вот: «Он обожал всякие карты, у него самого в прихожей висела большая карта Окрестностей, где его любимые дорожки для прогулок были помечены красными чернилами...» Теперь ему придется ее увеличивать... Он же путешествовал не в Окрестностях, а за ними...

*Саша Г.:* А в волшебной сказке дорога Туда легче. Герою помощники помогают: Баба Яга, животные... В «Хоббите» тоже есть помощники (орлы, человек-медведь Беорн, эльфы), но что они могут сделать для гномов без Бильбо? Он — их главный помощник и он же главный герой сказки.

<sup>16</sup> См.: Кэрролл Л. Логическая игра. М.: Наука, 1991. С. 192.

Замеченная пятиклассниками трансформация традиционной сказочной сюжетной схемы помогла в дальнейшем понять ценностную ориентацию героя литературной повести-сказки, отличающую его от героя фольклорных сказок. Так, Владик К. первым интуитивно обнаружил «метаобучающий» элемент «Хоббита», где как бы зашифровывается способ прочтения авантюрного произведения с «географическим сюжетом». Подобно Бильбо Беггинсу, пятиклассники с энтузиазмом рисовали сюжетные карты путешествия героя в пространстве Средиземья на предыдущих уроках и, таким образом, занимали по отношению к собственному переживанию-приключению стороннюю, в основе своей диалогическую позицию.

Интерпретация отдельных эпизодов прочитанных ранее произведений осуществлялась в некоторых репликах читателей на фоне обнаруженных в ходе диалога различий между «географическими» сказками одной жанровой модификации.

*Владик К.:* Вот в «Снежной королеве» нет такого сильного побоища, как в «Хоббите».

*Лена Д.:* В «Снежной королеве» и «Нильсе» счастливый конец. Герда находит Кая, Нильс снова становится большим, и они возвращаются домой. А в «Хоббите» конец и счастливый, и какой-то грустный. Бильбо Беггинс даже плачет: Торин погиб.

*Саша Л.:* И еще. В «Хоббите» главный враг, которого надо победить, дракон Смог, известен путешественникам заранее. Не было бы его, гномы бы жили себе в Дейле у подножия Одинокой горы и горя бы не знали, но Смог много лет назад захватил сокровища их предков. Теперь он лежит в пещере Одинокой горы и никого в пещеру не пускает. Путники знают: с ним придется вступать в поединок. А в «Снежной королеве» главного врага Герда не знает.

*Владик К.:* Вот именно. Герда отправляется искать Кая, не зная куда идти. Как в волшебной сказке: иди туда, не знаю куда... А о Смоге почти все заранее известно.

*Настя В.:* «Снежная королева» и «Путешествие Нильса» как-то спокойнее, что ли. А в «Хоббите» бой сильный — «Битва пяти армий»!

*Леша Г.:* У Бильбо Беггинса есть преимущество: он нашел кольцо, с помощью которого может стать невидимым. А у Герды никаких преимуществ нет: вот она вся! никуда не исчезнуть!

Анализируя отдельные эпизоды «Хоббита», восстанавливая в своих высказываниях фрагменты изученных ранее произведений, сопоставляя и сравнивая сказочные события друг с другом, пятиклассники уточняли смысловую основу интерпретируемых фактов. Прделанная на этом этапе диалога аналитическая работа углубила представления школьников об организации сказочного пространства, строении сюжета и функциях литературных героев.

Восприятие читателя всегда реализуется «как мгновенная связь переживаемого и как далеко идущая во времени связь опыта»<sup>17</sup>. «Ни один текст, — подчеркивает У. Эко, — не читается независимо от читательского опыта общения с другими текстами»<sup>18</sup>. *Жанровые классификации, интуитивно и сознательно выстраиваемые читателем, в значительной степени зависят от количества и качества освоенных им художественных миров, что, естественно, определяет многообразие и уникальность его эстетического и герменевтического опыта. Поэтому огромную роль для такого рода классификаций приобретает адекватность читательской установки восприятию и интерпретации каждого нового произведения, так называемый горизонт ожиданий читателя.* Сформировавшийся комплекс предыдущих представлений о жанровой структуре произведения, с одной стороны, структурирует деятельность читателя, с другой — сталкивается с непривычной «системой координат» и вносит в читательское понимание смысловые сбои. Поэтому формирование *констант восприятия*, их трансформацию и разрушение можно считать процессами, диалогически взаимосвязанными в читательском сознании.

Эстетическую природу отмеченных процессов помогают понять идеи М. М. Бахтина о *жанре* — «завершенном и разре-

<sup>17</sup> Гартман Н. Эстетика. М.: Изд-во иностр. лит., 1958. С. 73.

<sup>18</sup> Цит. по: Солоухина О.В. Концепция «читателя» в современном западном литературоведении // Теории, школы, концепции (Критические анализы). Художественная рецепция и герменевтика. М.: Наука, 1985. С. 219.

<sup>19</sup> Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. Л.: Прибой, 1928. С. 175.

шенном» типическом целом художественного высказывания<sup>19</sup>. Ученый считал, что литературный жанр отражает наиболее устойчивые, «вековечные» тенденции развития литературы. В любом жанре можно выделить два основных аспекта этого развития: сохранение «неумирающих» элементов архаики и сохранение архаики благодаря ее обновлению: «Жанр всегда и тот, и не тот, всегда стар и нов одновременно. Жанр возрождается на каждом новом этапе развития литературы и в каждом индивидуальном произведении данного жанра... Жанр живет настоящим, но всегда *помнит* свое прошлое, свое начало. Жанр — представитель творческой памяти в процессе литературного развития»<sup>20</sup>.

М. М. Бахтин убедительно показал, что существование «памяти жанра» имеет особый смысл для становления литературы. Но «память жанра» имеет особый смысл и для становления личности читателя. Поэтому при решении педагогических проблем литературного образования важно помнить, что «жанровая память» школьников всегда привносит в обучение диалогический эффект, возникающий, как правило, в моменты смыслового «скольжения» читательского сознания между художественными мирами жанрово однородных произведений.

Однако, организуя учебный диалог на уроке литературы, нельзя забывать о предупреждении М. М. Бахтина. Ученый выделял два важнейших момента понимания: «понимание повторяемых элементов и неповторимого целого», «узнания и встречи с новым, незнакомым». Оба момента, по М. М. Бахтину, «должны быть нераздельно слиты в живом акте понимания: ведь неповторимость целого отражена и в каждом повторимом элементе, причастном целому (он, так сказать, повторимо-неповторим)»<sup>21</sup>.

При исключительной установке на *узнание*, поиски только знакомого невозможно увидеть и понять новую неповторимую целостность. «Очень часто, — писал М. М. Бахтин, — методика объяснения и истолкования сводится к такому раскрытию повторимого, к узнаванию уже знакомого, а новое если и улавлива-

<sup>20</sup> Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художеств. лит., 1972. С. 178–179.

<sup>21</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 366–367.

ется, то только в крайне обедненной и абстрактной форме <...> Все повторимое и узнанное полностью растворяется и ассимилируется сознанием одного понимающего: в чужом сознании он способен увидеть и понять только свое собственное сознание. Он ничем не обогащается. В чужом он узнает только свое»<sup>22</sup>, во всяком случае то, что уже как бы стало *своим*.

В рассматриваемом варианте учебного диалога этой опасности удалось избежать. Еще до чтения сказки Дж. Р. Р. Толкина ее подзаголовок «Туда и Обратно», казалось бы, обозначил тип читательской установки. Стенограмма диалога наглядно показывает, что спектр жанровых определений «Хоббита» формировался в процессе нахождения пятиклассниками сходства и различий между сюжетной структурой произведения и структурой читательских ожиданий, воспроизводимых в общении подростков друг с другом. Фольклорные сказки (кумулятивные и волшебные) к моменту изучения «Хоббита» опознавались и интерпретировались школьниками без особого труда. На рассматриваемом уроке выяснилось, что знание сюжетных формул фольклорных сказок для понимания происходящего с главным героем необходимо, но недостаточно, так как многие поступки Бильбо Беггинса не до конца «программируются» сюжетной схемой повести, а являются «результатом внутреннего волевого импульса» героя. Именно этот импульс, по мысли Ю. М. Лотмана, позволяет персонажу литературного произведения совершить *выбор действия*<sup>23</sup>. Он во многом определяет и поступки Бильбо Беггинса, существенным образом отличающие его от персонажей известных подросткам литературных сказок. Хотелось бы обратить внимание на отличие герменевтической позиции пятиклассников от исследовательской установки некоторых литературоведов, декодирующих тексты литературной сказки исключительно с помощью «языка» сказки фольклорной. В данном случае интерпретация особенностей сказки любой жанровой модификации осуществляется в русле «эсте-

<sup>22</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 366–367.

<sup>23</sup> О «выборе действия» литературного героя см.: Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. С. 329.



тики тождества», не оставляющей исследователю возможности увидеть «неповторимые элементы» жанра, по-своему проявляющиеся в каждом отдельном произведении<sup>24</sup>.

Обратимся к заключительным фрагментам диалога, демонстрирующим смысловую «коду» урока.

*Учитель:* Как вы думаете, случайно ли волшебное кольцо попадает к хоббиту?

*Класс:* Да... Нет...

*Миша Г.:* Неслучайно. Он ведь главный герой — ему и все лучшее...

*Лена Д.:* Кольцо к нему в руки попало, когда он совсем один остался. Ему ведь помощь нужна была — вот волшебный предмет и появился. (Кстати, мысль девочки перекликается с признанием самого Толкина, заметившего как-то, что кольцо появилось неожиданно не только для героя и читателя, но и для него самого: героя нужно было как-то спасать, а лучшим способом спасения в волшебных историях является, как известно, магический предмет. Таким предметом и становится кольцо, определенное в дальнейшем сюжетный ход «Хоббита» и эпопеи «Властелин колец». — *С.Л.*)

*Леша Г.:* Не было бы кольца, Бильбо бы не спасся, исчезло бы сказочное чудо спасения, а значит, не было бы и поединка с драконом.

*Саша Г.:* Ему везет, потому что он неуклюжий и особенно в бой не рвется, только по необходимости, когда деваться больше некуда. А за кольцом он не специально пошел. Вот он ползет раз... нащупал кольцо, положил в карман... Но он вначале даже не знал, что оно волшебное! А герой волшебной сказки всегда отличит волшебный предмет от неволшебного.

*Миша М.:* С помощью кольца он помогает не только себе, но и гномам, которые все время на него ворчат и не хотят верить Гэндальфу, что он (то есть хоббит. — *С.Л.*) настоящий Взломщик. Только Бильбо может пользоваться кольцом бескорыстно. Он ведь не такой, как все.

*Саша Л.:* Гномы в кучке. Он с ними, но и сам по себе.

<sup>24</sup> Об «эстетике тождества» см.: *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. С. 352.

*Никита Ш.:* Это семейное. Он не только Беггинс — домосед и любитель кексов. Он еще и Тук — настоящий искатель приключений. Ему и Гэндальф говорит: «Прост, прост, а всегда выкинет что-нибудь неожиданное».

*Настя В.:* Что было бы, если бы кольцо попало к кому-нибудь из гномов? Что, например, мог с ним сделать Торин? Или Балин? Гномы бы не справились с таким испытанием.

*Саша Г.:* Но почему самому лучшему герою всегда хуже всех? Есть кольцо — и все равно хуже всех?

*Учитель:* А действительно, почему?

*Лена Д.:* Потому что в нем как бы борются два начала: материнское и отцовское. Его родня со стороны отца, Беггинсы, не любили путешествовать. Они любили просто сидеть у себя дома, спокойно жить: есть кексы — любимое лакомство, курить трубку, пить чай. Короче, обходиться без приключений. Так как-то спокойнее. А вот когда он ввязался в путешествие, в нем проснулось материнское начало.

*Дима Ш.:* Материнское и отцовское начало все время спорят. Он и смелым, и отважным становится, потому что домой хочет. Все время думает о своей трубке, кексах и мягком кресле.

*Лена Д.:* Ему всегда хочется домашнего уюта, комфорта, посидеть возле камина...

*Леша Г.:* Бильбо Беггинс невольный герой. Герой, который и не хочет быть героем. Поэтому его все любят. Ему и сокровища-то не нужны. Лишь бы был мир, чтобы никто не мешал курить трубку. Ради возвращения домой он готов на любые подвиги, хотя настоящим воином его не назовешь.

*Учитель:* А помните, что перед смертью говорит Бильбо Беггинсу Торин? «В тебе хорошего больше, чем ты думаешь, недавно ты родился в доброжелательном краю. Доля отваги, доля мудрости, сочетающихся в меру. Если бы наш брат побольше ценил вкусную пищу, застолье и песни и поменьше ценил золото, то в мире было бы куда веселее». Торин перед смертью впервые по-настоящему оценил Бильбо и впервые понял, как надо жить, чтобы «в мире было веселее». Торин в результате путешествия изменился, а изменился ли хоббит?

*Саша Г.:* Конечно. Он перестал быть таким ворчуном, каким был раньше. Лучше и себя узнал...

*Владик К.:* ... Но он особенно об этом не думает.

Олег Я.: Он стал поэтом. Когда он вернулся домой, то придумал такое стихотворение (*пробует цитировать по памяти*. — С.Л.): «Вот мой край родимый, каждая холминка, каждое дерево, здесь все знакомо». И Гэндальф удивился: «Мистер Беггинс, что с вами? Я вас не узнаю».

Подведем некоторые итоги. Для начала напомним, что в своем известном эссе о волшебных сказках Дж. Р. Р. Толкин отводит много места рассуждениям о запутанной сети Сказаний, которую не под силу распутать даже эльфам, но чьи секреты всегда стремится разгадать и часто разгадывает читатель-ребенок. Писатель делает несколько точных замечаний о природе так называемого «наивного реализма». По мнению Толкина, ребенок получает истинное наслаждение от необыкновенных волшебных историй не потому, что безотчетно верит в существование вымышленного мира, и не потому, что судит его по законам «первичной реальности» (последнее, с точки зрения писателя, совсем необязательно). Ребенок (тем более читатель-подросток) прекрасно сознает, *что* в жизни может произойти, а *что* никогда не произойдет. Наслаждение, получаемое им от волшебных историй, связано прежде всего с его страстным желанием оказаться в вымышленном «параллельном мире», поскольку именно *там* таится особая загадка, разгадав которую можно лучше понять и мир, окружающий ребенка. Однако, считал Толкин, чтобы действительно *там* оказаться, обжить изнутри этот волшебный мир и сделать на время своим, читатель должен понять и усвоить законы его *строения* и законы его *правды*. Эти два аспекта деятельности читателя представлялись английскому писателю главными условиями адекватного истолкования сюжетных событий волшебных историй<sup>25</sup>.

В ходе рассмотренного диалога школьники самостоятельно определили законы сюжетного развития сказки Толкина, построенной таким образом, чтобы главный герой, пройдя цепь испытаний, приобщился сам и приобщил других к *главной правде* жизни. История приключений хоббита интерпретировалась

<sup>25</sup> См.: Толкин Дж. Р. Р. Лист работы Мелкина и другие волшебные сказки. М.: РИФ, 1991. С. 247–296.

пятиклассниками как история колебаний судьбы героя между Домом и Дорогой, Идиллией и Авантюрой. Одно без другого в сказке Толкина подростками не воспринималось. В репликах Никиты Ш., Лены Д. и Леши Г. был эксплицирован художественный смысл произведения. Дети считали (это, кстати, подтвердили «послеурочные» высказывания, редуцирующие финал учебного диалога), что почувствовать, вообразить и пережить полноту настоящей Авантюры помогает любовь к «спокойной жизни без приключений», на которую в сказке способен только Бильбо Беггинс. Но для того, чтобы полюбить «спокойную жизнь», необходимо отправиться в путешествие, подвергая себя мыслимым и немыслимым испытаниям.

Последние реплики диалога читателей фиксируют эффект сопряжения в читательском понимании пятиклассников двух жизненных начал Бильбо Беггинса, определяющих его поведение в ходе путешествия. Одним из них является туковская («материнская») жажда приключений, до определенного момента скрывающаяся в натуре главного героя. Другим — беггинсовское («отцовское») пристрастие к домашнему комфорту и размеренному существованию за чашкой чая (словесник-традиционалист вполне мог бы назвать это начало «мещанским»). Связь между этими двумя началами во многом определила и развитие сюжетных событий сказки. Любой решительный, казалось бы, нетипичный для хоббита поступок, «выбор действия» совершается им лишь потому, что герой страстно желает вернуться домой к спокойной и уравновешенной жизни, а стало быть, *свободной* жизни (вспомним реплику Лены Д.: «Ему всегда хочется домашнего уюта, комфорта, посидеть возле камина»; см. также реплики Никиты Ш., Леши Г., Димы Ш.). Еще на одном из первых уроков по «Хоббиту» Люба Б. обнаружила, что «домашняя половина» натуры хоббита («такого хорошего человечка!») отчетливо проявляется в портрете героя, с которым повествователь знакомит читателя в самом начале произведения. Контраст между внешностью главного героя, его постоянными мыслями о «любимой норке» и ситуациями «выбора действия», предоставляющими Бильбо Беггинсу возможность проявить «туковское» начало своей натуры, особенно привлекал подростков. Подростки с явной симпатией воспринимали юмористическую «редукцию» героического в сказке, когда хоббит

в самые, казалось бы, опасные моменты путешествия вдруг начинал вспоминать о забытом дома носовом платке, чашке чая, вкусном беконе и кексах, одним словом, обо всем, что имеет непосредственное отношение к домашнему уюту и жизни, исключая всякую событийность.

*В своих вопросах педагог не стремилась навязывать читателям нравственную проблематику «Хоббита». В ситуации учебного диалога в этом нет никакой нужды. Целенаправленная, осмысленная деятельность читателей, на разных этапах урока-диалога выделяющих «точки предпонимания», строящих собственные гипотезы смысла, делающих интересные наблюдения в ходе анализа, приблизила их к определению законов сюжетного строения сказки.* Это, в свою очередь, помогло выяснить жанровую природу «Хоббита» и понять главную идею сказки Дж. Р. Р. Толкина о мужестве и отваге слабого Бильбо Беггинса, побеждающего силы хаоса и устанавливающего в Средиземье некую «срединную норму» спокойной и свободной жизни без приключений в ожидании новых испытаний.

#### **О реанимации эстетического опыта**

К «Хоббиту» школьники возвращались на уроках литературы в течение всего учебного года. Ретроспекции читательских сознаний пятиклассников (а затем и шестиклассников) каждый раз по-новому высвечивали «метажанровую» природу произведения английского писателя. Отдельные «единицы» сюжета и весь сюжет в целом «просматривался» подростками сквозь структурно-смысловую призму «географического», исторического и рыцарского романов. «В «Хоббите» есть все, даже стихи», — заметил на одном из уроков Леша Г., истинный знаток «литературной энциклопедии» (его собственное определение сказки Дж. Р. Р. Толкина). Ему же принадлежала идея, поддержанная многими школьниками, прослушать магнитофонную запись урока-диалога по «Хоббиту» спустя три четверти (то есть тогда, когда ученики этого класса станут шестиклассниками). Таким образом, подростками была изобретена своеобразная форма диалогического «метаобучения», в котором речевое поведение читателей-школьников можно интерпретировать как учебную деятельность, направленную на аналитическое рассмотрение своего прошлого опыта.

Магнитофонная «реставрация» голосов пятиклассников на одном из уроков литературы в первой четверти 6 класса стимулировала процесс активного становления самосознания подростков «как сознания, обращенного на самое себя»<sup>26</sup>. Воспроизведенный сюжет урока по «Хоббиту» уподобился в восприятии учащихся сюжету художественного произведения, который, по словам Ю. М. Лотмана, «всегда дается читателю как уже свершившийся, предшествующий рассказу о нем» факт, где «прошлое высвечивается в момент, когда оно переходит из состояния незавершенности в состояние завершенности»<sup>27</sup>.

Звуковая «реставрация» текста прошлогоднего урока помогла школьникам с позиции временной дистанции критически отнестись к высказываниям, вернувшимся из прошлого, а стало быть, и к уровню своего «тогдашнего» читательского опыта. В качестве примера приведем некоторые оценочные суждения подростков, прозвучавшие в момент обсуждения прослушанной записи: «Мы все-таки тогда еще многих «географических» произведений не читали (имеются в виду географические повести и романы. — С.Л.). А Толкин читал. Поэтому там и карта есть. В волшебных сказках карт не бывает»; «Мало о кольце поговорили, а оно — символ власти»; «Вот Владик говорил, что события цепляются друг за другом, а почему цепляются, не говорил»; «Не всегда слушаем, что другие говорят»; «Много перебиваем друг друга»; «Я как-то наивно говорил» и т. п.

В этих и других высказываниях шестиклассников образ собственной речевой деятельности, зафиксированный в записи, не совпадал с новыми представлениями подростков о том, как нужно было бы отвечать на возникшие вопросы. Можно сказать, что на «метадиалогическом» уроке читатели вели активный спор со своим прошлым способом понимания литературного произведения. Учитель не только наблюдала развитие речевого поведения школьников и вносила некоторые организационные коррективы в ситуацию «учебного диалога об учебном диалоге», но и сама принимала в нем активное участие. Некоторые новые «точки предпонимания» и гипотезы смысла об особенностях

<sup>26</sup> Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С. 57.

<sup>27</sup> Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. С. 235.

развития событий в «Хоббите» и других произведениях авантюрного жанра натолкнули педагога на мысль предварить блок занятий по новелле Дж. Сэлинджера «Человек, который смеялся» уроком, целью которого стала «реконструкция» «классических канонов» авантюрной истории. Эта учебная задача во многом определялась самим «текстом в тексте», представленном в новелле американского писателя.

Дело в том, что история о Человеке, который смеялся, придуманная Вождем, воспринималась его воспитанниками, подростками-«команчами» как рассказ, построенный «по классическим канонам» (из контекста произведения следует, что речь идет о канонах авантюрной истории). Чтобы шестиклассники могли адекватно интерпретировать художественный смысл новеллы Дж. Сэлинджера, необходимо было на пропедевтическом этапе учебного диалога «реконструировать» в их читательском сознании обобщенный жанровый образ авантюрной истории. Эта задача представлялась педагогу увлекательной и выполнимой, поскольку к настоящему моменту обучения школьники уже познакомились со многими разновидностями авантюрной литературы. К тому же их читательский опыт был в значительной степени обогащен «вспомогательным» материалом — «непрограммными» литературными и кинематографическими текстами, привлечение которого на уроках литературы в этом классе не только не запрещалось, но всячески приветствовалось педагогом.

В начале диалога перед шестиклассниками была поставлена следующая задача: на основе имеющихся у них представлений о приключенческой литературе определить основные каноны авантюрного произведения. Ее решению предшествовала словарная работа: школьники вместе с педагогом выяснили значения слов «классический», «канон», «авантюра», «интрига» и записали их в тетрадь по литературе. Словарная работа особых трудностей не вызывала ни у школьников, ни у словесника. Проблемы начались на следующем этапе урока, когда перед учителем встала организационная дилемма: либо методом монологического вмешательства в речевой поток школьников «погасить» их «хоровую» энергию и, отталкиваясь от имеющихся к этому моменту обучения знаний шестиклассников о «языке» художественной литературы, самой

объяснить жанровую специфику авантюрных произведений, либо дать волю страстному желанию школьников во что бы то ни стало высказывать *все*, что они знают о предмете разговора и о чем догадываются. В первом случае ситуация исследовательского поиска была бы полностью аннулирована, во втором — подменена «эссеистической» свободой читательского самовыражения, что, безусловно, является основным признаком рассмотренного в первой части «альтернативного монологаизма».

Педагог выбрала компромиссный вариант обучения, позволяющий органически соединить в диалоге определенную дидактическую заданность с речевой свободой говорящих школьников. Подросткам было предложено совместными усилиями, обращаясь к собственному эстетическому опыту, составить перечень классических канонов авантюрной истории для начинающих писателей. Составление «инструкции» предварялось следующим вопросом учителя: «Какие пункты, на ваш взгляд, должны войти в наш «документ»?»

Вот некоторые из предложений, сделанных школьниками: «Надо обязательно записать, какие события могут происходить в авантюрных историях» (Саша Л.); «Кто герой — это тоже надо»; «Если автор о герое такой истории ничего толком не знает, где же в ней интрига будет?» (Владик К., Лена Д.). Лишь один знаток авантюрной литературы, автор нескольких интересных «романов» Никита Ш. обратил внимание составителей «документа» на то, что в произведениях такого рода «очень важно знать, как изображаются события, о чем лучше писать в начале, а о чем в конце». Учитель попыталась систематизировать «данные», полученные в результате оживленного творческого общения подростков. Они фиксировались по ходу урока на доске, а учащиеся записывали их в тетрадях по литературе. Результатом проделанной аналитической работы стал «документ», окончательный вариант которого имел следующий вид:

### Классические каноны авантюрной истории

**1. ЧТО изображается:** основные (повторяющиеся) события (или мотивы) авантюрного сюжета.

Испытание, путешествие, преступление, расследование, встреча, поединок (схватка, дуэль), засада, нападение, плен, побег, переодевание, погоня, спасение, разгадка тайны, наказание, правосудие, милосердие.

Непрерывные колебания судьбы главного героя от бесконечного счастья к бесконечным скитаниям, лишениям, несчастьям — и обратно.

Движущие силы авантюрного сюжета — происшествие, опасность, тайна, месть.

**2. КТО изображается:** краткая характеристика авантюрного героя.

Необыкновенный, наделенный благородными качествами человек, который всегда стремится преодолеть различные препятствия и опасности, противостоит Злу и Коварству в борьбе за Добро и Справедливость, побеждает Смерть во имя Жизни (Любви), одерживает серию побед, осуществляет право мести за причиненные ему и его близким злодеяния. Он никогда по настоящему не умирает. В авантюрном сюжете для людей, преступивших Закон (нравственный, социальный, психологический, юридический), главный герой часто выступает в качестве орудия возмездия Бога, карающего за преступления. Авантюрный герой путешествует по разным сферам социальной жизни, поэтому вынужден исполнять множество ролей и говорить на разных социальных языках и диалектах.

**3. КАК изображается:** особенности повествования в авантюрной истории.

Занимательная интрига, острота изображаемого действия: «интерес продолжения» (что будет дальше?) и «интерес конца» (чем закончится?).

Описание необыкновенных, «чужих» (экзотичных) по отношению к герою и читателю места и времени, в которых разворачиваются исключительные события и действует авантюрный герой. Большое значение здесь отводится не только описанию жизни во дворцах и хижинах, но и воспроизведению различных социальных языков.

Перерыв в рассказе о захватывающих событиях «на самом интересном месте».

Условность счастливого конца истории (герой остается жив, читатель ждет новых приключений героя).

Содержание каждого пункта «документа» шлифовалось в ходе диалога, «чтобы другим не стыдно показать было» (реплика Гали Г.). Подростки с азартом воспроизводили в своей речи особо запомнившиеся эпизоды из любимых литературных произведений и художественных фильмов, основу которых составляет авантюрный сюжет, затем пытались увидеть жанровые связи между ними и рассмотреть их в «общем» виде. Таким образом, например, были выявлены (не без помощи учителя) «повторяющиеся события». Обратим внимание на то, что к моменту проведения урока некоторые подростки довольно активно употребляли в своей речи слово «мотив». Его смысл интуитивно реконструировался ими из речи учителя. Когда одна из учениц, Саша Л., в очередной раз произнесла это слово, учитель поинтересовалась, какой ряд явлений оно обозначает. «О мотиве говорят, когда в произведении есть повторяющиеся события, — ответила девочка. — Ну, в разных произведениях как бы по-разному все происходит (героев зовут по-разному, события происходят в разных местах), но что-то эти события объединяет. Вот эти повторяющиеся события и называются мотивом. Например, мотив побега, мотив встречи, мотив поединка... Они есть везде в тех книгах, которые мы читали...»

Объяснение Саши Л. и комментариев педагога помогли школьникам включить в «инструкцию» пункт «Повторяющиеся события». Экстериоризация обобщающего жанрового «образа» авантюрной истории обусловила процесс повторной интериоризации освоенных ранее понятий «пространство», «событие», «сюжет». Сюжетная логика диалога имела циклический характер: в ситуации учебной деятельности «движение понимания» возвращало подростков к «прошлым контекстам» — начальным «точкам» обучения (текстам уже прочитанных произведений и системе ранее освоенных понятий). Таким образом, в учебной деятельности шестиклассников осуществлялось «наращивание смыслов» эстетического опыта, имеющего, безусловно, жанровую природу.

В процессе учебных диалогов подростки вначале интуитивно, а затем вполне сознательно начинали понимать, что «во всяком сюжете, во всякой аванюре мы всегда обнаруживаем следы какой-нибудь организовавшей их ранее идеи, которая постро-

ила тело данного сюжета и оживляла его, как душа...»<sup>28</sup>. Авантюрный сюжет, по мысли М. М. Бахтина, чаще всего организован идеей испытания героя на мужество, силу, выносливость, любовь и т. п.

*Приключения, пережитые и осмысленные читателями в ходе оживленного общения, помогли им пройти испытания на адекватное понимание прочитанного. Сюжеты рассмотренных уроков воплотили в себе не столько готовый смысл обучения, сколько процесс его смыслообразования, нацеленный в конечном итоге на совершенствование творческого поведения читателей, единство и непрерывность развития их жанрового сознания, без чего подлинная самоактуализация личности в условиях учебного диалога немыслима.*

### Вопросы

1. Какое значение для современного литературного образования имеют «остросюжетные» произведения и их анализ?
2. Как и почему, с точки зрения Л. И. Беленькой, подростки относятся к сюжету литературного произведения?
3. Какой аспект «внутреннего мира» произведения в литературоведении принято называть *сюжетом*? С какой целью и когда именно словесник должен обращаться к этому понятию?
4. Как, с вашей точки зрения, анализ сюжета развивает рецептивные, мыслительные и речевые способности читателей-подростков? В каких случаях анализ сюжета помогает глубже понять смысл произведения?
5. В этой главе вы познакомились с фрагментами учебных диалогов пятиклассников о повести-сказке Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит». Какие «повороты» в учебной деятель-

<sup>28</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 201.

ности читателей вам показались особенно интересными, какие — вызвали вопросы? Почему? Представьте, что с этим же литературным материалом вам пришлось работать в аудитории подростков. Как бы вы построили диалог читателей, учитывая, что его главными целями являются, во-первых, освоение понятия **сюжет**, во-вторых, оформление (устное, письменное, графическое) понимания смысла прочитанного?

6. Какой тип познавательной реакции ребенка Л. С. Выготский называл «ага-переживанием»? Какую роль «ага-переживание» играет в развитии понятийного мышления читателя-подростка?
7. Найдите в тексте главы эпизоды, в которых рассказывается о развитии понятийных представлений школьников. С какими проблемами может столкнуться словесник, создавая учебную ситуацию развития понятийного мышления читателя?
8. Какие эпизоды интертекстуального анализа сказки Толкина вам показались особенно интересными? Какую роль в формировании жанровой памяти и развитии жанрового мышления подростка играет сравнение различных произведений одной и той же жанровой модификации?
9. Как на диалогическом уроке литературы взаимосвязаны «точки предпонимания» читателей, анализ структуры «внутреннего мира» произведения и интерпретация художественного смысла?
10. Что такое *сюжет учебного диалога*? В чем сходства и различия *художественного и учебного сюжетов*?
11. В чем, на ваш взгляд, главное отличие традиционного монологического урока литературы, посвященного изучению сюжета как теоретического понятия, от учебного диалога, строящегося по логике «герменевтического приключения»?

## «Хронотопический» анализ произведения в ситуации учебного диалога

*Хронотоп как литературоведческое понятие. — Хронотопы читательского восприятия. — «Остановка мира» как способ освоения художественных хронотопов. — Опыт освоения хронотопической организации произведения и филолого-педагогический комментарий.*

... Чтение текста может быть представлено как замыкание того, что было (тогда — там — он), с *теперь* — *здесь* — Я <...>, а интерпретация текста — как построение *промежуточных* пространств, включая и потенциально мыслимые.

Владимир Топоров

### Хронотоп как литературоведческое понятие

Целостный анализ и интерпретация произведения в аспекте сюжета предполагают обращение словесника к детальному рассмотрению пространственно-временных параметров художественного мира, которые, по словам В. И. Тюпы, помогают лучше увидеть и понять «вещную символическую функцию хронотопов»<sup>1</sup>.

Понятие *хронотоп*, введенное в литературоведение и эстетику М. М. Бахтиным, как известно, в дословном переводе с греческого означает «время-пространство».

В хронотопе, по мысли М. М. Бахтина, происходит «слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом»<sup>2</sup>. Пересечение рядов этих примет харак-

<sup>1</sup> Тюпа В. И. Художественность литературного произведения: Вопросы типологии. Красноярск, 1987. С. 84.

<sup>2</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 235.

теризует структуру и качество как самого художественного хронотопа, так и жанровую модификацию конкретного произведения. Время здесь «сгущается, уплотняется и становится художественно зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем»<sup>3</sup>.

Хронотопы в литературном произведении являются организационными центрами основных событий, поскольку именно в них завязываются и развязываются сюжетные узлы<sup>4</sup>. Вместе с этим, хронотопы дают «существенную почву для показа-изображения событий», то есть имеют *изобразительное* значение: «Время приобретает в них чувственно-наглядный характер; сюжетные события <...> конкретизируются, обрастают плотью, наполняются кровью <...> благодаря особому сгущению и конкретизации примет времени на определенных участках пространства». Поэтому «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов»<sup>5</sup> — пространственно-временных знаков художественной реальности.

Разумеется, хронотопы не единственные «ворота смысла», в которые может «войти» читатель, однако бесспорно то, что они являются центральными.

В работах М. М. Бахтина, в исследованиях современных литературоведов неоднократно подчеркивалось, что возможному ряду пространственных и временных оппозиций, сознательно или бессознательно фиксируемых читателем, соответствуют определенные оппозиции ценностных значений<sup>6</sup>. Так, напри-

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 398.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> О ценностном аспекте хронотопической организации литературного произведения см.: Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы // Лихачев Д. С. Избр. работы: В 3 т. Л.: Художеств. лит., 1987. Т. 1. С. 262–654; Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970; Роднянская И. Б. Художественное время и художественное пространство // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1978. Т. 9. Стб. 772–780; Топоров В. И. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–284.

мер, ряд пространственных противопоставлений: «высокий — низкий», «правый — левый», «близкий — далекий», «открытый — закрытый», «отграниченный — неотграниченный» вполне соотносим в сознании реципиента со следующими ценностными оппозициями: «хороший — плохой», «свой — чужой», «доступный — недоступный», «смертный — бессмертный» и т. п. Следовательно, и «событие рассказывания», и система персонажей, и отношения между всеми компонентами произведения в целом зависят от структурных особенностей пространства и времени, являющихся одновременно и «вместилищем» изображенных людей и предметов, и специфическим образно-понятийным «языком» для выражения особых жизненно-ценностных отношений.

Пространство и время в литературе, по мысли М. М. Бахтина, неотделимы друг от друга и всегда эмоционально-ценностно окрашены в живом потоке читательского «переживания-приключения» (Г. Зиммель). Как и восприятие вообще, «переживание-приключение», хотя и связано с абстрактным мышлением в понятиях, все же ему не тождественно и отличается от него прежде всего тем, что «ничего не разделяет и ни от чего не отвлекается. Оно схватывает хронотоп во всей его целостности и полноте»<sup>7</sup>.

Таким образом, читатель всегда интуитивно понимает, что «искусство и литература пронизаны *хронотопическими ценностями* разных степеней и объемов»<sup>8</sup>.

М. М. Бахтин детально не рассматривал особенности хронотопического положения, которое занимает читатель, однако обращал особое внимание на *обновляющую* роль читательской позиции для жизни произведения. По словам ученого, читатель (как, впрочем, и автор) находится не только и не столько внутри или вне хронотопов изображенного мира, а скорее «как бы на касательной к этим хронотопам»<sup>9</sup>, то «соскальзывая» во «внутренний мир» произведения, то вновь возвращаясь в «первичную реальность». Хронотопический механизм «скольжения» должен быть учтен при организации учебного диалога,

<sup>7</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 391.

<sup>8</sup> Там же. С. 391–392.

<sup>9</sup> Там же. С. 404–405.

одной из главных задач которого является определение наглядно-чувственной и понятийно-образной специфики художественной «картины мира» изучаемого произведения, его пространственно-временного единства, всегда заполняемого конкретным образом-смыслом.

В ряде работ Ю. М. Лотмана отмечалось, что художественные образы пространства и времени являются основой построения многообразной «картины мира» — «целостной идеологической модели, присущей данному типу культуры»<sup>10</sup>. По всей видимости, к «данным типам культуры» следует относить не только комплекс социокультурных и жанровых пристрастий автора, но и целый комплекс культурно-возрастных, социально-психологических, личностных интересов и запросов читателя, определяющих выборочность его отношения к жанрово-хронотопическим аспектам литературы.

#### Хронотопы читательского восприятия

Действительно, сознание практически любого читателя хронотопически структурировано еще до момента встречи с литературным произведением. Оно всегда включает в себя определенные представления читателя о пространственно-временных координатах «первичной реальности» окружающего мира и соответственно образует «внутренний ландшафт» читательского восприятия, который зачастую экстраполируется на авторскую «картину мира», в значительной мере определяя границы зоны эстетических пристрастий читателя. Чтобы нагляднее показать взаимозависимость «внутреннего ландшафта» читательского сознания и хронотопической организации художественной реальности, обратимся к терминологии, позаимствованной из области психиатрии.

С известной долей условности можно утверждать, что образно-смысловую, ценностную доминанту интереса «взрослого» читателя к литературе в какой-то степени определяет *агорофобичность его эстетической установки* — своего рода читательская боязнь широких и открытых пространств, в которых скрывается потенциал стремительно развивающихся времени и событий. Это явление, как нам представляется, еще недостаточно

<sup>10</sup> Лотман Ю. М. Структура художественного текста. С. 267.



изучено рецептивной психологией и эстетикой. Однако и без специальных исследований, методом «наивной социологии» нетрудно определить, что часто встречающееся (в том числе и в педагогической практике) непримиримое отношение «взрослых» читателей к литературе «широких и открытых пространств и стремительно бегущего времени», а стало быть, и к подросткам — читателям подобного рода литературы во многом связано с утраченной «взрослыми» способностью вступать в непосредственный контакт с «выдуманной» многообразной и «экзотически-виртуальной», значит, и опасной действительностью, выбивающей читателя из привычной, упорядоченной «домашней» реальности. Вскользь затронутая проблема художественно осмысливается в современном кинематографе американским режиссером С. Спилбергом, в фильмах которого оппозиции «взрослый мир — детский мир» соответствует хронотопическое противопоставление «замкнутое пространство, вялотекущее время — открытое пространство, стремительно несущееся время».

Основу же хронотопической доминанты эстетического восприятия подростков формирует *клаустрофобический тип представлений о мире* — возрастная боязнь узких, тесных и замкнутых пространств, вероятность событий в которых равна нулю. Поэтому подростков так привлекают произведения, в той или иной мере связанные с традициями авантюрной литературы, о чем пишут Л. Е. Стрельцова и Н. Д. Тамарченко: «Очевидно, эта литература отвечает естественной потребности подростка в экстенсивном освоении многообразия мира в пространстве и времени, в максимальной полноте географических, этнографических, социологических и психологических реалий и особенностей. Освоение это очень активно и динамично»<sup>11</sup>.

*Воспринимая и интерпретируя пространственно-временные сферы авантюрной литературы, подростки компенсируют недостаток впечатлений в окружающей их действительности и преодолевают энтропию привычного «домашнего» хронотопа — с каждым прочитанным литературным произведением в их сознании расширяются горизонты видения многообразия, полноты и ценности бытия.*

<sup>11</sup> Цит. по рукописи: Стрельцова Л. Е. и Тамарченко Н. Д. Учить «язык» художественной литературы.

### «Остановка мира» как способ освоения художественных хронотопов

Вкратце охарактеризуем один из способов освоения художественных хронотопов, который вслед за известным антропологом К. Кастанедой можно назвать «остановкой мира». Какой же круг явлений обозначает это метафорическое понятие и какое отношение оно имеет к разговору об учебном диалоге на уроке литературы, посвященном «хронотопическому» анализу произведения?

С точки зрения К. Кастанеды, понятие «остановка мира» наиболее удачно для определения таких состояний сознания, в которых осмысливаемая реальность, ее пространственно-временные параметры кардинальным образом изменяются благодаря «остановке обычно непрерывного потока чувственных интерпретаций некоторой совокупностью обстоятельств и фактов, никоим образом в этот поток не вливающихся»<sup>12</sup>.

В ситуации учебного диалога «остановка мира» позволяет подросткам сфокусировать внимание на *отстраненном и отстраненном, объективированном* образе «внутренней реальности» произведения. Он как бы на время застывает в их сознании подобно кадру кинофильма, показ которого внезапно приостановлен, — зрители получают возможность созерцать и осмысливать «остановившийся» на экране образ «живой реальности». «Остановка мира» предваряет «анатомический» срез текста и предоставляет школьникам возможность в ходе аналитического исследования воспроизвести в своем сознании и усвоить новый тип описания действительности. Этот метод вырабатывает навыки адекватного восприятия и понимания тех сторон художественной реальности, которые выходят за рамки описаний, считающихся обычно *интересными*. Проиллюстрирую высказанное положение.

На уроках-диалогах в атмосфере «открытого» общения читателей-собеседников «остановка мира» часто инициируется самими школьниками, пытающимися спонтанно рефлексировать над собственными «движениями понимания» (М. М. Бахтин). Так, на одном из уроков по роману Р. Хаггарда «Копи царя Соло-

<sup>12</sup> Кастанеда К. Учение дон Хуана. Отдельная реальность. Путешествие в Икстлан. Киев: София, 1992. С. 448.

мона» пятиклассник Леша Н. признался своим одноклассникам: «Когда я начинал читать роман, он мне не очень понравился. Событий как-то маловато... Герои все идут и идут по пустыне. Было даже скучно. Я заглянул в конец, — а там столько всего! Но если бы я бросил читать про то, как они (т. е. герои. — С. Л.) по пустыне продвигаются, разные описания чужого для них мира там есть, то, наверное, ничего бы не понял дальше. Ведь не случайно же автор знакомит читателя с этим миром, рассказывает про то, сколько времени шли герои к своей цели (!). Вот я и решил, что прочитаю все — тогда, может, и интересней станет».

Должно быть, занимательность и смысловая ценность произведения напрямую связывалась подростком с его представлениями о том, какими должны быть пространственно-временные координаты «захватывающих» воображение событий. Проведенная им самостоятельно «остановка мира» стала толчком к пересмотру хронологических установок учащихся этого класса. Соответственным образом менялась и структура читательских «ландшафтов» подростков.

Аналогичные пересмотры эстетических установок, как правило, не приводят читателя к тотальному разрушению привычной структуры жанрового сознания с присущими ему способами видения, восприятия и понимания литературы. Подобного рода пересмотры лишь выявляют недостаточность того субъективного взгляда на художественную реальность, который до момента очередной «остановки мира» был для школьников единственно возможным и наиболее приемлемым.

Если динамику диалогической познавательно-понимающей деятельности школьников рассматривать в контексте вышеизложенных теоретических соображений, становится очевидным, что работа словесника с понятием хронотопа и кругом явлений, им обозначаемым, на «открытом» уроке литературы позволяет ему, с одной стороны, развернуть перед подростками художественную картину мира, смоделированную автором, с другой — выявить, описать, определить и осмыслить вместе со своими учениками сложные и многообразные диалогические отношения собеседников, возникающие на границах трех сфер: «первичной реальности» внеаудиторной жизни школьников, реальности познавательно-учебной деятельности и реальности по-

этической, существующей и функционирующей по особым эстетическим законам, которые автор «навязывает» читателям.

#### **Опыт освоения хронологической организации произведения и филолого-педагогический комментарий**

После предварительных теоретических замечаний обратимся к рассмотрению учебного диалога, предметом которого стал хрестоматийный рассказ Дж. Лондона «Любовь к жизни». Чем объясняется филолого-педагогический интерес именно к этому произведению?

Во-первых, пространственно-временной насыщенностью художественного мира: в тексте рассказа автор постоянно концентрирует внимание читателя как на пространственных «точках» путешествия главного героя по «безжизненной пустыне», так и на хронологии происходящих событий (в рассказе фиксируется точное время, отделяющее один этап путешествия героя от другого). Во-вторых, особым хронологически-ценностным психологизмом Дж. Лондона (переживание героем приближения к смерти, а затем к жизни, соотношение в судьбе человека сил природы и цивилизации — центральные мотивы рассказа), отличающим «Любовь к жизни» от известных подросткам авантюрных произведений. Это, в свою очередь, предоставляет педагогу возможность организовать «хронологический» анализ рассказа Дж. Лондона с учетом апперцептивного уровня сознания школьников, уже освоивших «язык» географического ландшафта в художественной литературе.

Учебный диалог по рассказу Дж. Лондона, проведенный в 6 классе<sup>13</sup>, состоял из *трех основных этапов* — отдельных, следующих друг за другом уроков-диалогов.

На первом уроке (**первый этап**) внимание школьников сконцентрировалось на эмоционально-ценностной интенсивности хронотопа («У героя все время меняется настроение, — заметила Лена У. — Как только он оказывается в новом месте, он как бы другим, что ли, становится»). «Остановив» в сознании пространственно-временную картину мира, подростки вначале определили основные хронологические «точки» путешествия

<sup>13</sup> Серия уроков-диалогов по рассказу Дж. Лондона была проведена в 6 «Е» классе средней школы № 24 г. Кемерово.

героя — своеобразные сосредоточения «пучков смысла» рассказа. К следующему уроку Галя Г. и Саша Л. самостоятельно нарисовали большую сюжетную карту-схему, на которой отметили все основные координаты перемещения человека в «бесконечном круге вселенной» (см. схему 3). Географическая карта, составленная девочками, помогла школьникам и педагогу более точно, чем на первом уроке, определить главные события рассказа, связанные с перемещением героя в «чужом» для него мире. К ним школьники отнесли следующие: исчезновение Билла, встречу человека с медведем, встречу и поединок человека с большим волком, спасение человека. Каждое из событий маркировало в сознании читателей новый поворот путешествия героя и одновременно новую стадию борьбы человека со смертью.

На этом же уроке (на этапе предпонимания) подростки поставили ряд проблемных вопросов-предпониманий, определивших герменевтическую интригу учебного диалога. Лена Д. и Юлия М. предложили на основе этих вопросов составить «партитуру» следующих двух уроков (Лена Д.: «Давайте составим схему нашего поиска и будем по ней двигаться. Тогда лучше поймем, что искал человек и что нам отыскать нужно. Вот, к примеру, и первый вопрос, его Никита задал: «Почему Билл покидает друга тогда, когда тот подвернул ногу при переходе реки?»). Отредактированный и упорядоченный учителем вариант «вопросника», своеобразной программы учебной деятельности читателей-исследователей, имел следующий вид (в скобках указан автор того или иного вопроса; в тех случаях, когда авторство не указывается, формулировка вопроса принадлежит учителю).

#### Вопросы и задания к рассказу

Дж. Лондона «Любовь к жизни»

#### Второй этап изучения произведения: анализ пространственно-временной организации художественного мира.

1. Какое пространство, изображенное и упоминаемое в рассказе, можно считать «своим» миром по отношению к герою, а какое «чужим»? Назовите опасные и безопасные места «чужого» мира.

2. Определите границу между безопасным и опасным миром. Подумайте, почему Билл покидает друга именно в тот момент, когда тот вывихнул ногу при переходе реки? Нет ли в событии бегства Билла символического (иносказательного) смысла? (Никита Ш.)
3. Почему, оставшись один, герой первым делом осматривает местность и заводит часы? (Миша П.)
4. Почему пространство пустыни воспринимается героем как «круг вселенной»? (Лена У.)
5. «Бескрайняя пустыня подавляла своей несокрушимой силой» и угнетала человека «своим страшным спокойствием». Как вы думаете, почему пустыня (неодушевленный «круг пространства» с точки зрения героя обладала «несокрушимой силой» и «страшным спокойствием»?
6. Всегда ли в рассказе указывается точное место, где происходит очередная остановка героя? Как определение места действия связано с внутренним состоянием человека?
7. В каких эпизодах рассказа в сознании героя «всплывает» карта, которую он видел когда-то в Компании Гудзонова залива? Вспомните произведения литературы и кино, в которых вы уже встречались с аналогичным мотивом.
8. Попробуйте еще раз (более точно) определить главные и второстепенные события рассказа. Как главные события связаны с отсчетом времени? Почему герою и повествователю так важно вести этот отсчет? Какое значение имеет указание в тексте рассказа точного количества минут, часов, суток, за которые происходит то или иное событие?
9. Когда время действия развивается стремительно, когда замедляется, «ползет», а когда «зависает», т. е. как бы исчезает совсем? Чем можно объяснить изменение временной скорости? (Юля М.)
10. Почему в первой части рассказа отсчет времени ведется по суткам, а потом герой вдруг теряет ощущение времени? Когда время вновь обретает значение для человека? Почему, даже забывая о времени, он не забывал заводить часы? (Леша Г.)
11. В каких произведениях, которые вы уже читали, герои, оказавшись в «чужом» мире, начинают вести отсчет времени?

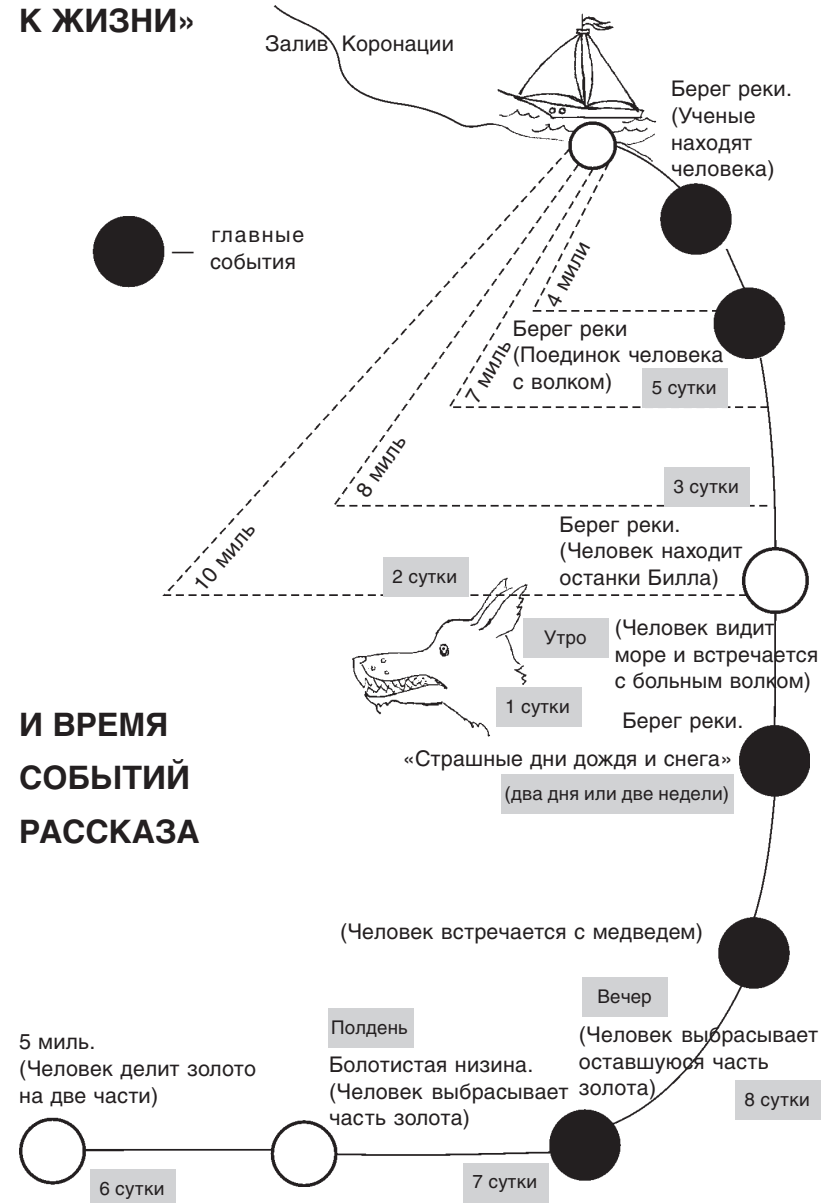
**Джек  
Лондон**



**МЕСТО  
ДЕЙСТВИЯ**

Схема 3

**«ЛЮБОВЬ  
К ЖИЗНИ»**



**И ВРЕМЯ  
СОБЫТИЙ  
РАССКАЗА**

Есть ли какая-нибудь связь между отсчетом времени и внутренним состоянием литературных героев?

12. В каких эпизодах рассказа время испытаний героя исчисляется не только с помощью минут, часов, суток, но и с помощью пространственных «показателей» — шагов, миль?
13. Существует ли в рассказе Дж. Лондона связь между пространством, в котором человек ведет борьбу за жизнь, и временем протекания испытаний? Найдите в тексте произведения эпизоды, где вы заметили такую связь. Чем ее можно объяснить?

### Третий этап изучения произведения: интерпретация рассказанной истории.

1. Выделите в тексте рассказа те фрагменты, в которых встречаются слова *жизнь, смерть, страх*. Обратите внимание на то, что в начале рассказа, когда герой остается один, он «пересиливает страх». В эпизоде встречи с медведем он «осмелел от страха». Чем является для человека страх в первом и во втором случаях? Попытайтесь определить связь между понятиями-образами: жизнь—смерть—страх.
2. Если для героя, обгладывающего кости растерзанного волками олененка, «смерть есть сон», покой, а жизнь — суета, страдание, то почему же «сама жизнь не хотела гибнуть и гнала его вперед»? Неужели жизнь хотела принести человеку новые страдания? Но в рассказе говорится, что «он не страдал больше», а в мозгу теплились «радужные сны». Может быть, сном стала сама жизнь?
3. Почему, когда герой теряет ощущение времени, его «душа и тело идут рядом, и все же порознь»? (*Денис М.*)
4. Что являлось для человека самым ценным в жизни до того, как его покинул друг, и что приобрело наибольшую ценность после гибели Билла? Какие события помогают читателю понять это?
5. Почему герой смеется при виде обглоданных костей Билла, но, услышав вой больного волка за своей спиной, сразу замолкает? (*Оля К.*)
6. Проследите по тексту рассказа, как развивается поединок волка с человеком. Почему их борьбу автор называет «самой жестокой борьбой, какая только бывает в жизни»? (*Лена К.*)

7. Почему у одного из золотоискателей есть имя (его зовут Билл), а другой назван в рассказе просто человеком? (*Дима С.*)
8. В начале рассказа герой сравнивается с оленем, в конце — с гигантским червяком. В чем смысл такого сравнения? Когда поведение человека больше похоже на поведение диких животных: во время его длительной борьбы за жизнь в «круте вселенной» или же тогда, когда он оказывается в безопасном месте на судне «Бедфорт»? Обоснуйте свой ответ.
9. Почему рассказ назван «Любовь к жизни»? (*Миша В.*) Как анализ пространства и времени помогает лучше понять изменение отношения героя к жизни?
10. Чем отличается рассказ Дж. Лондона от известных вам произведений «географического» жанра?

Программа «хронологического» анализа рассказа Дж. Лондона строилась по принципу «постепенного продвижения», о котором как об одном из возможных исследовательских путей писал Р. Барт: «шаг за шагом мы должны пройти весь текст»<sup>14</sup>. Составленная на основе детских «точек предпонимания» «партитура» учебного диалога, задавая определенную схему анализа, оставляла подросткам исследовательский избыток. Часть сформулированных вопросов растворилась в ответах на другие вопросы, поэтому логика «живого» диалога в значительной степени отличалась от первоначального «партитурного» варианта изучения рассказа.

В процессе диалога читателей словеснику бывает сложно искусственным образом провести демаркационную линию между этапами предпонимания, анализа и интерпретации. В условиях закрученной герменевтической интриги границы этапов начинают смещаться. Однако, как показывают наблюдения, ученики класса, систематически работающие с текстами литературных произведений в режиме диалога, в большинстве своем способны задерживать в сознании «магистральную линию» сюжета познавательно-понимающей деятельности, тем более если эта «линия» детально обсуждается читателями-собеседниками на пропедевтическом этапе общения-обучения. Таким образом,

<sup>14</sup> Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 616.

можно утверждать, что *одним из основных качеств учебного диалога как коммуникативной формы читательской смыслодеятельности является его саморегуляция*. Это, разумеется, не исключает возможных смысловых повторов в репликах подростков, которые словесник ни в коем случае не должен отсеивать, но стараться соотнести прозвучавшую находку ребенка с ранее высказанной мыслью одного из его собеседников.

Проиллюстрирую замечание о трансформации заданной схемы анализа в условиях учебного диалога фрагментом стенограммы второго урока по рассказу Дж.Лондона «Любовь к жизни».

*Учитель:* Давайте подумаем, без какого понятия нам будет трудно совершать путешествие к смыслу рассказа Дж. Лондона?

*Лена Г.:* Без слова «пространство». Оно ведь обозначает географическое местоположение героя и вообще того мира, где происходят события рассказа: Гудзонов залив, река Коппермайн, Страна маленьких палок...

*Лена Д.:* Автору важно, чтобы читатель как-то представил себе, в каком пространстве происходят события: на юге, на севере, на западе или на востоке... Ну, то есть, в какой части земного шара, в какой местности.

*Галя Г.:* Местность, пространство — это одно. Но мне кажется, нужно еще себя представлять на месте героя: чувствовать, как он голодал, как у него подвернулась нога, сколько времени (!) он двигался по пустыне. И не только в этом рассказе, но и в других произведениях очень интересно бывает поставить себя на место героя.

*Саша Л.:* Да... Если представишь себя на его месте, то многое можно понять. А как же иначе почувствуешь, что он чувствовал, когда пробирался по пустыне?

*Учитель:* Стало быть, вы считаете, что «изнутри» героя, заняв его внутреннюю позицию, читатель может ответить на все вопросы, которые у него возникают по ходу чтения?

*Хор голосов:* Да... Нет... Не совсем...

*Лена Д.:* Нет, совсем не обязательно всегда идти с героем нога в ногу (!). Многие действия он совершает как бы по привычке, бессознательно, что ли... Вот он ест ягоды... Это он делает автоматически — он голоден. Человек не понимает в это время, что происходит вокруг него. А автор и читатель знают и понимают.

*Учитель:* Интересное замечание. Действительно, помните, в один из самых сложных моментов путешествия герой, по словам повествователя, «двигался как автомат»? Попробуем представить себя на некоторое время автоматами и вести так, как вел человек. Сможем ли мы в этом случае понять, что происходит с героем?

*Хор голосов:* Нет, конечно, нет... Нужно увидеть его так, как видит его автор — со стороны.

*Учитель:* Значит, когда мы займем по отношению к герою стороннюю позицию, мы точнее определим, в каком именно месте и в какое время происходят описываемые события.

Еще на предыдущем уроке подростки выяснили, что первые два дня пути человек свободно ориентировался в пространстве и времени. Поэтому и читателю было «очень просто следить за героем» (Никита Ш.). Однако последующие шесть суток пути (до встречи с медведем) он постепенно терял вначале представление о том, где находится, затем о том, сколько времени прошло с момента начала его пути. По наблюдению Гали Г. и Саши Л., на третьи сутки путешествия героя читатель также перестает ощущать пространство и время — он как бы «выпадает» из ситуации хронологической определенности. Интересное наблюдение сделала Галя Г., которая на этапе предпонимания обратила внимание собеседников на то, что после первого (домашнего) прочтения рассказа было очень трудно сразу, без перечитывания текста произведения, воспроизвести в памяти все «точки» пространства-времени, фиксируемые героем и автором. «Это потому, — сказала девочка, — что постоянно чувствуешь себя человеком, о котором говорится в рассказе». Близкая по смыслу точка зрения была высказана Настей В.: «До того как человек как бы умер, очень трудно после прочтения рассказа перечислить все, что с ним происходило, в том порядке, в каком об этом у Дж.Лондона рассказывается».

На втором уроке Галя Г. и Саша Л. снова произвели «реанимацию» наивно-реалистического взгляда на художественную реальность (см. только что приведенный фрагмент стенограммы). Школьницы как бы вернулись к опыту своего читательского прошлого, к первоначальному образу переживания

приключения, которое уже после составления ими карты-схемы вдруг всплыло «на поверхность» сознания. Обратим внимание на то, что после реплики учителя о значении *внезаходимой* позиции читателя для понимания происходящих событий один из подростков, Олег Я., поделился с одноклассниками своим умением изменять хронологическую картину мира: «Нужно просто все время менять взгляд на человека. То представлять, что он тоже представляет, то представлять, чего он не видит. Мне кажется, я смотрю на него как на самого себя, но уже после того, как прошел вместе с ним испытания». Таким образом, через беседу о способах читательского восприятия героя и окружающего его мира подростки подошли к обсуждению вопросов, касающихся эмоционально-ценностной интенсивности хронотопов действительности, изображенных в рассказе.

*Учитель:* Что можно сказать о пространстве, в котором человек остался один после бегства Билла?

*Олег Я.:* Мир, в который попадает человек, назван в рассказе «кругом вселенной». Это, конечно же, «чужой» для него мир. В этом мире много опасностей, совсем не предвиденных...

*Владик К.* (реплика «не по теме», прозвучавшая вдруг — читатель не смог удержаться, боясь упустить ценное, как ему казалось, наблюдение; к этому наблюдению подростки вернулись на заключительном этапе учебного диалога. — *С.Л.*): А как вы думаете, почему волк преследовал человека? Зачем автор его придумал? А я знаю: волк нужен человеку. Он подталкивает его к жизни. Он наталкивает его на страх: «Иди, ползи, а то я тебя обязательно съем». И человек полз. Он боялся волка, меньше отдыхал. Волк его провожал по дороге домой. Он был причиной того, что человек продвигался дальше.

*Саша Л.:* Человек должен благодарить волка. Волк — злая сила, но нехотя делающая добро (!).

*Учитель:* Находка очень интересная. Я предлагаю к ней вернуться спустя некоторое время, после того как мы разберемся в особенностях «круга вселенной». Может быть, наши новые наблюдения детальнее прояснят находку Владика...

*Оля К.:* Настоящий мир героя в Сан-Франциско, где живет его мама. Этот мир не изображен в рассказе, но о нем упоминается.

*Гая Г.:* И еще. К миру героя можно отнести море и корабль. Точнее, это не «свой» мир, а мир безопасный, хотя и «чужой» для героя. А в пустыне он беспомощен. Его могло съесть любое хищное животное. И еще он мог умереть от голода.

*Никита Ш.* (как будто спохватившись. — *С.Л.*): А все равно: корабль хоть и безопасное место, но там тоже человек испытывает страх. Герой все время боится, что умрет голодной смертью. Так что корабль — это место, которое можно назвать «срединным» миром: там не так страшно, как в пути, но все-таки и не так безопасно, как в Сан-Франциско.

*Лена Д.:* Судно «Бедфорд» — граница между мирами и как бы еще мостик (!). Оно перевозит героя из страшного мира в мир радостный.

*Леша Г.:* Но больше судно все же принадлежит «своему» миру.

*Саша Л.:* В рассказе есть еще один участок безопасного для человека мира — это Страна маленьких палок: там патроны, крючки, там, может быть, думает человек, ждет его Билл...

*Гая Г.:* Сан-Франциско — мир спокойствия. Страна маленьких палок — мир надежды. Если он до нее доберется — будет жить, питаться, попадет в Сан-Франциско...

*Саша Л.:* А я еще вот что хотела сказать. В самом начале рассказа граница разделяет не «свой» и «чужой» мир, а мир опасный и мир безопасный.

*Учитель:* О какой границе ты говоришь?

*Саша Л.:* О реке, конечно же...

*Миша П.* (перебивает. — *С.Л.*): Подожди... Дай другим сказать. У реки Диз у человека есть свой маленький мирок. Остров такой. Об этом уже говорили. Но вот человек уходит вправо и выходит к притоку реки Коппермайн. Он старается идти влево, но у него не получается, он ведь полз в полузабытьи. Мне кажется, что то, что чувствует герой, как-то связано с его перемещением из одной точки пространства в другую (!).

*Учитель:* Посмотрим, так ли это. Давайте-ка обратимся к самому первому событию рассказа. Кстати, чтобы не забыть последовательность событий, пользуйтесь картой Саши и Гая, на которой обозначены все основные пространственные и временные «точки» путешествия героя и все основные события. Итак, Билл покидает своего друга как раз...

*Настя В.:* ... как раз на границе миров...

*Учитель:* И именно в тот момент, когда человек оказывается на границе между опасным и безопасным миром. Представим картину: вот герои идут, человек подворачивает ногу — останавливается. Представили? Присел, поднимает голову и видит, что его друг уходит. Человек окликает Билла. Тот не отзывается... Герой стоит посередине реки, — на это в тексте обращается внимание читателей. Человек застыл и никак не может сдвинуться с места. В этом эпизоде вы ничего символического не заметили?

*Юля М.:* Человек оказался на середине границы (!). Один. С Биллом ему приключений не предвиделось. Когда героев двое, то трудности, хотя и могут быть, но это совсем не то, что в одиночку с ними справляться. Это как в новелле Говарда Лавкрафта «Храм». Помните, там Карл Хайнрих ступает на порог храма, заглядывает внутрь и испытывает страх. Здесь то же самое. Он еще не перешел границы, он на ней прямо стоит! В самой середине! А страх уже испытал, потому что представил все опасности.

*Лена У.:* Вот, я нашла в тексте: «Билл уже выбрался на другой берег и плелся дальше. Тот, что стоял посреди речки, не сводил с него глаз. Губы у него так сильно дрожали, что шевелились жесткие усы над ними. Он облизнул сухие губы кончиком языка. — Билл! — крикнул он. Это была отчаянная мольба человека, попавшего в беду, но Билл не повернул головы...»

*Лена Ю.:* А еще раньше говорится, что в глазах человека после ухода Билла «появилась тоска, словно у раненого оленя».

*Никита Ш.:* Тоска и страх приближают его к смерти. А к страху приближает пустыня: страшное, холодное место. Это какое-то место смерти. У Дж. Лондона такое место описывается и в «Тайне женской души».

*Лена К.:* Река-граница притягивает его и не дает идти дальше. Она как живая. Она предупреждает его: будет хуже, это только начало твоих испытаний, ты можешь запросто умереть.

*Лена Д.:* А я вот что заметила. Посмотрите: река разъединяет этих двух людей. Она показывает: один останется в живых, другой погибнет, уйдет в загробный мир. Ели бы человек не подвернул ногу при переходе реки, все было бы по-другому. Я когда первый раз читала рассказ, то думала, что река какая-

то коварная: вот здесь, в середине реки человек подвернул ногу, а не в другом месте! Это важно!

*Оля К.:* Пустыня — мир, о котором человек потом вспоминать будет. Там он понял то, что раньше не понимал.

*Учитель:* Чтобы лучше понять, что же он понял, давайте проследим за основными этапами путешествия героя. Итак, он оказывается один...

*Миша П.:* Первым делом он смотрит на часы и смотрит вокруг. Вот здесь написано: «Он... медленно обвел взглядом тот круг вселенной, в котором остался один...» А потом, «опираясь на одну ногу всей своей тяжестью, путник достал часы».

*Настя В.:* Когда оказываешься в незнакомом месте, надо точно знать особенности пространства и за временем следить.

*Учитель:* А как вы думаете, почему пустыня названа в рассказе «кругом вселенной»?

*Леша Г.:* Это Северный полярный круг... А еще переносное, иносказательное значение... Круг, кольцо границы мира могут обозначать. В сказках герои чертят круг, чтобы их злая сила не уничтожила. Это магический круг.. Он имеет волшебную силу...

*Олег Я.:* Силу и власть! Только в сказках он спасает героя от злых сил, а здесь наоборот. Злая сила в свою власть забирает, испытывает героя и не отпускает его от себя. И даже помечает наиболее страшные места испытания. Когда человек находит скелет Билла, начинается последний, самый решительный бой с пустыней. Пустыня помечает самое опасное место останками его друга...

*Лена Д.:* Пустыня названа в рассказе «несокрушимой». Она «подавляла человека своей несокрушимой силой, угнетала своим страшным спокойствием». Подавляла, как-то вдавливала в землю, что ли, вот он и присаживается на корточки, поближе к земле.

*Учитель:* А почему герой именно в тот момент, когда остается один, вспоминает карту, которую он видел когда-то в Компании Гудзонова залива?

*Лена У.:* Он вспоминает ее два раза. Первый раз, когда его покидает друг. Второй — когда понимает, что увиденное судно не мираж, что оно на самом деле стоит в бухте.

*Миша П.:* В самом начале рассказа человеку очень важно определить свое местонахождение, чтобы про себя измерить



расстояние от реки до тайника. А потом воспоминание о карте помогает ему понять, что он сбился с пути и вышел к реке Копермайн. Он снова измеряет расстояние до новой цели путешествия.

*Владик К.*: Карту можно в памяти держать. В фильме «Золото Маккены» Маккена ее в голове и воображал (!). Вот если карту, которая на доске висит, внимательно рассмотреть, а потом закрыть глаза, то все и «всплывет» в голове<sup>15</sup>.

Так подростки приблизились к пониманию «доминантного хронотопа» (определение М. М. Бахтина) «бесконечного круга вселенной». Они обнаружили в тексте ряд его признаков, позволяющих назвать пустыню «миром смерти». К ним были отнесены, во-первых, те, что характеризовали «земную» сферу «бесконечного круга вселенной» (отсутствие травы, кустарников и деревьев; недостаток растительной и животной пищи; угрюмые холмы; кости растерзанного оленя; кости погибшего друга), во-вторых — те, что характеризовали его «небесную» сферу (серое небо; туман, дождь, ветер и снег). Результаты проделанной с помощью учителя аналитической операции по выделению в тексте рассказа отмеченных признаков подтвердили и расширили предварительные эмоционально-ценностные определения пустыни (см. реплики Лены Ю., Никиты Ш., Леша Г., Лены К., Лены Д., Олега Я.). Анализ пространства, в основе которого лежал метод «остановки мира», помог школьникам перейти на качественно новый уровень осмысления путешествия героя. В дальнейшем оно истолковывалось читателями как жизненный путь героя к новому для него пониманию человечности, как своего рода испытание его «любви к жизни».

На втором этапе урока внимание подростков сконцентрировалось на проблеме времени, изображенного в рассказе. Переломным моментом в диалоге стало наблюдение Леша Г., ко-

<sup>15</sup> Упомянутый Юлей М. рассказ Г. Лавкрафта «Храм» рассматривался подростками на одном из предыдущих уроков. Коллективный просмотр фильма американского режиссера Дж. Ли Томпсона «Золото Маккены» стал в свое время заключительным аккордом в изучении произведений с авантюрно-географическим сюжетом.

торый, отвечая на вопрос учителя об особенностях художественного времени, вспомнил фрагмент из прочитанного им романа Л. Буссенара «Капитан Сорви-голова». В нем рассказывается о субъективном переживании десятиминутного отрезка двумя героями. Тому, кто выполняет боевое задание (взрывает мост), десять минут кажутся секундами. Другому, наблюдающему за первым со стороны, — часами. «В литературе, — подвел итог Леша Г., — время описывается по-разному. Оно может тянуться, замедляться, а то и «скакать». Все зависит от героя (имеется в виду: от его переживаний физического времени. — С.Л.)».

В ходе анализа подростки обнаружили, что первые двое суток герой фиксирует в сознании не только пространственные «точки» пути (холм, небольшую ложбину, болото, берег ручья и т. п.), но и реальное течение времени, совпадающее с его субъективно-хронологической картиной мира. То, что человек в начале своего одиночного путешествия имеет объективные представления о ходе времени, Галя Г. объяснила так: «У героя тогда была конкретная цель: во что бы то ни стало дойти до Страны маленьких палок, ведь ему казалось, что его там ждет Билл. И еще там припасы были». «А потом, — продолжила мысль Галя Г. Лена У., — человек уже времени не замечает. И еще: не может различить, где север, где юг, забывает, с какой стороны он пришел вчера вечером». На этом этапе учебного диалога в высказываниях читателей была имплицитно воспроизведена мысль, сформулированная Д. С. Лихачевым, об основных особенностях художественного времени в литературе. «Ощущение времени, — пишет исследователь, — как известно, крайне субъективно. Оно может «тянуться» и может «бежать». Мгновение может остановиться, а длительный период «промелькнуть». Художественное произведение делает это субъективное восприятие одной из форм изображения действительности»<sup>16</sup>.

В процессе «хронологического» анализа в рассказе «Любовь к жизни» был определен тип дискретного времени («Человек то помнит о часах, то забывает, то опять вспоминает и начинает измерять время с помощью шагов и миль “на глазок”»). — Саша Л.), тип времени обратимого («Когда герой вспоминает кар-

<sup>16</sup> Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. С. 492-493.

ту, он как бы назад переносится. И когда Билла вспоминает, к нему прошлое возвращается». — Оля К.) и тип «остановившегося» времени («Время «останавливается», когда автор за героя о жизни и смерти говорит». — Миша П.).

В «методике общего места» принято считать, что литературоведческий «умерщвляющий» анализ, проводимый на уроках литературы (особенно в средних классах), уничтожает эмоционально-спонтанное восприятие читателей-подростков. Однако на рассматриваемом уроке наблюдения за творческим поведением читателей-подростков позволяют утверждать прямо противоположное. *Формирование понятий о «языке» художественной литературы на уроке-диалоге происходит в зоне «скольжения»-контакта мышления и аффективной сферы «ага-переживания»* (Л. С. Выготский). *Следовательно, пространственно-временные «отрезки» пути главного героя воспринимаются и интерпретируются читателями-собеседниками чаще всего не абстрактно, а скорее образно-понятийно, эмоционально-логически.*

Смысловой «кодой» урока стало обсуждение хронологического «центра пути» (определение Лены К.) — «страшных дней дождя и снега», «двух дней или двух недель», когда человек окончательно «выпал» из реального пространства-времени. Школьники с помощью учителя выделили два события, являющихся границами «центра пути»: встречу человека с медведем и его пробуждение после долгого забытья на плоском камне «однажды утром». Эти события интерпретировались подростками как пространственно-временные границы небытия человека и, одновременно, как границы переломного момента в развитии сюжета. Впоследствии читатели обратили внимание на то, что географической траектории последнего этапа пути героя, его продвижению к новой цели (судну «Бедфорт») соответствует в рассказе траектория метафизического «продвижения» человека. Отмеченное соответствие стало предметом интерпретации на третьем, заключительном уроке-диалоге.

Он начался с продолжения разговора о смысловой интензивности «центра пути» и «раскручивался» вокруг 1–4 вопросов сценария третьего этапа диалога. «Страх перед смертью в самом начале путешествия мучил человека, — поделился с одноклассниками своими размышлениями Никита Ш., — но сей-

час-то он первый раз в руки смерти по-настоящему попадает. Он раньше даже не знал, что когда приближается смерть, время как бы исчезает». Юлия М. определила отношение героя к смерти так: «Смерть для него — это спокойствие и сон. Значит, передвигаться больше не надо». Подростки отметили соотношение между изменением внутреннего состояния человека и природными метаморфозами: «До встречи с медведем, вернее, до того, как он уснул, все время был туман, дождь, снег, а проснулся — яркое солнце и вдалеке... сейчас найду... вот: «блистающее море». Тогда все в пустыне было серым и противным, а сейчас каким-то ярким» (реплика Лены К.).

Самым захватывающим событием рассказа шестиклассники единодушно назвали поединок человека с большим волком. Значительная часть вопросов, поставленных школьниками на этапе предпонимания, в той или иной степени имела отношение к эпизодам, в которых подробно рассказывается о «самой жестокой борьбе, какая только бывает в жизни».

Подростки отметили, что встреча и многодневный поединок человека и волка «замедляет» сюжетное развитие, «тормозит» приближение героя к спасительному судну. До появления волка опасность столкновения с дикими обитателями «бесконечного круга вселенной» существовала лишь как возможность. В финале рассказа, когда, казалось бы, мучения человека должны наконец-то закончиться, он оказывается более всего близок к смерти.

«Кульминационный момент пути совпадает с максимумом энтропии <...> В этом месте опасность сгущается настолько, что ставит под угрозу саму реальность пути и возможности его преодоления»<sup>17</sup>. Это замечание В. Н. Топорова об особенностях кульминационного момента пути в мифопоэтических текстах имеет непосредственное отношение к финальным эпизодам «Любви к жизни», произведения, «помнящего» о своих архаических корнях.

Прочитаем несколько высказываний тех подростков, которые попытались в своих ответах дать объяснение сюжетной необходимости появления волка в финале рассказа.

<sup>17</sup> Топоров В.Н. Пространство и текст. С. 263.

*Галя Г.:* Я хочу сказать, что волк знал: если он настигнет человека, если он победит его, — он спасет самого себя. Выжить в этом поединке должен кто-то один.

*Владик К.* (возвращаясь к своим ранним наблюдениям и уточняя их. — *С.Л.*): Волк — сила смерти. Он заставляет человека жить в этой пустыне. Он помощник.

*Саша Л.:* Точнее, он не помощник, а помощник-враг или враг-помощник. Он похож чем-то на Серого волка, который помогал Ивану-царевичу. Волк, сам того не понимая, подгоняет человека к дому, делает все, чтобы он не умер, а боролся за жизнь.

*Никита Ш.:* Если бы волка не было, человек не выжил бы. Он совсем потерял бы ощущение времени, а волк возвращает ему время (!). Волк для человека сила, которой человек все время должен противостоять. Он не позволял человеку расслабиться.

Итак, появление волка, с точки зрения многих читателей, усиливает эффект ретардации в событиях продвижения героя и трансформирует начальную относительную «проходимость» пространства в его «сгущение» и «вязкость». Одно из наиболее интересных наблюдений подростков было связано с рассмотрением положения тела героя в пространстве пустыни. «До встречи с волком, — заметил Леша Г., — человек старался держаться прямо: «как подбаивает человеку». А сейчас он встал на четвереньки, он сравнялся с ползущим волком. Но волком не стал, а приблизился к человеку». «Нет, он вгрызается в него (то есть в волка. — *С.Л.*) как дикий, но это чтобы остаться и жить человеком. Кости Билла он не стал обглаживать. Какой же он зверь?» — откорректировала замечание Леши Г. Настя В. «А еще, помните, ученым с китобойного судна герой представляется гигантским червяком», — поделилась своим наблюдением Лена К. Читателей поразило «эффект противочувствия», вызванный в их восприятии парадоксальностью взаимообратимой эволюции (превращения героя вначале в «волка», затем — в «червяка» и вместе с тем в настоящего человека, прошедшего сложный путь испытаний на любовь к жизни).

На третьем этапе собранные и описанные элементы хронологической «конструкции» текста Дж. Лондона, соотнесенные с первоначальными «точками предпонимания», выделенными на раннем этапе учебного диалога, легли в основу интерпрета-

ции смысла художественных явлений, передаваемых с помощью пространственно-временного «языка». Прочитав последний фрагмент диалога, центральным звеном которого стало обсуждение комплекса вопросов заключительной части учебной «партитуры».

*Лена К.:* Если бы не было Билла, человеку не на кого было бы надеяться. Это бы лишило сюжет напряженности. Мы-то тоже думали вначале, что Билл его дожидается. А оказалось, что никакой надежды на Билла нет и даже быть не могло.

*Никита Ш.:* А Билл, похоже, был жадный. Золото-то не выбросил, как человек, — вот и поплатился. Золото оказалось в этом рассказе знаком смерти.

*Саша Л.:* Не только в этом рассказе, но и в других рассказах Лондона.

*Владик К.:* В начале рассказа сразу бросается в глаза, что у человека нет имени. Я тогда еще решил, что это неслучайно: именно с этим героем что-то и должно случиться.

*Галя Г.:* Мне кажется, если бы человек отправился за золотом один, рассказ был бы не очень реальным.

*Лена Д.:* Наверное, Билл существует в рассказе для того, чтобы читатель понял: человек — он именно человек, главное в нем — человеческое, человечность, а не имя, отличающее его от других.

*Миша В.:* Мне показалось, что на судне герой больше казался животным. Сухари заменяют ему куски золота. Золото — чепуха по сравнению с пищей, которая дает жизнь. Но это временное. Быть животным на корабле не страшно, потому что ученые понимают, что с ним происходит.

*Никита Ш.:* А я думаю, что когда человек прятал сухари под матрац, им владел инстинкт самосохранения. Обжегшись на молоке, на воду дует. Эта «ненормальность» и называется «любовью к жизни».

*Денис М.:* Человек узнал в результате испытаний, что самое ценное, что есть — это жизнь, а вовсе даже не золото. Поэтому и рассказ называется «Любовь к жизни».

*Лена К.:* Да, пошел за золотом... цель была у него — золота побольше добыть... а возвращается в Сан-Франциско с таким жизненным опытом, который вряд ли где еще приобрести можно.

*Миша П.*: Человек в рассказе все время стоит на границе между жизнью и смертью. Его все толкает в сторону смерти, а он пытается выправиться в сторону жизни. И жизнь сама ему помогает.

Хронотопическое «скольжение» героя интерпретировалось подростками как переход-прорыв от ощущения потери близкого человека, равносильного утрате смысла жизни, к качественно иному, «*любовному*» приятию мира. Окончательно «любовь к жизни» проявит себя в судьбе человека за пределами текста рассказа, решил Владик К.: «Он потом поймет, чему же его научила пустыня. Тогда, когда перестанет прятать сухари под матрац и снова станет человеком. Но уже *другим* человеком».

Процесс анализа рассказа Дж. Лондона, с одной стороны, определялся *хронотопом* (или *метахронотопом*) учебного диалога, с другой — определял хронотоп смыслодеятельности подростков. Текст произведения, таким образом, функционировал на уроке-диалоге «как некое экспериментальное устройство, на котором конструируются, опробуются, проверяются нигде не мыслимые возможности»<sup>18</sup>.

*Внутренняя свобода пространственно-временной организации изучаемого произведения втягивала в себя сознания размышляющих читателей, предоставляя им возможность почувствовать, увидеть и понять внутреннее (текстовое) пространство-время читательской свободы — оно «неизмеримо насыщеннее и энергичнее внешнего пространства», так как по природе своей «взрывчато и принципиально экстремично»*<sup>19</sup>.

На основе описания фрагментов стенограммы можно утверждать, что изменение скорости продвижения героя оказывало воздействие на изменение *скорости понимания* читателей, экстерииоризирующих в речевых актах хронотопические смыслы изображенного мира. Анализ и интерпретация пространственно-временных участков путешествия героя формировали определенный ритм читательского «путешествия к смыслу» и подготавливали подростков к пониманию финала путешествия человека. Набирающая скорость смысло-

<sup>18</sup> Топоров В.Н. Пространство и текст. С. 284.

<sup>19</sup> Там же.

деятельность (особенно на заключительном этапе урока) стимулировала ситуацию возникновения итоговых интерпретаций. В их *произведении* стягивались во временное целое диалога (прошлое — настоящее — будущее учебной деятельности) гипотезы смысла, органически связанные друг с другом активностью *ценностного отношения* к художественному миру рассказа.

Хронотоп произведения Дж. Лондона в окончательной проекции на сознания шестиклассников являл для них *смыслообраз воли к жизни*, любви к ее природному («животному») началу, помогающий лучше понять начало человеческое. С этой точки зрения представляется убедительным замечание американского литературоведа М. Холквиста, истолковавшего понятие «хронотоп» в русле бахтинских идей как «способ исследования непрямого, всегда опосредованного комплекса взаимоотношений между искусством и жизнью»<sup>20</sup>.

Рассмотренный диалог читателей демонстрирует процесс конструирования особого *творческого хронотопа обучения*, где в ходе становления сосуществующих и взаимодействующих позиций читателей-собеседников происходит сложный и многообразный «обмен произведения с жизнью и совершается особая жизнь произведения»<sup>21</sup>.

Впервые на уроках литературы в этом классе образы-понятия «жизнь» и «смерть» из области детских «постмифологических» представлений переместились в сферу экзистенциальной проблематики.

### Вопросы

1. Какой круг явлений в современном литературоведении принято обозначать понятием *хронотоп*? Как в этом понятии соотносятся признаки художественного пространства и времени? Предложите собственное определение художественного хронотопа.

<sup>20</sup> Холквист М. Диалог истории и поэтики // Бахтинский сборник. М., 1991. Вып. II. С. 265.

<sup>21</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. С. 403.

2. Какими хронологическими признаками характеризуется культурно-возрастное восприятие читателя?
3. Какой способ освоения художественных хронотопов вы знаете? Как можно применить его в учебной ситуации?
4. С какой образовательной целью и в каких учебных ситуациях словесник может обратиться к понятию хронотопа?
5. Какие особенности рассказа Дж. Лондона «Любовь к жизни» помогают школьникам освоить хронологическую природу литературного произведения?
6. Восстановите основные этапы диалога читателей, стенограмма которого представлена в этой главе. Чем мотивируется переход от одного этапа к другому?
7. Какое значение для читателей имела карта-схема пространства-времени, предложенная Галей Г. и Сашей Л.?
8. Определите связь между хронологической организацией произведения и хронотопом (или *метахронотопом*) диалога читателей. Каким образом эта связь определяет развитие коммуникации и учебной деятельности читателей-школьников?
9. С какими трудностями может столкнуться начинающий словесник в ходе «хронологического» анализа произведения на уроке литературы?

## Глава 4

### Анализ авторской позиции в учебно-диалогической импровизации

*Литературоведческое обоснование диалога читателей о гоголевском «Носе». — Стенограмма диалога читателей. — Филолого-педагогический комментарий. — О правилах учебно-диалогической импровизации.*

...Мы предлагаем называть импровизацией такой вид художественной деятельности, при котором носителем содержания является сам деятельностный процесс <...> В какой бы области ни осуществлялась импровизация, в ней сталкиваются и состязаются характеры, здесь есть вызов и преодоление <...> здесь случаются приключения...

*Алексей Баташев*

#### **Литературоведческое обоснование диалога читателей о гоголевском «Носе»**

До сих пор художественные произведения, выбранные в качестве предмета освоения на коммуникативно-деятельностных уроках литературы, тяготели к «чистоте» жанра, однако полностью в жанровые рамки «канонических» текстов не укладывались. Это в равной степени относится и к «Мальчику у Христа на елке» Ф. М. Достоевского, как образцу святочного рассказа с усложненным сюжетом, и к литературной повестисказке Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит», являющейся своеобразной «энциклопедией эпики», и к приключенческому рассказу Дж. Лондона «Любовь к жизни» — его авантюрный сюжет насыщен детальными описаниями психологических переживаний главного героя.

В этой главе внимание концентрируется на диалоге о произведении, жанровая природа которого и его художественно-смысловая определенность до сих пор представляют собой теоретико-литературную проблему. Речь пойдет о повести

Н. В. Гоголя «Нос» — одним из наиболее загадочных сочинений русской литературы XIX века.

Обратимся к фрагментам литературоведческих работ, специально посвященных рассмотрению «странностей» гоголевской повести.

«Обычный для фантастики 1830-х годов вопрос о выборе между реальным и ирреальными объяснениями происходящего, — отмечает В. Маркович, — снимается здесь задолго до финала, потому что задолго до конца повести снимаются все оправдательные мотивировки изображаемых в ней невероятных происшествий. Все естественные объяснения в этой ситуации отпадают <...> события, образующие сюжет, остаются уже без всяких объяснений. Их приходится воспринимать по принципу: невероятно, но факт. И приходится считать возможность невероятного свойством самой фактической реальности»<sup>1</sup>.

«Одним ударом Гоголь порывает со всеми возможными формами снятия романтической тайны, — подчеркивает известный знаток творчества Гоголя Ю. В. Манн. — И это логично: ведь он устранил носителя фантастики, в идентификации с которым (прямой или завуалированной, допускающей возможность второго прочтения) заключалось раскрытие тайны <...> Вместе с тем Гоголь далек и от снятия тайны реальным планом, с помощью реально-причинных мотивировок»<sup>2</sup>.

С. Г. Бочаров считает, что «наглядный абсурд состоит у Гоголя в демонстративном исключении возможности какого-либо объяснения и оправдания случившегося: как, зачем, почему?»<sup>3</sup>.

Парадоксальность повести Н. В. Гоголя создает на уроке литературы особые условия для развития представлений читателей-школьников о механизме «конструирования» авторской позиции, а также о природе *таинственного* и *фантастического* в художественной литературе.

Соответственно в этой главе рассматриваются диалогические взаимоотношения текста «Носа» и «обрамляющего контекста»

<sup>1</sup> Маркович В. Петербургские повести Н. В. Гоголя. Л.: Художеств. лит., 1989. С. 34.

<sup>2</sup> Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. М.: Художеств. лит., 1988. С. 87.

<sup>3</sup> Бочаров С. Г. Загадка «Носа» и тайна лица // Гоголь: история и современность. М.: Художеств. лит., 1985. С. 181.

читательских высказываний подростков на уроке-диалоге. Если ранее тексты «учебных произведений» анализировались «по фрагментам», то в данном случае стенограмма учебного диалога о повести «Нос» приводится почти в полном объеме, поскольку она наглядно демонстрирует один из возможных вариантов *учебно-диалогической импровизации*, — ее целостное развитие, на наш взгляд, трудно представить, проследить и описать, используя лишь «выбранные места» диалога читателей.

Разумеется, элементы импровизации содержались и в тех вариантах диалогов, которые уже демонстрировались (подчеркнем, что без учебно-диалогических импровизаций смыслодеятельность читателей вообще немыслима). Однако урок по повести Н. В. Гоголя свел к минимуму «партитурную» заданность обучения, поставив словесника и его учеников в ситуацию герменевтического прорыва «тупика истолкования», о котором пишет в своей статье о «Носе» С. Г. Бочаров<sup>4</sup>.

#### Стенограмма диалога читателей

Попробуем проследить, как в процессе учебного диалога внимание читателей переключалось с анализа сюжетного уровня загадки повести на уровень целостного осмысления происходящего, что позволило им приблизиться к адекватной интерпретации главного события произведения — потери майором Ковалевым собственного носа и оценки этого события автором<sup>5</sup>.

В начале диалога учитель попросил ребят ответить, какие произведения читатель, как правило, относит к разряду фантастических.

*Максим И.:* Произведения, в которых происходят необыкновенные, волшебные события.

*Коля П.:* Произведения с причудливыми, выдуманскими героями. Таких в жизни не бывает.

*Леша Ф.:* А еще в них описывается не только то, что в жизни не бывает, но и то, чего и быть не может вообще.

<sup>4</sup> Бочаров С. Г. Загадка «Носа» и тайна лица // Гоголь: история и современность. М.: Художеств. лит., 1985. С. 183.

<sup>5</sup> Урок проводился в 8 «Д» классе средней школы № 24 г. Кеморова 4 апреля 1991 г.

*Дима К.:* Нет, почему же. Ведь писатели-фантасты как бы заглядывают в будущее.

*Леша Ф.:* Но это только в научной фантастике. С фантастикой читатель встречается и в тех произведениях, которые научными никак не назовешь. Например, «Путешествие Гулливера», рассказы американского писателя Эдгара По... Да и у Гоголя: не только в «Носе», но и в «Вечерах на хуторе близ Диканьки»<sup>6</sup>.

*Учитель:* А вот как английский драматург Б. Шоу определил, что же такое фантастика, чудо: «это то, что невозможно. То, что не может произойти и тем не менее происходит». В любом произведении, если в нем имеется фантастика, скрыта какая-то тайна. Не могли бы вы сказать, когда и при каких условиях она появляется и когда читатель начинает понимать, что время таинственного истекло, тайна раскрыта?

*Максим И.:* В начале книги может произойти необъяснимое событие. Вот у майора Ковалева, например, пропал нос.

*Максим Ч.:* А потом читатель узнает, из-за кого оно произошло.

*Учитель:* Из-за кого или из-за чего?

*Максим Ч.:* Из-за кого. А уж потом, когда мы узнаем, злой или добрый герой совершает поступок, нам становится ясно, в чем дело. Тайна раскрывается, наступает разгадка. Да и в сказках то же.

*Таня П.:* Совсем не обязательно сразу. Кто-нибудь из героев может специально объяснить причину таинственных событий.

*Надя П.:* Если тайна исчезает, то и писателю больше не о чем нам рассказывать — произведение заканчивается.

*Учитель:* Что ж, попробуем представить общий ход развития событий в «таинственных» произведениях. Возникает тайна, загадка, необъяснимое происшествие. Читатель удивляется, настораживается, пытается разгадать эту тайну, понять механизм загадочности. А вот появляется и герой — носитель фантастики, тот, из-за кого происходят таинственные события. Читатель или с помощью автора, или с помощью кого-нибудь

<sup>6</sup> Уроку по повести Н. В. Гоголя предшествовал ряд учебных диалогов о произведениях Э. По и Р. Брэдли, а также несколько уроков по «Вечерам на хуторе близ Диканьки».

из персонажей находит объяснение происходящему — тайна раскрывается, фантастика исчезает, и произведение заканчивается... Теперь обратимся к повести Гоголя «Нос». Вспомним, как она начинается (цитирует по книге. — *С.Л.*): «Марта 25 числа случилось в Петербурге необыкновенно странное происшествие»: исчезает нос с лица героя повести, при этом остается «место совершенно гладкое, как будто бы только что выпеченный блин». Итак, «странное происшествие», тайна появляется в повести, как уже заметил Максим И., в самом начале. Значит, если придерживаться высказанных вами предположений о природе «таинственных» произведений, в повести должна быть и разгадка. Есть ли она в «Носе»? Что же все-таки произошло с носом майора Ковалева?

*Коля П.:* Его срезал Иван Яковлевич, когда брил Ковалева.

*Сергей Ч.:* Нет, этого не могло произойти. Цирюльник брил Ковалева за два дня до того, как тот остался без носа (цитирует по книге. — *С.Л.*): «Иван Яковлевич брил его еще в среду, а в продолжении всей среды и даже во весь четверг нос у него был цел, это он помнил и знал хорошо». Цирюльник не при чем.

*Дима К. (раздраженно. — С.Л.):* Ничего не понимаю! Чепуха какая-то!

*Алеша Ш.:* А мне «Нос» понравился, хотя многого я не понял.

*Учитель:* Что касается «чепухи», так ведь и повествователь называет события повести «чепухой совершенной» в начале последней главы... Кстати, наш сегодняшний урок можно так и назвать (записывает на доске. — *С.Л.*): «“Чепуха совершенная делается на свете”, или Что произошло с носом майора Ковалева». Вот и попробуем выяснить, зачем эта «чепуха» понадобилась Гоголю. Для этого необходимо разобраться, что именно показалось в повести непонятным и особенно странным. Что вас, как читателей, озадачило?

*Инна С.:* Мне непонятно, откуда в хлебе оказался нос майора Ковалева?

*Коля П.:* И как вообще нос оказался в доме цирюльника?

*Леша Ф.:* С кем все-таки разговаривает Ковалев в соборе: со своим носом или со статским советником?

*Учитель:* Вопросов пока достаточно. Итак, есть ли в тексте повести какие-нибудь объяснения, как и почему в доме цирюльника, а следовательно, и в хлебе появился нос Ковалева?

*Класс:* Нет.

*Учитель:* А может быть, автор знает, в чем дело, но что-то скрывает от своих читателей?

*Леша Ф.:* Трудно сказать. В конце повести автор сам задает вопрос и ответа не находит: «Как нос очутился в печеном хлебе?... нет, этого я никак не понимаю, решительно не понимаю!» Мне кажется, он что-то скрывает или не говорит об этом прямо (!).

*Учитель:* К этому вопросу мы еще вернемся. Наших наблюдений пока недостаточно, чтобы дать сейчас исчерпывающий ответ... Да и можно ли его дать? Может быть, кто-нибудь попробует ответить на вопрос Леша Ф.: «С кем разговаривает Ковалев в соборе: со своим носом или со статским советником?»

*Максим Ч.:* По-моему, с носом. Просто нос переодевается, чтобы его не узнали. И все остальные решают, что он статский советник.

*Леша Ф.:* А может быть, Гоголь шутит, может быть, на самом деле нос — это господин Нос? И писатель специально пишет его фамилию с маленькой буквы, чтобы сбить с толку читателя.

*Коля П.:* С одной стороны — это нос, с другой — не нос...  
(Класс смеется. — *С.Л.*)

*Учитель:* Сказать определенно трудно. Но если Ковалев признал в статском советнике собственный сбежавший нос, то почему он не дает волю своему возмущению?

*Света В.:* Он не может этого сделать. Нос-то *главнее* его по чину, значит, просто так к нему не обратишься, а только как к «милостивому государю».

*Максим И.:* Да и нос мог ввести в заблуждение майора (цитирует по книге. — *С.Л.*): «Я сам по себе. Притом между нами не может быть никаких тесных отношений». Если уж между носом и его хозяином не может быть *тесных* отношений — тут поневоле голова кругом идет (цитирует по книге): «Судя по пуговицам вашего вицмундира, вы должны служить по другому ведомству».

*Учитель:* Но почему нос не желает вступить в контакт с собственным хозяином?

*Леша Ф.* (как будто спохватившись. — *С.Л.*): Так нос-то обиделся на него!

*Класс* (со смехом и недоумением. — *С.Л.*): Как обиделся?

*Леша Ф.* (довольный своей гипотезой. — *С.Л.*): А вот как. Иван Яковлевич брал его два раза в неделю в дурно пахнущие пальцы. Кому такое понравится? Хозяин как-то равнодушно к этому относился. А нос без хозяина не может воспротивиться этому надругательству. Вот он и убегает от Ковалева, как бы мстит ему.

*Многие в классе:* Точно.

*Учитель:* Допустим, что Леша Ф. прав: нос действительно мстит своему хозяину. Проследим, как по ходу развития сюжета повести осуществляется месть носа.

*Коля П.:* Вначале он прячется в хлебе. Правда, все равно не ясно, как он туда попал. Потом переодевается статским советником, едет в карете и даже прячет «лицо в воротник».

*Леша Ф.:* Нос — и вдруг «прячет лицо в воротник». Вот так дела!

*Учитель:* Что же происходит с носом дальше?

*Инна С.:* Он хочет перейти границу. Здесь-то его и перехватывает полицейский.

*Учитель:* На этом его месть (если это, конечно, месть) закончилась?

*Максим И.:* Нет. Он не сразу занимает свое законное место. Даже доктор ничем не может помочь Ковалеву.

*Леша Ш.:* И распространившиеся по городу слухи — месть носа своему хозяину.

*Леша Ф.:* Превращения носа можно представить в виде схемы. (Выходит к доске и рисует большой нос. — *С.Л.*) А чтобы все убедились, что это нос майора Ковалева, подрисуем ему прыщик.

(Класс смеется. Далее Леша Ф. вместе с остальными читателями на «поверхности» изображенного носа обозначает основные этапы его метаморфоз. — *С.Л.*)

*Учитель:* Хорошо. С превращениями носа вроде разобрались. Однако не решен вопрос: как нос мог быть одновременно и человеком, и просто носом, сбегающим в Ригу? С ответами не торопитесь. Вначале сделаем следующую работу: прочитаем эпизод повести, в котором полицейский чиновник объясняет Ковалеву, как был задержан нос.

(Ребята находят в тексте повести нужный фрагмент — со слов «Не успел Иван уйти в конуру свою...» до слов «Моя теща,



то есть мать жены моей, тоже ничего не видит», распределяют роли, читают. — *С.Л.*)

*Женя П.* (исполнявший роль полицейского. — *С.Л.*): Он как будто спокоен, говорит с чувством исполненного долга... А странное в его словах есть. То он нос принимает за господина и объясняет это своей близорукостью, то вдруг заявляет: «Но, к счастью, были со мной очки. И я в тот же час увидел, что это был нос». Это что же за близорукость такая? Разве можно большой предмет, вернее, не предмет, а человека спутать с носом?

*Таня П.*: А кто точно может сказать, что именно так все и было? Свидетелей-то нет. И автор об этом ни слова. А что если полицейский все придумал?

*Максим Ч.*: Такое могло произойти. Просто полицейскому захотелось отличиться... Вообще-то надо подумать...

*Учитель*: Проведем эксперимент. Я расскажу сейчас небольшую историю, написанную интересным человеком, большим чудачком, ленинградским писателем 30-х годов Даниилом Хармсом. А вы попробуйте сказать, есть ли что-нибудь общее между историей Хармса и рассказом полицейского в «Носе»?

(Учитель по памяти рассказывает «случай» Д. Хармса «Оптический обман». — *С.Л.*)

«Семен Семенович, надев очки, смотрит на сосну и видит: на сосне сидит мужик и показывает ему кулак.

Семен Семенович, сняв очки, смотрит на сосну и видит, что на сосне никто не сидит.

Семен Семенович, надев очки, смотрит на сосну и опять видит, что на сосне сидит мужик и показывает ему кулак.

Семен Семенович, сняв очки, опять видит, что на сосне никто не сидит.

Семен Семенович, опять надев очки, смотрит на сосну и опять видит, что на сосне сидит мужик и показывает ему кулак.

Семен Семенович не желает верить в это явление и считает это явление оптическим обманом»<sup>7</sup>.

*Коля П.* (после смеха класса и паузы. — *С.Л.*): Есть, конечно, есть... Семен Семенович не хочет сознаваться в том, что на

<sup>7</sup> Хармс Д. Полет в небеса. Л.: Сов. писатель, 1988. С. 359.

самом деле существует. Он как бы рассуждает: «Раз я не вижу без очков, значит, этого быть не может».

*Максим И.*: Кому же захочется верить в то, что какой-то мужик, тем более неизвестный, сидит на дереве и показывает тебе кулак? Уж лучше считать это «оптическим обманом».

*Леша Ф.*: Если полицейскому и Семену Семеновичу выгодно — они видят одно, если нет — другое. Полный абсурд.

*Учитель*: Что значит абсурд?

*Леша Ф.*: Полное несоответствие одного явления другому(!).

*Учитель*: А фантастичны ли те положения, в которые попадают герои Гоголя и Хармса?

*Максим Ч.*: Конечно, фантастичны.

(Несколько голосов поддерживают Максима Ч. — *С.Л.*)

*Сергей Ч.*: Но ведь так и в жизни бывает. Иногда человеку не хочется верить во что-нибудь плохое, и он выдумывает для себя объяснения: они опровергают то, что существует на самом деле.

*Таня П.*: Например, идет человек по улице и видит, что кого-то обижают хулиганы. Он может защитить человека, а может мимо пройти, не заметить. Ну вот, мол, не вижу, близорук я, не пойму, что там происходит... Вроде ничего и не происходит.

*Учитель*: Тогда получается, что мы сами, как и герои «Носа», оказываемся зачастую в фантастическом положении. Правда, оно нам уже не кажется фантастическим, мы воспринимаем его как самое обыкновенное. Абсурд и фантастика погружаются в наш быт, окружающий мир становится фантастическим... А могли бы вы назвать эпизоды, в которых рассказанные события воспринимаются читателем с улыбкой и недоумением, а герои повести относятся к ним как к само собой разумеющимся фактам?

(Ребята листают книги, вспоминают фрагменты, вызвавшие удивление во время домашнего чтения. — *С.Л.*)

*Максим И.*: Вот, например, чиновник в газетной экспедиции рассказывает о потерявшемся пуделе, который оказался сбежавшим казначеем...

*Максим Ч.*: Странно, что этот же чиновник дает понюхать табак безносому Ковалеву и не испытывает никакой неловкости. Как будто нос майора на месте! А ведь Ковалев и приходит к нему, потому что нос потерял.

*Коля П.*: Ковалев, между прочим, очень удивлен, когда впервые видит нос в мундире: «Как можно, в самом деле, чтобы нос,

который еще вчера был у него на лице, не мог ездить и ходить, был в мундире!». Но потом ведет с ним разговор так, как будто это и не нос вовсе, а действительно чиновник!

*Инна С.:* А разве не удивительно, что у пристава в коридоре так много сахара. Он, конечно, как пишет Гоголь, «любитель сахара», но даже «любителю» зачем его так много держать в собственном доме?

*Леша Ф.:* Загадочно поведение главного героя в конце повести: его видели в Гостином дворе покупавшим «какую-то орденскую ленточку, неизвестно для каких причин, потому что он сам был кавалером никакого ордена».

*Учитель:* Вот и у меня есть наблюдение (цитирует по книге. — *С.Л.*): «Одна знатная, почтенная дама просила особенным письмом смотрителя за садом показать детям ее редкий феномен и, если можно, с объяснением наставительным и назидательным для юношей». Дама из любого факта готова извлечь выгоду. Какие, казалось бы, «наставительные объяснения» может сделать смотритель, если сам Ковалев не в состоянии объяснить, почему он потерял нос?

*Света В.:* Мне кажется, что Ковалева это не очень беспокоит. Ему важно вернуть нос, а уж почему он (т. е. нос. — *С.Л.*) исчез, его не волнует.

*Коля П.:* Жители Петербурга интересуются носом майора, а не самим человеком, у которого исчез нос (!).

*Дима К.:* Да в повести вообще нет нормальных людей: никто не замечает, что у Ковалева нет носа! Все разговаривают с ним так, словно ничего не произошло.

*Сергей Ч.:* Дима правильно говорит. Все герои повести живут как-то не так. И автор об этом знает, но хитрит с читателем.

*Леша Ф.:* Он читателя в ловушку заманивает, морочит голову тайной носа Ковалева, а на самом деле заставляет нас разгадывать тайну своего героя (!). То, что случилось с майором, должно было как-то изменить его. А в жизни майора все по-прежнему.

*Учитель:* Так ли?

*Света В.:* Конечно. Он продолжает выбивать себе повышение по службе.

*Леша Ш.:* Преследует «решительно всех хорошеньких дам». Он рад, что все в его жизни осталось прежним.

*Максим Ч.:* В Петербурге все так живут. Во всяком случае, Гоголь *так* рассказывает. Нелепо, абсурдно, как Леша Ф. говорил, наверное, фантастично. Поэтому автор и обращается в конце повести к читателю (цитирует по книге. — *С.Л.*): «<...> где же не бывает несообразностей?» Значит, они есть везде. «А все, однако же, как поразмыслить, во всем этом право есть что-то. Кто что ни говори, а подобные происшествия бывают на свете, редко, но бывают».

*Максим И.:* Гоголь и здесь подшучивает над читателем. Наверное, то, что называет «несообразностями», случается не редко, а довольно часто. Несообразности и в нашей жизни есть. Вон у нас через дорогу магазин «Кондитерский», а в нем, кроме хлеба, ничего не продают. И никто вроде не удивляется.

*Учитель:* Но чем же фантастика Гоголя, таинственность его повести отличается от известных вам «таинственных» произведений?

*Максим Ч.:* В «таинственных» произведениях фантастические явления изображены серьезно. А у Гоголя шутивно, иронично. Поэтому читатель, если будет двигаться по обычному пути разгадки тайны, попадет в ловушку и ничего не поймет.

*Учитель:* Казалось бы, Гоголь оставил нас с носом, то есть так и не помог разгадать тайны исчезновения носа Ковалева. Гипотеза, предположение Леша Ф. осталось предположением. Но зато автор обратил внимание своих читателей на другую тайну — на тайну человеческой жизни, тайну человека — не статского советника, не майора, а — *человека*. Когда же человек не обращает внимания на потерю собственного лица и переживает только потерю одной его части, он становится одновременно и смешным, и жалким. Наверное, поэтому повесть Гоголя читать и смешно, и грустно...

*Дима К.:* Все равно, до конца не ясно, зачем Гоголю понадобилось придумывать *фантастическую* историю? Неужели нельзя было обойтись без фантастики?

На этой ноте заканчивается урок, на котором восьмиклассники прояснили свое особое отношение к гоголевскому герою и фантастике русского писателя. «*Очеловечить*» читательское понимание подростков помогла стихия учебно-диалогической импровизации. Основной метод интерпретации произведения

совпал здесь с важнейшей особенностью функционирования художественного целого (о нем подробно говорилось во второй части), диалогичностью процесса смыслообразования — краеугольным камнем деятельности любого внимательного читателя: литературоведа-исследователя, словесника и школьника.

#### Филолого-педагогический комментарий

Стенограмма учебно-диалогической импровизации зафиксировала «встречу двух текстов — готового и создаваемого, реагирующего текста, следовательно, встречу двух субъектов, двух авторов»<sup>8</sup>.

Попробуем разобраться в том, как в ходе взаимодействия текста «Носа» и «реагирующего текста» читательских реплик развивался неподдельный интерес учащихся как к произведению Н. В. Гоголя, так и к самой ситуации общения-обучения.

Напомним, что при объяснении жанрового своеобразия произведения учитель литературы часто использует дедуктивный метод решения учебных задач, при котором выделенное самим преподавателем определение жанра должно быть соотнесено учащимися с живой тканью произведения. На этой основе, как правило, рассматривается и пресловутое «единство формы и содержания». В конце концов, это призвано доказать, что изучаемое произведение действительно относится к тому или иному жанру. Текст произведения при таком подходе становится своего рода художественной иллюстрацией к теоретическим рассуждениям учителя. Зачастую к началу урока он имеет не только перечень вопросов, составленных заранее им самим или (что случается гораздо чаще) выписанных из методических пособий, но и перечень предполагаемых однозначных ответов учащихся. В конспекте урока они могут не фиксироваться, однако крепко «держатся» в сознании учителя, тем самым изначально ограничивая читательскую свободу школьников и самого педагога. Прогнозируемые ответы в ходе урока *отгадываются*. Это развивает у учащихся *навык отгадывания*. Соответственно в структурно-смысловом контексте «методики общего места» урок-поиск, урок-расследование подменяется уроком-отгадыванием. Ни

<sup>8</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 301.

о какой поисковой импровизации при использовании отмеченного метода говорить не приходится. Игра «Угадайка» (о ней уже упоминалось) сводит на нет стремление читателей самостоятельно или с помощью учителя разобраться в секретах осваиваемой ими художественной реальности.

Однако привлечение отмеченного монологического метода на начальном этапе диалога читателей может сыграть и позитивную роль. Это происходит, когда предложенный заранее учителем алгоритм «раскручивания» сюжетной спирали и выделения жанровых компонентов изучаемого произведения оспаривается школьниками в процессе их совместной учебной деятельности.

Рассмотрение природы таинственного в начале урока по «Носу» провоцировало восьмиклассников двигаться по уже намеченному учителем пути. Казалось бы, механизм бытования тайн в фантастических произведениях был обозначен, оставалось лишь «разложить по полочкам» основные сюжетные события, поступки героев повести и таким образом приблизиться к разгадке тайны «Носа». Между тем уже в самом начале урока выяснилось, что для адекватного прочтения этого произведения предшествующего опыта читателей — знатоков традиционных авантюрно-фантастических сюжетов — недостаточно.

Первая же попытка выявить носителя фантастики натолкнулась на герменевтическое затруднение и даже вызвала реакцию раздражения у одного из «ничего не понимающих» читателей. Читательское ожидание разгадки невероятного в «Носе» было обмануто. Понимание механизма тайны повести оказалось делом совсем не простым: ни реально-причинных объяснений исчезновения носа с лица майора Ковалева, ни объяснений сверхъестественных в произведении Н. В. Гоголя не оказалось, как не оказалось и прямого виновника случившегося. Восьмиклассники впервые столкнулись с художественным явлением-парадоксом, которое Ю. В. Манн назвал «снятием носителя фантастики»<sup>9</sup>.

Случайное словечко «чепуха», брошенное самым раздраженным читателем Димой К., послужило отправной точкой анализа,

<sup>9</sup> См.: Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. С. 80–97.

основой для выделения ребятами «странностей» сюжетного развития повести Н. В. Гоголя. Одна из таких «странностей» была замечена Лешей Ф.: «С кем все-таки разговаривал Ковалев в соборе: со своим носом или со статским советником?» Эта «точка предпонимания» актуализировала на уроке проблему несовместимости сюжетных плоскостей, о которой подробно пишет Ю. В. Манн. В частности, он замечает, что в одной плоскости нос существует, так сказать, в своем «натуральном виде», когда «если не виновным, то по крайней мере причастным к его «отделению» кажется Иван Яковлевич. В другой плоскости нос «сам по себе» со знаками «статского советника», а вина Ивана Яковлевича решительно отводится тем, что нос исчез через два дня после бритья (на это, кстати, обращает внимание Сергей Ч. — С.Л.). Вместо того чтобы хоть кое-как совместить обе плоскости, повествователь снова отходит в сторону, дважды обрывая событийную линию: «Но здесь происшествие совершенно закрывается туманом, и что далее произошло, решительно неизвестно»<sup>10</sup>.

Недоумение персонажа передалось читателям, — сферы их непонимания происходящего сблизились. Вопрос учителя о том, почему нос не желает вступать в контакт с собственным хозяином, неожиданно повернул расследование к проблеме, обозначенной школьниками в самом начале. Гипотеза смысла Лешей Ф. спровоцировала собеседников еще раз попробовать разрешить вопрос о причине исчезновения носа, но уже на качественно новом уровне читательского «прозрения». Гипотеза Лешей Ф. возникла как внезапная реакция на потребность читателя, столкнувшегося с непонятным художественным явлением, совершить своего рода «герменевтическое своеволие» и отыскать собственный выход из затруднительного положения, навязанного произведением. Константа восприятия «таинственного» в литературе была нарушена, однако школьники продолжали удерживать в сознании схему сюжетных сцеплений таинственных событий, составленную в самом начале урока вместе с учителем-«провокатором». В русле привычных представлений о поэтике тайны возникла интерпре-

<sup>10</sup> См.: Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. С. 86.

тация метаморфоз, произошедших с главным героем повести Н. В. Гоголя.

Обратим внимание на то, что поначалу гипотеза Лешей Ф. была воспринята многими ребятами как шутка, но после объяснений юного герменевтика приобрела характер бесспорной разгадки основного секрета повести. Открытие, сделанное Лешей Ф., заставляет вспомнить «отражение» И. Анненского о природе тайны гоголевского «Носа». «Повесть, — писал критик, — <...> есть история о том, как нос коллежского асессора Ковалева обрел на две недели самобытность, отомстив таким образом своему хозяину за поруганную честь»<sup>11</sup>.

Оказалось, что схема превращений носа, составленная на уроке (см. схему 4), совпадает с «цепочкой» И. Анненского, предваряющего свои наблюдения следующим замечанием: «Проследим лучше за превращениями Носа, восстанавливающего свою долго попирающуюся честь и неприкосновенность»<sup>12</sup>.

Схема 4. Превращения носа в повести Н.В.Гоголя



<sup>11</sup> Анненский И. Избр. произв. Л.: Художеств. лит., 1988. С. 376.

<sup>12</sup> Там же.

*Отмеченное сходство между открытиями читателя-восьмиклассника и И. Анненского еще раз доказывает тесную связь интерпретаций, сделанных школьниками на коммуникативно-деятельностных уроках литературы, с толкованиями известных литературоведов и противоречит утверждению сторонников «методики общего места» о принципиальном различии школьных и собственно литературоведческих исследований.*

Подростки выделили основные этапы сюжетных превращений носа и вновь обратились к вопросу, о котором, казалось бы, уже успели забыть: как нос мог быть одновременно и господином и частью тела? Обращение к этому вопросу на новой ступени расследования позволило словеснику перевести внимание читателей с сюжетного уровня загадки повести на уровень ее субъектно-речевого (композиционного) оформления. Для этого в анализе был использован небольшой фрагмент, который на протяжении всего урока (впрочем, и до урока) вызывал у ребят недоумение. Анализ фрагмента предвзяло чтение по ролям — один из возможных вариантов «тщательного чтения»<sup>13</sup>. Традиционная методика обычно подменяет его комментированным и «выразительным чтением». В их задачи может входить и решение проблемных вопросов, но имеющих, как правило, характер непринципиальный и в большинстве случаев отвлеченный.

В обсуждении прочитанного фрагмента принимал участие почти весь класс. Особо ценным оказалось замечание Жени П., исполнявшего роль полицейского. Он в очередной раз находит странное в словах своего персонажа и не доверяет ему. Сбегающий нос и господин в шляпе в сознании подростков пока еще не были сведены в единый образ. Возникшее недоверие к словам полицейского восьмиклассники пытались аргументировать собственными предположениями («А что если полицейский все придумал?», «Просто полицейскому захотелось отличиться»). Реплики Тани П. и Максима Ч. натолкнули учителя на мысль сопоставить рассматриваемый фрагмент повести со «случаем» «Оптический обман» Д. Хармса. Надо сказать, что идея сопоставления

<sup>13</sup> О методике «тщательного чтения» в современном литературоведении см.: Современное зарубежное литературоведение (Страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник. М.: Invidia-ИНИОН, 1999. С. 146–147.

ставления возникла у словесника внезапно и не являлась педагогическим «полуфабрикатом», заготовленным заранее.

Первыми на «несоответствие одного явления другому» обратили внимание Коля П., Максим И. и Леша Ф. В расследовании произошел герменевтический скачок. *Этот этап урока стал кульминацией учебного диалога.* Примеры Сергея Ч. и Тани П. из серии «так и в жизни бывает» на некоторое время «впустили» в сознание школьников «живую реальность», но не увели разговор в сферу упрощающего идею автора наивно-реалистического сравнения правды художественной и правды житейской. Метод исследования, спонтанно изобретенный школьниками, соотносим с замечанием С. Г. Бочарова, считающего, что для адекватного прочтения «Носа» как одного из «сущностных гоголевских произведений» и ключевых произведений русской литературы «одинаково важно не отрываться от текста повести и суметь от него оторваться <...> одинаково важно и не упереться в «нос», и не пренебречь им»<sup>14</sup>.

На этой стадии учебной деятельности восьмиклассники выделили эпизоды, еще ранее их удивившие. Осознанно они были включены в контекст урока впервые. Накопленный материал, предшествующий анализ позволили сделать два важнейших вывода: «Все герои повести живут как-то не так» и «Он (Гоголь. — С.Л.) читателя в ловушку заманивает...».

Последние реплики школьников содержали в себе своеобразное воспроизведение идеи С. Г. Бочарова о «подразумеваемом отношении носа и лица» как «смысловом объекте загадочной повести и пути для ее понимания»<sup>15</sup>.

Тайна является отправным пунктом развертывания сюжета повести Н. В. Гоголя и интерпретации ее смысловой основы. Вместе с тем тайну можно считать источником сюжета расследования, источником всего, что случилось и могло произойти на уроке литературы в процессе учебно-диалогической импровизации. Сознание подростков, как и сознание любого внимательного читателя «Носа», оказалось на границе реального и фантастического. Потеря носа майором Ковалевым к финалу урока воспринималась как явление не столь

<sup>14</sup> Бочаров С. Г. Загадка «Носа» и тайны лица. С. 82.

<sup>15</sup> Там же. С. 183.

уж и таинственное. Восьмиклассники убедились в том, что тайна носа фантастична настолько, насколько фантастична сама реальность, в которой живут персонажи повести. Последних перестает удивлять и возмущать противоестественное, так как ими окончательно утрачена способность разграничения добра и зла, правды и лжи, ценностей подлинных и мнимых. Первоначальное погружение подростков в тайны поэтики Гоголя приблизило их к обсуждению художественно-этической проблемы, сформулированной Ю. В. Манном: «И кто скажет, что страшнее: тайна, за которой скрыт носитель иррациональной силы, или тайна, прячущаяся везде и нигде, иррациональность, пропитавшая жизнь, как вода вату?»<sup>16</sup>.

Рассматривая этот вопрос на следующих уроках, интерпретируя гротескную картину мира гоголевской повести, восьмиклассники впервые задумались над одной из тайн творчества, связанной с интересом некоторых писателей именно к «чепухе» обыденной жизни.

Таким образом, «прогуливаясь» по тексту «Носа» (а, как уже отмечалось, настоящий анализ произведения, по словам Р. Барта, является всегда «прогулкой» по тексту, а не «марш-бросками» и уж тем более не «пробежками»), подростки в ходе учебно-диалогической импровизации прояснили один из возможных путей смыслообразования этого произведения. Они приблизились к пониманию и осознанию того, что *интересным* в литературе может быть не только *привычное*, то, к чему они, как адресаты художественного высказывания, приспособились, но, прежде всего, *неожиданное* и *непонятное*. Даже те школьники, кому повесть после первого (домашнего) прочтения показалась непонятной, а следовательно, и неинтересной, работали на уроке с азартом, старались выдвигать собственные читательские гипотезы смысла, обращаясь непосредственно к тексту «Носа».

Последний вопрос урока (новое недоумение Димы К.) маркировал поворот на сто восемьдесят градусов в учебном диалоге о тайне гоголевской фантастики, определяя тем самым дальнейший путь ее освоения. Вопрос «Что случилось с носом майора Ковалева?» в финале урока был, таким образом, перекрыт вопросом «Зачем автору понадобилась фантастика?». В данном

<sup>16</sup> Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. С. 94.

случае мы сталкиваемся с явлением общения-обучения, на которое уже обратил внимание С. Ю. Курганов: «Большинство учебных диалогов отличается одной особенностью. Завершаясь, они как бы возвращаются к своему началу»<sup>17</sup>, правда, на качественно новом уровне понимания собеседников.

Описание и анализ полной стенограммы «открытого» урока по повести Гоголя позволяет еще раз обратиться к затронутому во второй части пособия диалектико-диалогическому соотношению случайного и необходимого в учебном общении читателей. *Традиционный перечень «необходимых», заготовленных заранее и разбросанных по конспекту учителя вопросов с предполагаемыми ответами, как правило, не оставляет на уроках литературы места для вопросов, раскрепощающих мышление (так сказать, «думание-далее») и расширяющих сознание учащихся, то есть тех вопросов, которые создают условия для высказывания своего мнения о прочитанном и стимулируют процесс экстерриоризации в речевых актах собственного истолкования художественных явлений.* На уроках словесников-монологистов даже в том случае, когда учитель интуитивно находит действительно удачный вопрос (а всякий «случайный» вопрос, уводящий «расследование» читателей от пресловутого «пообразно-целостного» анализа в «познавательную-понимающую» сторону, — вопрос удачный), он часто вынужден одергивать и ученика, отвечающего неожиданно, и самого себя, вдруг сошедшего с привычной колеи «общего места»<sup>18</sup>.

*При механически-монологическом подходе доминирующая заданность, стандартность и однозначность выбранного методического пути лишает урок литературы творчески-плодотворных поворотов-открытий,* так как диктат необходимого в обучении всегда сужает (а то и вообще сводит к нулю) диапазон читатель-

<sup>17</sup> Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. С. 36.

<sup>18</sup> Во избежание недоразумений следует оговориться: автор пособия ни в коей мере не призывает начинающих словесников отказываться от продумывания вопросно-ответной логики учебного общения. Собственно, коммуникативные семинары как раз и посвящены проблемам проектирования вероятностных учебных ситуаций. Речь в данном случае идет лишь о крайних формах «программирования» высказываний школьников.

ской свободы. Он навязывает, как уже было показано, раз и навсегда придуманный когда-то кем-то «смысл» произведения.

### О правилах учебно-диалогической импровизации

Нам хотелось показать, как стихия «случайных» наблюдений, гипотез, вопросов, мнений и т. п. «взрывает» молчаливое принятие учащимися чужой, провокационно навязанной точки зрения и превращает урок литературы в смыслодеятельный акт учебно-диалогической импровизации собеседников.

*Учебно-диалогическая импровизация является наиболее ярким способом функционирования диалога читателей на уроке литературы и доминантной формой коммуникативно-деятельностного обучения.*

Импровизатор всегда выступает в двойственном положении: он одновременно «автор и герой этого автора» (И. Андроников). Соответственно и педагог-импровизатор, и его ученики в процессе общения-импровизации являются одновременно и *со-авторами* урока, со-авторами произведенной на нем интерпретации, и *со-героями* этого урока, по отношению к которым авторы могут занять дистанцированную позицию (последнее особенно характерно для «учебных диалогов об учебном диалоге»). Однако, поскольку в понятии *общение-обучение* мы придаем значение не только первому, но и второму его компоненту, следует признать, что изначальная стратегическая инициатива учебно-диалогической импровизации принадлежит, безусловно, педагогу, владеющему определенными правилами ее построения. Они напоминают основные принципы построения музыкальной импровизации и подразделяются на *конструктивные (базисные)* и *регулятивные*.

«Первые, — пишет музыковед Е. Барбан, — регулируют акт создания импровизации, определяя тип и качество творческой активности импровизатора и музыкальной (в нашем случае — учебной. — С.Л.) коммуникации; вторые же регулируют лишь процесс протекания импровизации и внутриансамблевой интеракции, придавая им эффективность»<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Барбан Е. Джазовая импровизация (К проблеме построения теории) // Советский джаз. Проблемы. События. Мастера. М.: Сов. композитор, 1987. С. 168.

Конструктивные правила определяют парадигматику учебного диалога, подробно рассмотренную нами во второй части. Они придают системность и логичность общению-обучению. Регулятивные правила определяют синтагматику учебного диалога, некоторые особенности которой мы исследовали в этой главе. Регулятивные правила помогают словеснику зафиксировать в собственном сознании и речи и в сознании и речи учеников начало, продолжение и завершение учебного диалога. Они, по сути, обеспечивают взаимопонимание между читателями-собеседниками в «смысловых центрах» урока.

Парадигматика учебного диалога воплощена в сюжетной схеме познавательной-понимающей деятельности, состоящей, как уже было сказано, из следующих звеньев: *загадка смысла — поиск смысла — смыслообразование (кумулятивное звено) — прояснение смысла (интерпретация)*. Парадигматическая основа учебного диалога устойчива, в значительной степени предустановлена педагогом. Напомним, что конструктивные правила учебного диалога включают в себя, во-первых, выбор аспекта анализа произведения и выяснение соотношений этого аспекта с актуальной зоной «жанровой памяти» учащихся; во-вторых, структурирование основных этапов эстетического анализа (на их основе и строится сюжетная схема учебной деятельности) и их конкретизацию в каждом отдельном случае; в-третьих, отбор методов, инструментов исследования (в частности, заготовку «провокационных» вопросов и заданий, которые разрушают инертность читательского сознания учащихся, если таковая имеется), изменяющих горизонты эстетических и герменевтических ожиданий школьников и выводящих их из области *понятного* в область непонятного и *таинственного*.

Разумеется, любое конструктивное правило, определяющее парадигматическую ось учебного диалога, используемое им как педагогический *способ*, должно всегда «держаться в поле зрения как общее (путем сравнения), так и своеобразное (путем догадки)»<sup>20</sup>.

К тому же любая настоящая импровизация функционирует только «в виде борьбы нормы и отклонения от нее. Отклонение от нормы <...> — механизм, создающий необходимую импровизации энергетичность, ведущий к возникновению в ней не-

<sup>20</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1987. С. 237.

тривиальных семантических значений <...> Именно наличие в любой (самой традиционной) импровизации борьбы нормы и ее нарушения вызывает тот энергетический взрыв, который и определяет художественную активность, семантическую и эстетическую неповторимость импровизации»<sup>21</sup>.

«Отклоняясь от нормы», словесник обращается к регулятивным правилам. К ним относятся система разрешений и запретов на обсуждение того или иного вопроса (вполне возможно, что эта система спонтанно выработается в процессе диалога); система вербальных маркировок стадий учебной деятельности (фразы типа «Сейчас мы рассмотрели этот эпизод, а теперь попробуем соотнести его вот с этим» и т. п.); коммуникативный набор неязыковых, так сказать, сопутствующих телесно-выразительных средств (жест, движение глаз, кивки, междометные восклицания и т. п.) и т. д.

Однако представления словесника о норме учебно-диалогической импровизации и отклонениях от нее, владение конструктивными и регулятивными правилами ее построения еще не гарантируют филолого-педагогического успеха. В сферу творческого поведения импровизирующего на уроке педагога должно войти его «собственное бытие», как бытие переживающего и познающего субъекта, сознание которого одновременно направленно на художественный текст и на коммуникативно-деятельностную ситуацию, спровоцированную литературным произведением. Опыт *активной соучастности* педагога-импровизатора устанавливает границу всем «методам» и «правилам», однако полностью не исключает их из познавательно-понимающей сферы учебной деятельности. Он помогает лучше понять, что «то, чего не способен достичь инструмент метода, должно и может быть достигнуто дисциплиной спрашивания <...>, обеспечивающей истину»<sup>22</sup>.

*Смысл учебного диалога как педагогического понятия «мерцает», таким образом, на границах «методичности» и активной соучастности говорящих читателей.* Без их реально-вербального присутствия на уроке литературы деятельность педагога теряет всякий смысл.

Искусство спрашивать и отвечать преемственно по отношению к предшествующему читательскому и исследовательскому

<sup>21</sup> Барбан Е. Джазовая импровизация... С. 169.

<sup>22</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. С. 566.

опыту школьников и должно рассматриваться прежде всего как *преемственная смыслодеятельность*. Не готовые к учебно-диалогической импровизации школьники обречены вместе со своим педагогом оставаться в плену альтернативного монологизма «эссеистического» типа обучения, в структурно-содержательных рамках которого, как уже отмечалось, ответственность импровизирующих со-читателей подменяется хаотичным выговариванием вслух «всего, что хочется».

Во второй главе данной части сюжет учебного диалога интерпретировался как художественно целенаправленный ряд высказываний подростков и событий их жизни на уроке литературы. *Каждое диалогическое событие (переход очередной границы понятного и непонятного) определяется хронотопом «открытого» обучения, где соотносятся структурно-смысловое пространство рассматриваемого текста и время его освоения читателями. Каждый конкретный диалог по-своему хронотопически упорядочен.*

В тех случаях, когда предварительное понимание подростков, минуя анализ, реализуется в интерпретациях, оставляя в прошлом учебной деятельности пространство изучаемого текста, на уроке литературы создается благоприятная почва для возникновения учебно-диалогической импровизации. Если же смысловое пространство текста с самого начала диалога активизирует сознание читателей и определенным образом структурирует их мыслительную деятельность (как, например, на уроках-диалогах по произведениям Дж. Р. Р. Толкина и Дж. Лондона), импровизационное начало обучения редуцируется, однако полностью не исчезает. В противном случае литературное образование перестает быть «открытым», диалог превращается в монолог, а говорящие читатели становятся молчаливыми слушателями.

На уроке литературы, частично или полностью выстроенном как учебно-диалогическая импровизация, всегда найдется место не только высказываниям читателей, «стремительно реагирующих» на слово автора и позиции своих собеседников, но и «ответному пониманию замедленного действия»<sup>23</sup>. Потому что в ходе диалога, казалось бы, «слабые» учащиеся преодолевают мучающие их комплексы неполноценности «молчащих» учеников. В их высказываниях зачастую содержатся более глубокие

<sup>23</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 260.



и аргументированные гипотезы смысла, нежели в интерпретациях «сильных» читателей (см. в стенограммах уроков-диалогов реплики Владика К. и Коли П.), что дает новый, неожиданный для педагога поворот в обучении.

*Учебно-диалогическая импровизация помогает словеснику и его ученикам избавиться от основных пороков «объяснительного метода», сформулированных Г. И. Богиным: во-первых, от объяснений непонятно, которое оставляет непонятное в произведении непонятым, во-вторых, от обращений к «готовым» интерпретациям (последнее не способствует творческому превращению читателей из непонимающих в понимающих).* Таким образом, она приучает читателей-собеседников «различать герменевтические ситуации», где «надо требовать понимания (от себя или других), и те, в которых и без того понятно»<sup>24</sup>.

Возникает закономерный вопрос: знает ли учитель, организуя учебно-диалогическую импровизацию, как и чем она может закончиться? Однозначно ответить на него трудно. Все зависит от коммуникативных, ситуативных и контекстных факторов учебного диалога (его места в структурно-содержательном курсе литературного образования, объема произведения, его жанрово-родовой специфики, уровней эстетического и герменевтического опыта читателей и т. п.). В одних случаях словесник знает точно, в каком месте диалога следует поставить «точку». В других — он лишь предполагает итог смыслодеятельности. В третьих — вообще находится в полном неведении относительно развития и результатов «движения понимания». В любом случае словесник должен стараться при подготовке урока удерживать в своем сознании максимум вероятностных путей развития диалогических событий. Этому в значительной степени способствует постоянная профессиональная рефлексия собственного педагогического опыта.

Подводя итоги, заметим, что учебно-диалогическая импровизация, определяемая внутренним «соответствием общения и деятельности на уровне конкретных целей»<sup>25</sup>, как правило,

<sup>24</sup> Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин, 1982. С. 12.

<sup>25</sup> Томко Т. В. Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры // Культура — традиции — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1. С. 28.

ориентирует обучение на бесконечное «наращивание смысла» и постановку новых учебных целей. Поэтому к уже, казалось бы, освоенным произведениям школьники без подсказок учителя обращаются спустя какое-то время. *Преимущество диалогического общения-обучения образует герменевтико-педагогический круг, в котором отдельные части единой и продуманной системы литературного образования (диалоги читателей о художественных произведениях) постоянно взаимодействуют, друг друга корректируют и соотносятся со всей системой в целом.*

### Вопросы

1. В чем отличие диалога читателей, представленного в этой главе, от диалогов, рассмотренных ранее?
2. Что такое учебно-диалогическая импровизация?
3. При каких условиях (коммуникативных и деятельностных) может реализоваться учебно-диалогическая импровизация?
4. Какое место в диалогической импровизации занимает «учебная партитура» — заготовленный словесником перечень проблемных вопросов и учебных задач?
5. Как бы вы определили позицию словесника-импровизатора на уроке-диалоге?
6. Какие правила учебно-диалогической импровизации являются конструктивными, какие — регулятивными?
7. При каких начальных условиях общения читателей на уроке возникает основа для учебно-диалогической импровизации?
8. Должен ли знать учитель-импровизатор, как и чем может закончиться учебная импровизация? Обоснуйте свой ответ.

## «Точки предпонимания» читателей и логика анализа сюжета

### ЗАДАНИЕ 1

#### Круглый стол «Методика анализа произведения и вопросы читателя»

- Внимательно перечитайте роман А.С.Пушкина «Дубровский», выделяя в тексте наиболее «странные», с вашей точки зрения, эпизоды и детали. Не забудьте письменно зафиксировать свои наблюдения над особенностями сюжета романа.
- Познакомьтесь с вопросами и заданиями к роману А.С.Пушкина, предложенными авторами современного учебника литературы. Есть ли в этих вопросах и заданиях исследовательская логика? Обоснуйте свою точку зрения. На какой тип отношений (монологический или диалогический) ориентирована деятельность читателей?
  1. Охарактеризуйте жанр произведения и назовите его признаки.
  2. Определите основной конфликт и укажите особенности композиции этого произведения.
  3. Происходит ли в произведении изменение характера Владимира Дубровского?
  4. Совместима ли, по мнению А.С.Пушкина, роль «благородного разбойника» с сохранением дворянской чести?
  5. Какие причины побудили Владимира Дубровского сжечь родовую усадьбу?
  6. Охарактеризуйте взаимоотношения Дефоржа и Троекурова.
  7. Как можно объяснить разницу в воинских чинах Андрея Дубровского (поручик) и Кирилы Троекурова (генерал-аншеф)?
  8. Почему Маша после венчания отказалась бежать с Владимиром Дубровским?
  9. Как А.С.Пушкина использует речевые характеристики в создании образа Антона Пафнутьевича?

10. Охарактеризуйте роль пейзажа в этом произведении.
11. Охарактеризуйте композиционную роль образа Владимира Дубровского.
12. Напишите историю Архипа, рассказанную в «Дубровском»<sup>26</sup>.

- Сопоставьте эти вопросы и задания с наблюдениями и вопросами шестиклассников, которые приводятся ниже, а также со своими собственными. Как вы считаете, учитывает ли предложенная выше исследовательская «партитура» особенности первичного восприятия «Дубровского»? Если считаете, что *учитывает*, постарайтесь обосновать свой ответ конкретными доказательствами. Если решите, что *не учитывает*, предложите собственный вариант «партитуры» анализа произведения, который мог бы стать основой серии уроков по «Дубровскому» в 6 классе.

#### Читательские наблюдения и вопросы шестиклассников (Этап предпонимания — первые уроки по «Дубровскому»)<sup>27</sup>.

1. Почему автор не начал роман с рассказа о «нечаянном случае», который «все расстроил и переменял»? Почему ссору друзей повествователь называет «нечаянным случаем»?

<sup>26</sup> Литература. 6 класс: Учебн. хрестоматия для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев / Авт.-сост. М.Б.Ладыгин, Н.А.Нефедова, Т.Г.Тренина. М.: Дрофа, 1998. С. 378.

<sup>27</sup> Наблюдения и вопросы сформулированы (устно и письменно) на уроках литературы учениками шестых классов средних школ № 24, 61, 71 г. Кемерово (учителя — Ирина Андреевна Лавлинская, Сергей Петрович Лавлинский, Наталья Геннадьевна Ожевская), а также средней школы № 1 г. Березовского (учитель Марина Ильинична Картавая). Уроки литературы в названных классах проводятся по авторской программе литературного образования Н.Д.Тамарченко, Л.Е.Стрельцовой, С.П.Лавлинского.

2. Почему к Дубровскому-старшему Троекуров относился иначе, нежели к остальным соседям?
3. Почему в романе не состоялось примирение двух помещиков?
4. Зачем автор включает текст судебного документа в роман?
5. Что означает «сумасшедшая» речь Дубровского?
6. Почему главный герой романа появляется только в третьей главе?
7. Зачем автор приводит текст письма Егоровны полностью, а не знакомит с ним читателя по пересказу?
8. Я заметила, что Владимир Дубровский «исполняет» несколько социальных ролей — *гвардейского офицера, наследника, французского учителя (слуги) Дефоржа, коварного грабителя, благородного разбойника*. Почему герой все время меняет роли? Зачем автору нужны переодевания героя?
9. Почему Владимир Дубровский становится *преступником*?
10. Мне показалось, что Дубровский выступает в качестве *героя* пьесы, автором которой является другой человек, а иногда и сам пытается стать *автором и режиссером*, сочиняющим и распределяющим роли. Непонятно, почему Дубровский не до конца сохраняет за собой *роль автора чужих жизней*.
11. В первом томе романа главный герой теряет дом, отца, положение в обществе, а во втором — свою возлюбленную. Зачем автор «рифмует» потери Владимира Дубровского?
12. С какой целью Дубровский переодевается французским учителем?
13. Почему автор сразу не сообщает читателю, что французский учитель Дефорж на самом деле Дубровский?
14. Зачем в романе подробно рассказывается о «благородных увеселениях русского барина»?
15. Почему Дубровский грабит Спицына? Зачем нужно это событие в романе?
16. Почему повествователь только в XI главе объясняет читателю, кто же такой «мусье» на самом деле? Почему он не сделал этого раньше, а как будто «ждал», когда Дубровский ограбит Спицына?

17. Зачем повествователь в конце XI главы сообщает о том, сколько прошло времени со дня вступления «мусье» в «звание учительское»?
18. Дубровский говорит Маше, что он *«рожден был для иного назначения»*. О каком *назначении* идет речь?
19. Почему Дубровский решает покинуть дом Троекурова?
20. С какой целью автор вводит в роман (в XIII главе) новое действующее лицо — князя Верейского?
21. Почему повествователь так подробно рассказывает о посещении Троекурова и Марьи Кириловны имения Верейского? Почему он здесь только намекает на роль этого героя в судьбе главных героев, а напрямую о ней ничего не говорит?
22. Зачем автор сближает события *получения письма* Дубровского Машей с *известием о сватовстве* князя Верейского?
23. Я заметила связь между двумя *деталью* — *ключом* в первом томе и *кольцом* во втором. Что она означает? Может быть, ключ обозначает потерю своего дома, а кольцо — утрату невесты?
24. Почему Дубровский в конце романа не убивает своего соперника и коварного человека — князя Верейского?
25. Почему Маша отказывается принять свободу из рук Дубровского?
26. Я заметил сходство между сценой с медведем и эпизодом, в котором Дубровский убивает офицера. Зачем автору нужна эта «рифма»?
27. Почему Дубровский прекращает мстить, оставляет своих людей и перестает исполнять роль благородного разбойника?

## ЗАДАНИЕ 2

### Коллективное проектирование учебных диалогов в 6–7 классах

- Перечитайте V и VI главы «Дубровского», обращая внимание на сюжетные и композиционные особенности этих фрагментов.

А. С. Пушкин

Дубровский<sup>28</sup>

## Глава V

Похороны совершились на третий день. Тело бедного старика лежало на столе, покрытое саваном и окруженное свечами. Столовая полна была дворовых. Готовились к выносу. Владимир и трое слуг подняли гроб. Священник пошел вперед, дьячок сопровождал его, воспевая погребальные молитвы. Хозяин Кистеневки в последний раз перешел за порог своего дома. Гроб понесли рощею. Церковь находилась за нею. День был ясный и холодный. Осенние листья падали с дерев.

При выходе из рощи увидели кистеневскую деревянную церковь и кладбище, осененное старыми липами. Там покоилось тело Владимировой матери; там подле могилы ее накануне вырыта была свежая яма.

Церковь полна была кистеневскими крестьянами, пришедшими отдать последнее поклонение господину своему. Молодой Дубровский стал у клироса; он не плакал и не молился — но лицо его было страшно. Печальный обряд кончился. Владимир первый пошел прощаться с телом, за ним и все дворовые — принесли крышку и заколотили гроб. Бабы громко выли; мужики изредка утирали слезы кулаком. Владимир и тех же трое слуг понесли его на кладбище в сопровождении всей деревни. Гроб опустили в могилу, все присутствующие бросили в нее по горсти песку, яму засыпали, поклонились ей и разошлись. Владимир поспешно удалился, всех опередил и скрылся в Кистеневскую рощу.

Егоровна от имени его пригласила попа и весь причет церковный на похоронный обед, объявив, что молодой барин не намерен на оном присутствовать, и таким образом отец Антон, попадья Федотовна и дьячок пешком отправились на барский двор, рассуждая с Егоровной о добродетелях покойника и о том, что, по-видимому, ожидало его наследника. (Приезд Троекурова и прием, ему оказанный, были уже известны всему околот-

<sup>28</sup> Печатается по: Пушкин А. С. Дубровский // Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. М.: Художеств. лит., 1960. Т. 5. С. 170–179.

ку, и тамошние политики предвещали важные оному последствия.)

— Что будет — то будет, — сказала попадья, — а жаль, если не Владимир Андреевич будет нашим господином. Молодец, нечего сказать.

— А кому же как не ему и быть у нас господином, — прервала Егоровна. — Напрасно Кирила Петрович и горячиться. Не на робкого напал: мой соколик и сам за себя постоит, да и, Бог даст, благодетели его не оставят. Больно спесив Кирила Петрович! а небось поджал хвост, когда Гришка мой закричал ему: «Вон, старый пес! долой со двора!»

— Ахти, Егоровна, — сказал дьячок, — да как у Григорья-то язык повернулся; я скорее соглашусь, кажется, лаять на владыку, чем косо взглянуть на Кирила Петровича. Как увидишь его, страх и трепет и каплет пот, а спина-то сама так и гнется, так и гнется...

— Суета сует, — сказал священник, — и Кирилу Петровичу отпоют вечную память, все как ныне и Андрею Гавриловичу, разве похороны будут побогаче да гостей созовут побольше, а Богу не все ли равно!

— Ах, батька! и мы хотели зазвать весь околоток, да Владимир Андреевич не захотел. Небось у нас всего довольно, есть чем угостить, да что прикажешь делать. По крайней мере, коли нет людей, так уж хоть вас употчую, дорогие гости наши.

Сие ласковое обещание и надежда найти лакомый пирог ускорили шаги собеседников, и они благополучно прибыли в барский дом, где стол был уже накрыт и водка подана.

Между тем Владимир углублялся в чашу дерев, движением и усталостию стараясь заглушать душевную скорбь. Он шел не разбирая дороги; сучья поминутно задевали и царапали его, нога его поминутно вязла в болоте, — он ничего не замечал. Наконец достигнул он маленькой лошины, со всех сторон окруженной лесом; ручеек извивался молча около деревьев, полуобнаженных осенью. Владимир остановился, сел на холодный дерн, и мысли одна другой мрачнее стеснились в душе его... Сильно чувствовал он свое одиночество. Будущее для него являлось покрытым грозными тучами. Вражда с Троекуровым предвещала ему новые несчастья. Бедное его достояние могло отойти от него в чужие руки — в таком случае нищета ожидала его. Долго

сидел он неподвижно на том же месте, взирая на тихое течение ручья, уносящего несколько поблеклых листьев и живо представляющего ему верное подобие жизни — подобие столь обыкновенное. Наконец заметил он, что начало смеркаться; он встал и пошел искать дороги домой, но еще долго блуждал по незнакомому лесу, пока не попал на тропинку, которая и привела его прямо к воротам его дома.

Навстречу Дубровскому попался поп со всем причетом. Мысль о несчастливом предзнаменовании пришла ему в голову. Он невольно пошел стороною и скрылся за деревом. Они его не заметили и с жаром говорили между собою, проходя мимо его.

— Удались от зла и сотвори благо, — говорил поп попадье, — нечего нам здесь оставаться. Не твоя беда, чем бы дело ни кончилось. — Попадья что-то отвечала, но Владимир не мог ее слышать.

Приближаясь, увидел он множество народа — крестьяне и дворовые люди толпились на барском дворе. Издали услышал Владимир необыкновенный шум и говор. У сарая стояли две тройки. На крыльце несколько незнакомых людей в мундирных сертуках, казалось, о чем-то толковали.

— Что это значит? — спросил он сердито у Антона, который бежал ему навстречу. — Это кто такие, и что им надобно?

— Ах, батюшка Владимир Андреевич, — отвечал старик задыхаясь. — Суд приехал. Отдают нас Троекурову, отымают нас от твоей милости!..

Владимир потупил голову, люди его окружили несчастного своего господина. «Отец ты наш, — кричали они, целуя ему руки, — не хотим другого барина, кроме тебя, прикажи, осударь, с судом мы управимся. Умрем, а не выдадим». Владимир смотрел на них, и странные чувства волновали его. «Стойте смирно, — сказал он им, — а я с приказными переговорю». — «Переговори, батюшка, — закричали ему из толпы, — да усовестити окаянных».

Владимир подошел к чиновникам. Шабашкин, с картузом на голове, стоял подбочась и гордо взирал около себя. Исправник, высокий и толстый мужчина лет пятидесяти с красным лицом и в усах, увидя приближающегося Дубровского, крикнул и произнес охриплым голосом: «Итак, я вам повторяю то, что уже сказал: по решению уездного суда отныне принадлежите

вы Кирилу Петровичу Троекурову, коего лицо представляет здесь господин Шабашкин. Слушайте его во всем, что ни прикажет, а вы, бабы, любите и почитайте его, а он до вас большой охотник». При сей острой шутке исправник захохотал, а Шабашкин и прочие члены ему последовали. Владимир кипел от негодования. «Позвольте узнать, что это значит», — спросил он с притворным холоднокровием у веселого исправника. «А это то значит, — отвечал замысловатый чиновник, — что мы приехали вводить во владение сего Кирила Петровича Троекурова и просить иных прочих убираться подобру-поздорову». — «Но вы могли бы, кажется, отнестись ко мне, прежде чем к моим крестьянам, и объявить помещику отрешение от власти...» — «А ты кто такой, — сказал Шабашкин с дерзким взором. — Бывший помещик Андрей Гаврилов сын Дубровский волею божиею помре, мы вас не знаем, да и знать не хотим».

— Владимир Андреевич наш молодой барин, — сказал голос из толпы.

— Кто там смел рот разинуть, — сказал грозно исправник, — какой барин, какой Владимир Андреевич? барин ваш Кирила Петрович Троекуров — слышите ли, олухи.

— Как не так, — сказал тот же голос.

— Да это бунт! — кричал исправник. — Гей, староста, сюда! Староста выступил вперед.

— Отыщи сей же час, кто смел со мною разговаривать, я его! Староста обратился к толпе, спрашивая, кто говорил? но все молчали; вскоре в задних рядах поднялся ропот, стал усиливаться и в одну минуту превратился в ужаснейшие вопли. Исправник понизил голос и хотел было их уговаривать. «Да что на него смотреть, — закричали дворовые, — ребята! долой их!» — и вся толпа двинулась. Шабашкин и другие члены поспешно бросились в сени и заперли за собою дверь.

«Ребята, вязать», — закричал тот же голос, — и толпа стала напирать... «Стойте, — крикнул Дубровский. — Дураки! что вы это? вы губите и себя и меня. Ступайте по дворам и оставьте меня в покое. Не бойтесь, государь милостив, я буду просить его. Он нас не обидит. Мы все его дети. А как ему за вас будет заступиться, если вы станете бунтовать и разбойничать».

Речь молодого Дубровского, его звучный голос и величественный вид произвели желаемое действие. Народ утих,

разошелся — двор опустел. Члены сидели в сенях. Наконец Шабашкин тихонько отпер двери, вышел на крыльцо и с униженными поклонами стал благодарить Дубровского за его милостивое заступление. Владимир слушал его с презрением и ничего не отвечал. «Мы решили, — продолжал заседатель, — с вашего дозволения остаться здесь ночевать; а то уж темно, и ваши мужики могут напасть на нас на дороге. Сделайте такую милость: прикажите постлать нам хоть сена в гостиной; чем свет мы отправимся восвосяи».

— Делайте что хотите, — отвечал им сухо Дубровский, — я здесь уже не хозяин. — С этим словом он удалился в комнату отца своего и запер за собою дверь.

### Глава VI

«Итак, все кончено, — сказал он сам себе, — еще утром имел я угол и кусок хлеба. Завтра должен я буду оставить дом, где я родился и где умер мой отец, виновнику его смерти и моей нищеты». И глаза его неподвижно остановились на портрете его матери. Живописец представил ее облокоченною на перилы в белом утреннем платье с алой розою в волосах. «И портрет этот достанется врагу моего семейства, — подумал Владимир, — он заброшен будет в кладовую вместе с изломанными стульями или повешен в передней, предметом насмешек и замечаний его псарей, а в ее спальней, в комнате... где умер отец, поселится его приказчик или поместится его гарем. Нет! нет! пускай же и ему не достанется печальный дом, из которого он выгоняет меня». Владимир стиснул зубы, страшные мысли рождались в уме его. Голоса подъячих доходили до него, они хозяйничали, требовали то того, то другого и неприятно развлекали его среди печальных его размышлений. Наконец все утихло.

Владимир отпер комоды и ящики, занялся разбором бумаг покойного. Они большею частию состояли из хозяйственных счетов и переписки по разным делам. Владимир разорвал их, не читая. Между ими попался ему пакет с надписью: письма моей жены. С сильным движением чувства Владимир принял за них: они писаны были во время Турецкого похода и были адресованы в армию из Кистеневки. Она описывала ему свою пустынную жизнь, хозяйственные занятия, с нежностью сетовала на разлуку и призывала его домой, в объятия доброй под-

руги; в одном из них она изъявляла ему свое беспокойство насчет здоровья маленького Владимира; в другом она радовалась его ранним способностям и предвидела для него счастливую и блестящую будущность. Владимир зачитался и позабыл все на свете, погрузясь душою в мир семейственного счастья, и не заметил, как прошло время, стенные часы пробили одиннадцать. Владимир положил письма в карман, взял свечу и вышел из кабинета. В зале приказные спали на полу. На столе стояли стаканы, ими опорожненные, и сильный дух рома слышался по всей комнате. Владимир с отвращением прошел мимо их в переднюю — двери были заперты. Не найдя ключа, Владимир возвратился в залу, — ключ лежал на столе. Владимир отворил дверь и наткнулся на человека, прижавшегося в угол, — топор блестел у него, и, обратясь к нему со свечою, Владимир узнал Архипа-кузнеца. «Зачем ты здесь?» — спросил он. «Ах, Владимир Андреевич, это вы, — отвечал Архип пошепту, — Господь помилуй и спаси! хорошо, что вы шли со свечою!» Владимир глядел на него с изумлением. «Что ты здесь притаился?» — спросил он кузнеца.

— Я хотел... я пришел... было проведать, все ли дома, — тихо отвечал Архип запинаясь.

— А зачем с тобою топор?

— Топор-то зачем? Да как же без топора нонече и ходить. Эти приказные такие, вишь, озорники — того и гляди...

— Ты пьян, брось топор, поди выпись.

— Я пьян? Батюшка Владимир Андреевич, Бог свидетель, ни единой капли во рту не было... да и пойдет ли вино на ум, слыхано ли дело, — подъячие задумали нами владеть, подъячие гонят наших господ с барского двора... Эх они храпят, окаянные; всех бы разом, так и концы в воду.

Дубровский нахмурился. «Послушай, Архип, — сказал он, немного помолчав, — не дело ты затеял. Не приказные виноваты. Засвети-ка фонарь ты, ступай за мною».

Архип взял свечку из рук барина, отыскал за печкою фонарь, засветил его, и оба тихо сошли с крыльца и пошли около двора. Сторож начал бить в чугунную доску, собаки залаяли. «Кто сторожа?» — спросил Дубровский. «Мы, батюшка, — отвечал тонкий голос, — Василиса да Лукерья». — «Подите по дворам, — сказал им Дубровский, — вас не нужно». — «Шабаш», —

промолвил Архип. «Спасибо, кормилец», — отвечали бабы и тотчас отправились домой.

Дубровский пошел далее. Два человека приблизились к нему; они его окликали. Дубровский узнал голос Антона и Гриши. «Зачем вы не спите?» — спросил он их. «До сна ли нам, — отвечал Антон. — До чего мы дожили, кто бы подумал...»

— Тише! — перервал Дубровский, — где Егоровна?

— В барском доме в своей светелке, — отвечал Гриша.

— Поди, приведи ее сюда, да выведи из дому всех наших людей, чтоб ни одной души в нем не оставалось, кроме приказных, а ты, Антон, запряги телегу.

Гриша ушел и через минуту явился с своею матерью. Старуха не раздевалась в эту ночь; кроме приказных, никто в доме не смыкал глаза.

— Все ли здесь? — спросил Дубровский, — не осталось ли никого в доме?

— Никого, кроме подьячих, — отвечал Гриша.

— Давайте сюда сена или соломы, — сказал Дубровский.

Люди побежали в конюшню и возвратились, неся в охапках сено.

— Подложите под крыльцо. Вот так. Ну, ребята, огню!

Архип открыл фонарь, Дубровский зажег лучину.

— Постой, — сказал он Архипу, — кажется, второпях я запер двери в переднюю, поди скорей отопри их.

Архип побежал в сени — двери были отперты. Архип запер их на ключ, примолвляя вполголоса: «Как не так, отопри!» — и возвратился к Дубровскому.

Дубровский приблизил лучину, сено вспыхнуло, пламя взвилось и осветило весь двор.

— Ахти, — жалобно закричала Егоровна, — Владимир Андреевич, что ты делаешь?

— Молчи, — сказал Дубровский. — Ну, дети, прощайте, иду куда Бог поведет; будьте счастливы с новым вашим господином.

— Отец наш, кормилец, — отвечали люди, — умрем, не оставим тебя, идем с тобою.

Лошади были поданы; Дубровский сел с Гришею в телегу и назначил им местом свидания Кистеневскую рощу. Антон ударил по лошадям, и они выехали со двора.

Поднялся ветер. В одну минуту пламя обхватило весь дом. Красный дым вился над кровлею. Стекла трещали, сыпались, пылающие бревна стали падать, раздался жалобный вопль и крики: «Горим, помогите, помогите». — «Как не так», — сказал Архип, с злобной улыбкой взирающий на пожар. «Архипушка, — говорила ему Егоровна, — спаси их, окаянных, Бог тебя наградит».

— Как не так, — отвечал кузнец.

В сию минуту приказные показались в окно, стараясь выломать двойные рамы. Но тут кровля с треском рухнула, и вопли утихли.

Вскоре вся дворня высыпала на двор. Бабы с криком спешили спасти свою рухлядь, ребятишки прыгали, любуясь на пожар. Искры полетели огненной метелью, избы загорелись.

— Теперь все ладно, — сказал Архип, — каково горит, а? чай, из Покровского славно смотреть.

В сию минуту новое явление привлекло его внимание; кошка бегала по кровле пылающего сарая, недоумевая, куда спрыгнуть, — со всех сторон окружало ее пламя. Бедное животное жалким мяуканьем призывало на помощь. Мальчишки помирали со смеху, смотря на ее отчаяние. «Чему смеетесь, бесенята, — сказал им сердито кузнец. — Бога вы не боитесь: божия тварь погибает, а вы сдуру радуетесь», — и, поставя лестницу на загоревшуюся кровлю, он полез за кошкою. Она поняла его намерение и с видом торопливой благодарности уцепилась за его рукав. Полуобгорелый кузнец с своей добычей полез вниз. «Ну, ребята, прощайте, — сказал он смущенной дворне, — мне здесь делать нечего. Счастливо, не поминайте меня лихом».

Кузнец ушел; пожар свирепствовал еще несколько времени. Наконец унялся, и груды углей без пламени ярко горели в темноте ночи, и около них бродили погорелые жители Кистеневки.

- Познакомьтесь с вопросами и заданиями к V и VI главам «Дубровского», разработанными с учетом наблюдений читателей-шестиклассников. На их основе, а также используя собственные наблюдения, спроектируйте на семинарском занятии

сценарии двух учебных диалогов, посвященных анализу фрагментов романа. Определите литературно-образовательные цели, задачи и логику этапов читательских диалогов.

### Вопросы и задания к V и VI главам романа

#### А. С. Пушкина «Дубровский»

##### К главе V

1. Вы, наверное, заметили, что основными событиями главы являются *похороны* отца Дубровского и *передача Кистеневки* в руки Троекурова. Почему автор включил их в одну главу?
2. Сопоставьте их. Как эти события связаны друг с другом? Проследите по тексту, как разные люди (молодой Дубровский, крепостные крестьяне, попадья, Егоровна, дьячок, священник) реагируют на смерть Дубровского. В чем вы заметили сходство и различие их позиций? Почему автор обращает внимание читателя на эти реакции?
3. Прокомментируйте следующую фразу повествователя, передающую состояние Владимира Дубровского при отпевании отца: «... он не плакал и не молился — но лицо его было страшно». Почему Дубровский — человек, родившийся, бесспорно, в религиозной семье, стоя у клироса, не молится? Что означает его «страшное лицо»? Может быть, в этот момент в сознании героя созревает какое-то решение? Аргументируйте свой ответ анализом соответствующих сюжетных эпизодов.
4. Сравните слова священника, сказанные им по дороге на поминки и по дороге домой. Зачем повествователь обращает на них особое внимание? Может быть, чтобы подчеркнуть: молодой Дубровский после смерти отца оказывается в положении человека, на которого уже не распространяются ни законы социальной справедливости, ни нормы «милости церковной»? Обоснуйте свой ответ.

5. Обратите внимание на абзац главы, в котором рассказывается об одинокой прогулке Владимира Дубровского. Как связано пространство чащи, время прогулки с мыслями героя? Прокомментируйте следующий фрагмент главы: «Долго сидел он неподвижно на том же месте, взирая на тихое течение ручья, уносящего несколько поблеклых листьев и живо представляющего ему верное подобие его жизни — подобие столь обыкновенное». Какое значение в дальнейшем развитии авантюрного сюжета придается мотиву *одиночества* героя?
6. Как в сцене передачи имения ведут себя «судейские», крестьяне, Владимир Дубровский? Как в этой сцене происходит обострение основного конфликта романа? Попытайтесь его сформулировать.
7. Обращаясь к своим крестьянам, Дубровский говорит: «...Не бойтесь, государь милостив, я буду просить его. Он нас не обидит. Мы все его дети...» Действительно ли Дубровский надеется на милость государя? Постарайтесь подтвердить свой ответ цитатами из текста.
8. Какое значение для понимания смысла «Дубровского» имеет V глава?

##### К главе VI

1. Сравните размышления Дубровского в начале этой главы с его размышлениями в главе предыдущей. Нет ли между ними сходства? В каком месте и в какое время размышляет герой в первом и во втором случаях? Можно ли назвать эти сцены сюжетными «рифмами»? Почему? Зачем понадобилось автору «рифмовать» *открытое пространство* чащи и *закрытое пространство* комнаты Дубровского? Обоснуйте свои предположения.
2. Прокомментируйте слова повествователя в начале главы: «Владимир стиснул зубы, *страшные мысли* рождались в уме его». О каких страшных мыслях идет речь? Помните, в предыдущей главе автор обращает внимание читателя на та-



- кую портретную деталь, как «страшное лицо». Есть ли какая-нибудь связь между «страшным лицом» героя и его «страшными мыслями»?
3. Какое значение для развития сюжета имеют письма матери Дубровского его отцу? Зачем в сцене чтения писем обращается внимание на течение времени («...стенные часы пробили одиннадцать»)?
  4. Какое значение в сюжете романа отводится деталям — *ключу* и *топору*?
  5. Почему Дубровский решает сжечь свой дом?
  6. Кто из героев определяет степень вины приказных — Дубровский или Архип? Обоснуйте свою точку зрения.
  7. Почему Дубровский не предпринимает ничего для спасения приказных?
  8. Какое значение в развитии сюжета имеет мотив *пожара*? Что, на ваш взгляд, важнее в сюжете: *гибель «спорного места»* или же *перерождение героя в социальном и бытовом плане* (Дубровский был офицером русской армии, сыном дворянина, а стал разбойником)?
  9. С какой целью в сцене пожара появляется кошка, которую Архип спасает в последний момент? Почему кузнец, погубивший людей, спасает кошку?
  10. Какое значение в главе отводится отношению героев к Богу? Найдите реплики, в которых упоминается Бог. Попробуйте их прокомментировать.
  11. Перечитайте последний абзац главы. Как он помогает читателю глубже понять суть произошедшего? Чтобы ответить на этот вопрос, обратите внимание на образ «углей без пламени», около которых «бродили погорелые жители Кистеневки».
  12. Какое значение для понимания смысла «Дубровского» имеет VI глава?

## 13. Творческое итоговое задание.

Выберите любой из сюжетных эпизодов главы и составьте на его основе киносценарий. Определите масштаб изображения происходящего (крупный, средний, дальний, общий планы, детали), смену точки зрения камеры (по вертикали и по горизонтали), освещение, звуковое оформление, костюмы, особенности пейзажа или интерьера, темп смены кадров (ускоренный, средний или медленный). Попробуйте вначале определить *главный мотив эпизода*, объединяющий все остальные.

- Реализуйте разработанные проекты анализа фрагментов «Дубровского». Для этого вам понадобится выбрать в своей группе двух тьюторов (организаторов и руководителей исследовательской коммуникации). Не забывайте, что когда вы продумывали вероятностную логику учебных диалогов, то в большей степени обращали внимание на последовательность аналитических процедур, однако сам анализ не проводили. Сейчас у вас появляется возможность осуществить его в «открытой» коммуникации с читателями-коллегами. После проведенного занятия отрефлектируйте его удачные и неудачные моменты, обращая внимание, с одной стороны, на литературоведческую логику проведенного исследования, с другой — на его коммуникативные особенности.
- Что нового вы узнали о романе А.С.Пушкина «Дубровский» и о коммуникативно-деятельностных способах освоения его смысла?

## Развитие читательских представлений о художественном пространстве и времени

### ЗАДАНИЕ 1

#### Коллективный анализ новеллы

#### Р. Брэдбери «Улыбка»

- Внимательно прочтите новеллу американского фантаста Рея Брэдбери «Улыбка», обращая особое внимание на пространственно-временные особенности этого произведения. По ходу чтения письменно фиксируйте свои наблюдения.

*Рэй Брэдбери*

#### Улыбка<sup>29</sup>

На главной площади очередь установилась еще в пять часов, когда за выбеленными инеем полями пели далекие пехи и нигде не было огней. Тогда вокруг, среди разбитых зданий, клочьями висел туман, но теперь, в семь утра, рассвело и начало таять. Вдоль дороги по двое, по трое подстраивались к очереди еще люди, которых приманил в город праздник и базарный день.

Мальчишка стоял сразу за двумя мужчинами, которые громко разговаривали между собой, и в чистом холодном воздухе звук голосов казался вдвое громче. Мальчишка притопывал на месте и дул на свои красные, в цыпках руки, поглядывая то на грязную, из грубой мешковины, одежду соседей, то на длинный ряд мужчин и женщин впереди.

— Слышь, парень, ты-то что здесь делаешь в такую рань? — сказал человек за его спиной.

<sup>29</sup> Печатается по: Брэдбери Р. Улыбка. Новосибирск: Сибирское отделение издательства «Детская литература», 1993. Перевод Л. Жданова.

— Это мое место, я тут очередь занял, — ответил мальчик.

— Бежал бы ты, мальчик, отсюда, уступил бы свое место тому, кто знает в этом толк!

— Оставь в покое парня, — вмешался, резко обернувшись, один из мужчин, стоявших впереди.

— Я же пошутил. — Задний положил руку на голову мальчишки. Мальчик угрюмо стряхнул ее. — Просто подумал, чудно это — ребенок, такая рань, а он не спит.

— Этот парень знает толк в искусстве, ясно? — сказал заступник, его фамилия была Григсби. — Тебя как звать-то, малец?

— Том.

— Наш Том, уж он плюнет что надо, в самую точку — верно, Том?

— Точно!

Смех покотился по шеренге людей.

Впереди кто-то продавал горячий кофе в треснувших чашках. Поглядев туда, Том увидел маленький костер и бурлящее варево в ржавой кастрюле. Это был не настоящий кофе. Его заваривали из каких-то ягод, собранных на лугах за городом, и продавали по пенни чашка, согреть желудок, но мало кто покупал, мало кому это было по карману.

Том устремил взгляд туда, где очередь пропадала за разваленной взрывом каменной стеной.

— Говорят, она улыбается, — сказал мальчик.

— Ага, улыбается, — ответил Григсби.

— Говорят, она сделана из краски и холста.

— Точно. Потому-то и сдается мне, что она не подлинная. Та, настоящая, — я слышал — была на доске нарисована, в незапамятные времена.

— Говорят, ей четыреста лет.

— Если не больше. Коли уж на то пошло, никому не известно, какой сейчас год.

— Две тысячи шестьдесят первый!

— Верно, так говорят, парень, говорят. Брешут. А может, трехтысячный! Или пятитысячный! Почему мы можем знать? Сколько времени одна сплошная катавасия была... И достались нам только рожки да ножки.

Они шаркали ногами, медленно продвигаясь по холодным камням мостовой.

— Скоро мы ее увидим? — уныло протянул Том.

— Еще несколько минут, не больше. Они огородили ее, повесили на четырех латунных столбиках бархатную веревку, все честь по чести, чтобы люди не подходили слишком близко. И учти, Том, никаких камней, они запретили бросать в нее камни.

— Ладно, сэр.

Солнце поднималось все выше по небосводу, неся тепло, и мужчины сбросили с себя измазанные дерюги и грязные шляпы.

— А зачем мы все тут собрались? — спросил, подумав, Том. — Почему мы должны плевать?

Григсби и не взглянул на него, он смотрел на солнце, соображая, который час.

— Э, Том, причин уйма. — Он рассеянно протянул руку к карману, которого уже давно не было, за несуществующей сигаретой. Том видел это движение миллион раз. — Тут все дело в ненависти ко всему, что связано с Прошлым. Ответь-ка ты мне, как мы дошли до такого состояния? Города — груды развалин, дороги от бомбежек — словно пила, вверх-вниз, поля по ночам светятся, радиоактивные... Вот и скажи, Том, что это, если не последняя подлость?

— Да, сэр, конечно.

— То-то и оно... Человек ненавидит то, что его сгубило, что его поломало. Так уж он устроен. Неразумно, может быть, но такова человеческая природа.

— А есть хоть кто-нибудь или что-нибудь, чего бы мы не ненавидели? — сказал Том.

— Во-во! А все эта орава идиотов, которая заправляла миром в Прошлом! Вот и стоим здесь с самого утра, кишки подвело, стучим от холода зубами — новые троглодиты, ни покурить, ни выпить, никакой тебе утехи, кроме этих наших праздников, Том. наших праздников...

Том мысленно перебрал праздники, в которых участвовал за последние годы. Вспомнил, как рвали и жгли книги на площади и все смеялись, точно пьяные. А праздник науки месяц тому назад, когда притащили в город последний автомобиль, потом бросили жребий, и счастливики могли по одному разу долбануть машину кувалдой!..

— Помню ли я, Том? Помню ли? Да ведь я разбил переднее стекло — стекло, слышишь? Господи, звук-то какой был, прелесть! Тррахх!

Том и впрямь словно услышал, как стекло рассыпается сверкающими осколками.

— А Биллу Гендерсену досталось мотор разобрать. Эх, и лихо же он это сработал, прямо мастерски. Бамм! Но лучше всего, — продолжал вспоминать Григсби, — было в тот раз, когда громили завод, который еще пытался выпускать самолеты. И отвели же мы душеньку! А потом нашли типографию и склад боеприпасов — взорвали их вместе! Представляешь себе, Том?

Том подумал.

— Ага.

Полдень. Запахи разрушенного города отравляли жаркий воздух, что-то копошилось среди обломков зданий.

— Сэр, это больше никогда не вернется?

— Что — цивилизация? А кому она нужна? Во всяком случае, не мне!

— А вот я готов ее терпеть, — сказал один из очереди. — Не все, конечно, но были в ней свои хорошие стороны...

— Чего зря болтать-то! — крикнул Григсби. — Все равно впусую.

— Э, — упорствовал один из очереди, — не торопитесь. Вот увидите: еще появится башковитый человек, который ее подлатает. Попомните мои слова. Человек с душой.

— Не будет этого, — сказал Григсби.

— А я говорю, появится. Человек, у которого душа лежит к красивому. Он вернет нам — нет, не старую, а, так сказать, ограниченную цивилизацию, такую, чтобы мы могли жить мирно.

— Не успеешь и глазом моргнуть, как опять война!

— Почему же? Может, на этот раз все будет иначе.

Наконец и они вступили на главную площадь. Одновременно в город въехал верховой, держа в руке листок бумаги. Том, Григсби и все остальные, копя слюну, подвигались вперед — шли, изготовившись, предвкушая, с расширенными зрачками. Сердце Тома билось часто-часто, и земля жгла босые пятки.

— Ну, Том, сейчас наша очередь, не зевай!

По углам огороженной площадки стояло четверо мужчин с желтым шнурком на запястьях, знаком их власти над остальными. Они должны были следить за тем, чтобы не бросали камней.

— Это для того, — уже напоследок объяснил Григсби, — чтобы каждому досталось плюнуть по разку, понял, Том? Ну, давай!

Том замер перед картиной, глядя на нее.

— Ну, плюй же!

У мальчишки пересохло во рту.

— Том, давай! Живее!

— Но, — медленно произнес Том, — она же красивая!

— Ладно, я плюну за тебя!

Плевок Григсби блеснул в лучах солнца. Женщина на картине улыбалась таинственно-печально, и Том, отвечая на ее взгляд, чувствовал, как колотится его сердце, а в ушах будто звучала музыка.

— Она красивая, — повторил он.

— Иди уж, пока полиция...

— Внимание!

Очередь притихла. Только что они бранили Тома — стал, как пень! — а теперь все повернулись к верховому.

— Как ее звать, сэр? — тихо спросил Том.

— Картину-то? Кажется, «Мона Лиза»... Точно: «Мона Лиза».

— Слушайте объявление, — сказал верховой. — Власти постановили, что сегодня в полдень портрет на площади будет передан в руки здешних жителей, дабы они могли принять участие в уничтожении...

Том и ахнуть не успел, как толпа, крича, толкаясь, мечась, понесла его к картине. Резкий звук рвущегося холста... Полицейские бросились наутек. Толпа выла, и руки клевали портрет, словно голодные птицы. Том почувствовал, как его буквально швырнули сквозь разбитую раму. Слепо подражая остальным, он вытянул руку, схватил клочок лоснящегося холста, дернул и упал, а толчки и пинки вышибли его из толпы на волю. Весь в ссадинах, одежда разорвана, он смотрел, как старухи жевали куски холста, как мужчины разламывали раму, поддавая ногой жесткие лоскуты, рвали их в мелкие-мелкие клочья.

Один Том стоял притихший в стороне от этой свистопляски. Он глянул на свою руку. Она судорожно притиснула к груди кусок холста, пряча его.

— Эй, Том, что же ты! — крикнул Григсби.

Не говоря ни слова, всхлипывая, Том побежал прочь. За город, на испещренную воронками дорогу, через поле, через мелкую речушку, он бежал и бежал, не оглядываясь, и сжатая в кулак рука была спрятана под куртку.

На закате он достиг маленькой деревушки и пробежал через нее. В девять утра он был у разбитого здания фермы. За ней, в том, что осталось от силосной башни, под навесом, его встретили звуки, которые сказали ему, что семья спит — спит мать, отец, брат. Тихонько, молча, он скользнул в узкую дверь и лег, часто дыша.

— Том? — раздался во мраке голос матери.

— Где ты болтался? — рявкнул отец. — погоди, вот я утром всыплю...

Кто-то пнул его ногой. Его собственный брат, которому сегодня пришлось в одиночку трудиться в огороде.

— Ложись! — негромко прикрикнула на него мать.

Еще пинок.

Том дышал уже ровнее. Кругом царил тишина. Рука его была плотно-плотно прижата к груди. Полчаса лежал он так, зажмурив глаза.

Потом ощутил что-то: холодный белый свет. Высоко в небе плыла луна, и маленький квадратик света полз по телу Тома. Только теперь его рука ослабила хватку. Тихо, осторожно, прислушиваясь к движениям спящих, Том поднял ее. Он помедлил, глубоко-глубоко вздохнул, потом, весь ожидание, разжал пальцы и разгладил клочок покрашенного холста.

Мир спал, освещенный луной.

А на его ладони лежала Улыбка.

Он смотрел на нее в белом свете, который падал с полуночного неба. И тихо повторял про себя, снова и снова: «Улыбка, чудесная улыбка...»

Час спустя он все еще видел ее, даже после того, как осторожно сложил и спрятал. Он закрыл глаза, и снова во мраке перед ним — Улыбка. Ласковая, добрая, она была там и тогда, когда он уснул, а мир был объят безмолвием, и луна плыла в холодном небе сперва вверх, потом вниз, навстречу утру.

- Проанализируйте текст произведения, следуя логике предложенных вопросов и заданий:
  1. Какое впечатление произвела на вас новелла? Что показалось непонятым, не до конца проясненным? Какие пространственно-временные признаки изображенной реальности позволяют считать мир новеллы фантастическим?
  2. Попробуйте восстановить в памяти основные события новеллы. В каких местах они происходят? Есть ли связь между местами действия и временем изображения событий? Для того чтобы точно ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить, в какое время суток разворачиваются события «Улыбки». Ведется ли в новелле отсчет времени? Если вы заметили, что он ведется, то с какой целью?
  3. Какое место действия является в этом произведении центральным? Если вы считаете, что площадь, попытайтесь найти в тексте ее изображение.
  4. На какие детали обращает особое внимание повествователь? В чем, на ваш взгляд, необычность событий, происходящих на площади?
  5. Где живет Том со своей семьей? Почему во время праздника на площади не было его родителей? С какой целью Том пошел на площадь? Что об этом говорится в тексте?
  6. Попробуйте схематично (в рисунке) представить пространство, в котором разворачиваются основные события «Улыбки». На какие две части делится мир, изображенный в новелле? Обозначьте на схеме путь Тома. Напоминает ли он вам чем-либо путь героя волшебной сказки?
  7. В каком году происходит праздник? Кто об этом помнит и почему? Иначе говоря, как соотносится изображенный праздник с историческим временем?
  8. Охарактеризуйте людей, собравшихся на площади. Можно ли считать, что они с самого начала настроены одинаково?

- во? Как меняется настроение толпы по мере развертывания событий? Аргументируйте свой ответ.
9. Как относятся собравшиеся (стоящие в очереди) люди к Тому? С кем из них он сопоставляется (сближается)? Обратите особое внимание на воспоминания Тома и Григсби о «праздниках» и на спор о цивилизации.
  10. Внимательно перечитайте абзац, в котором изображено уничтожение картины. Какие слова фиксируют внимание читателя на «праздничных действиях» людей, собравшихся на площади? Какие древние обряды (ритуалы) напоминают вам детали этого события? Чтобы ответить на этот вопрос, обратитесь к словарю «Мифы народов мира», к статье В. Н. Топорова «Праздник» (*Топоров В. Н. Праздник // Мифы народов мира. В двух томах. Т. 2. Стлб. 329–331*).
  11. Чем объясняется в новелле особая роль Тома в ритуальном уничтожении картины? Какое значение при этом имеет рассказ в финале о деревушке и семье Тома?
  12. Почему Том в новелле дважды видит улыбку женщины на картине? Сравниваются ли условия, в которых это происходит? Последняя фраза говорит об Улыбке с точки зрения повествователя. Какое это имеет значение для новеллы?
  13. Теперь попытаемся определить основную сюжетную ситуацию произведения. Как вы помните, ситуация в этом значении слова — неустойчивое равновесие противоположных сил, управляющих ходом событий. Поскольку в «Улыбке» главное событие разыгрывается дважды (повторяется в двух противоположных вариантах), этот факт и свидетельствует о характере основной ситуации. Обратите внимание на то, что говорят персонажи о человеческой природе. Подумайте, как соотносятся в сюжете новеллы, в организации пространства-времени следующие ценностно-смысловые оппозиции:

ферма — городская площадь  
 лунная ночь — день  
 мир ребенка — мир взрослых  
 молодое сердце — умирающий разум  
 красота — безобразие  
 творчество — разрушение  
 культура — цивилизация  
 доброта — злоба  
 надежда — безверие  
 любовь — ненависть  
 женское — мужское  
 воскрешение — умирание  
 улыбка — гнев  
**жизнь — смерть**

14. В каких произведениях литературы и кино вы уже встречались с изображением мира после «дня X» — исторической (экологической, политической, социальной, нравственной и пр.) катастрофы?

- Какие вопросы и задания и почему вызвали у вас особые трудности? Предложите свою логику «хронологического» анализа этого произведения.

## ЗАДАНИЕ 2

### Коллективное проектирование сценария учебного диалога в 7 классе

- Используя вопросы из предыдущего задания, а также технологическую карту-схему учебного диалога, разработайте филолого-педагогический проект урока литературы по «Улыбке» Р. Брэдли.

### Карта-схема филолого-педагогического проекта учебного диалога в 7 классе

ТЕМА: **Мир после дня «X» в новелле Р. Брэдли «Улыбка»**  
 (Художественное время-пространство, сюжет и позиция героя)

Цели и задачи:

*Предметно-содержательные (обучающие):*

1. Интерпретировать художественный смысл произведения; определить позицию героя и автора.
2. Выявить характер соотношения логики сюжета и пространственно-временной организации произведения.
3. Определить жанровые признаки произведения (новеллистические и притчевые).
4. Прояснить связь между ценностями «детского» и «взрослого» миров в «Улыбке».
5. Ввести в круг культурологических понятий: *праздник, обряд инициации (посвящения), площадь, «комплекс Прометей», жертвоприношение, антропологическая катастрофа.*

*Проблемно-дидактические (развивающие):*

1. Освоить способы анализа пространственно-временной организации новеллы; совершенствовать навыки точного воспроизведения и описания художественного времени-пространства и сюжета (устного, письменного, графического).
2. Определить коммуникативно-деятельностную логику анализа произведения и читательской рефлексии его результатов.

Тип урока (учебной коммуникации): Урок-диалог с элементами «восхождения» (постановка и решение учебно-аналитических задач).

Композиционная форма урока: Урок-семинар.

Стратегия освоения предмета: метод «медленного чтения» с комментариями и формулировкой вопросов; выявление «то-

чек предпонимания», формулировка «гипотез смысла»; воспроизведение содержания в пространственно-временном и сюжетном аспектах художественной структуры; аналитические процедуры (наблюдение, описание, сопоставление структурных элементов).

Виды учебной деятельности: выборочное «медленное чтение»; выделение и воспроизведение элементов пространственно-временной и сюжетной организации; формулировка проблемных вопросов и учебных задач; учебный диалог читателей; самостоятельные и коллективные наблюдения; сопоставление элементов текста в одном из аспектов; интерпретация; читательская рефлексия результатов коммуникации и учебной деятельности.

Место урока в учебном контексте: один из первых уроков по теме «Мир после конца истории в авантюрной фантастике XX века»<sup>30</sup>.

«СЮЖЕТ» УРОКА:

1. *Этап предпонимания.* Формирование проблемной ситуации.
2. *Этап анализа.* Анализ пространственно-временной и сюжетной организации новеллы.
3. *Этап интерпретации.* Определение позиции героя и автора.
4. *Этап рефлексии.* Подведение итогов учебной деятельности. Основные выводы урока.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

- Реализуйте получившийся филолого-педагогический проект в аудитории читателей-семиклассников.

<sup>30</sup> См.: Тамарченко Н. Д., Стрельцова Л. Е., Лавлинский С. П. Мир без границ возможного: Учебник по литературе для 7 класса школ гуманитарного типа: В 2 ч. Ч. 1. Авантюрная фантастика XX века. Екатеринбург, 2001. С. 294 — 303.

## Коммуникативный практикум 3

### «Партитура» учебно-диалогической импровизации и творческое поведение читателей

#### ЗАДАНИЕ 1

##### Обсуждение стенограммы учебного диалога о повести Н.В.Гоголя «Нос»

- Внимательно перечитайте повесть Н.В.Гоголя «Нос» и стенограмму диалога читателей об этом произведении (ч. III, гл. 4).
- Ответьте на вопросы и выполните следующие задания:
  1. Какую цель, на ваш взгляд, ставил словесник, разрабатывая «учебную партитуру» диалога? Изменились ли эти цели в ходе урока? Почему?
  2. Какие ключевые вопросы, придуманные словесником, изначально определяли диалог читателей? Зафиксируйте их (устно или письменно) и определите коммуникативно-деятельностные этапы урока. Какие читательские высказывания обозначают границы между этими этапами?
  3. Выделите эпизоды стенограммы, в которых представлен анализ художественных особенностей повести Н.В.Гоголя. На какие аспекты произведения читатели обратили внимание в первую очередь? Почему?
  4. В каком случае инициатива импровизации принадлежала учителю, в каком — его ученикам?
  5. Какие художественные особенности повести Н.В.Гоголя словесник и его ученики, на ваш взгляд, не учли?
  6. Попробуйте определить направление, в котором мог бы развиваться диалог читателей. Предложите свой собственный вероятностный сценарий развития учебно-диалогичес-

кой импровизации. Сравните его с вариантами коллег. Чем они отличаются друг от друга?

7. Какое из предложенных продолжений развития учебных событий вам представляется наиболее интересным? Почему?

---

#### ЗАДАНИЕ 2

##### **Самостоятельная разработка «партитуры» учебной импровизации**

- На основе схемы филолого-педагогической деятельности, представленной в 3 главе II части пособия, разработайте «партитуру» импровизационного диалога, который мог бы стать продолжением исследовательской работы в этом классе. Проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Продумывая вероятностную логику учебной коммуникации, не забудьте определить ее цели и задачи, выбрать необходимые, на ваш взгляд, фрагменты произведения, точно выделить аспекты его анализа.
- Обсудите варианты разработанных «учебных партитур», обращая особое внимание на перспективы их реализации.

## Часть IV

### **Заключительная. «Диалогические» перспективы развития литературного образования**



## Глава

### Функции литературного образования как системы

*Коммуникативный практикум*

### Диалоги-рефлексии читателей пособия

## Глава

### Функции литературного образования как системы

*Еще раз о «методике общего места» и диалоге читателей. — Функции литературного образования. — Диалогизм литературного образования и филологическая «служба понимания».*

---

...Работа, производимая с нашими собственными пределами, должна <...> подвергнуть себя самому испытанию реальностью и актуальностью, одновременно и для того, чтобы отследить точки, где изменение было бы возможно и желательно, и для точного определения формы, которую должно носить это изменение.

*Мишель Фуко*

#### **Еще раз о «методике общего места» и диалоге читателей**

Как мы пытались показать, основной пафос привычного школьного «научения литературе» во многом определяется «методикой общего места», вопреки декларируемым целям исключаящей читателя (педагога и школьника) из сферы диалогически взаимодействующих друг с другом произведений литературы разных эпох и культур. Напомним основные филолого-педагогические признаки «методики общего места».

*Монологизм форм* общения словесника и школьников в ходе урока и иерархическая неравнозначность участников события обучения. Стратегия и тактика «методики общего места» ярче всего проявляется в «вопросно-ответной форме научения». Оно всегда строится в традиционной субъект-объектной логике, где в роли объекта обучения выступает ученик. Его сознание представляется словеснику-монологисту «пустым сосудом», заполняющимся по ходу урока разрозненными знаниями

о «смыслах» литературы. Учебное общение на монологических уроках однонаправленно: учитель транслирует «нужную» информацию о литературе, ученик должен ее усвоить и воспроизвести, причем желательнее в той же форме высказывания, в которой она была доведена до него.

*Игнорирование психологических механизмов* взаимодействия эмоций, мышления и речи читателей разных возрастов. На монологических уроках литературы учебная деятельность, лишённая элемента сотрудничества, не способствует осуществлению подлинного «рождения мысли в слове». В ней происходит разрыв между интеллектуальной и аффективной сторонами творческого поведения личности. Этот разрыв учитель пытается преодолеть риторическими призывами «читать классику» и «учиться у нее правильно жить».

*Невнимание* к культурному возрасту читателей-школьников и к сфере их эстетического опыта. На монологических уроках разрушается целостность произведения (эстетического объекта) и отсутствуют условия для возникновения эмоционально-ценностного отношения читателей к изображенной в произведении действительности.

*Невыявленность предмета обучения* (литературного произведения) или крайне упрощенное представление о нем, отказ от комплексного литературоведческого и филолого-педагогического обоснования деятельности читателей (словесника и его учеников) на уроке литературы.

*Репродуктивный способ* освоения смысла художественного произведения. Он определяется наличием у словесника заготовленной программной интерпретации изучаемого произведения (как правило, зачастую имеющей воспитательно-«человековедческий» характер «лобового нравоучения»). Она навязывается читателям, а не рождается в процессе их общения, то есть *вос-*производится, а не *про-*изводится, что в конечном итоге ведет к формированию в сознании читателей-школьников стереотипов ложного понимания художественного смысла.

*Механистичность методов анализа* художественного текста. Главная задача традиционного школьного разбора («целостного», «пообразного», «проблемного» и пр.) — подведение учащихся к имеющейся у учителя готовой трактовке произведения. Анализ не становится в «методике общего места» средством

постижения структурных законов художественной организации и исследовательским путем постижения смысла авторского высказывания, а является скорее дидактическим заполнением «пустот» обучения.

*Ограничение умений и навыков читателей* сферой «наивной эмоциональной отзывчивости» и бесперспективной квазианалитической деятельностью, направленной на «расчленение» ткани текста и извлечение из него «показательных» и «убедительных» фрагментов.

*Разрыв познавательно-понимающей связи* (единства познания и понимания) в общении читателей с произведением (героями и автором), друг с другом и со своим учителем; разрыв между предметной и коммуникативной сторонами учебной деятельности.

*Отсутствие литературно-образовательной преемственности* в ситуациях учебного общения; низкая степень читательской рефлексии школьников.

*«Мозаичность» сознаний учащихся*, лишенных возможности самостоятельно включаться в культуротворческий диалог авторских «голосов».

Наметившийся в последние несколько лет междисциплинарный «диалог согласия» гуманитарных наук о путях дальнейшего развития литературного образования обозначил коммуникативно-деятельностный выход из структурно-содержательных тупиков «методики общего места». Он во многом связан с постановкой и осмыслением проблем диалога читателей как доминантного филолого-педагогического способа обучения, адекватного художественной природе литературного произведения.

Диалог читателей составляет основу познавательно-понимающей деятельности словесника и его учеников. Он формирует, во-первых, отношение каждого школьника к изучаемому произведению (что определяет предметное содержание *обучения*), во-вторых, его отношение к позициям читателей-одноклассников (что выявляет коммуникативный фактор учебного *общения*). Следовательно, в диалоге читателей сознание педагога направлено на организацию и руководство учебной деятельностью «ансамбля индивидуальностей» (В. И. Тюпа) в двух направлениях: он выстраивает предметное содержание обучения и намечает стратегии творческого общения читателей.

Как уже было показано в этой книге, сделать смысл литературного произведения подлинной проблемой, которая разрешима лишь совместными усилиями, означает — занять по отношению и к произведению, и читателю-школьнику принципиальную и последовательную *диалогическую* позицию. При такой предпосылке *совместная деятельность обучаемой и обучающей сторон приобретает смылосозидающий характер. Иначе говоря, в ходе коллективной работы над текстом смысл литературного произведения не воспроизводится как «уже готовый» и заранее, до начала урока хорошо известный учителю, а сотворчески создается словесником и его учениками в процессе активно-общения с автором и с другими читателями-собеседниками.*

#### Функции литературного образования

Для наглядности выделим наиболее значимые функции учебного диалога читателей. С точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода их также можно считать *основными функциями литературного образования как целостной системы*. Кратко охарактеризуем каждую из функций.

1. *Эстетическая функция.* В ходе диалога читателей об отдельном литературном произведении у школьников формируется эстетическая позиция (эмоционально-ценностный взгляд) на художественную реальность. Процесс ее формирования осуществляется в режиме «сотворческого сопереживания» учащихся, при котором, как пишет В.И. Тюпа, происходит «остраненное узнавание себя — в другом и другого — в себе»<sup>1</sup>.

Эстетическая самоактуализация читателей происходит в пространстве учебно-диалогических встреч с литературными героями, автором и собеседниками, в сфере пересечения их ценностных кругозоров. Приобщаясь к смысловым мирам *других*, школьники преодолевают тупики «мозаичного» восприятия художественной информации и становятся активными участниками эстетического события. Сознание творца, освещенное сознаниями читателей и «обрамляющими контекстами» их голосов, определяет ценностно-смысловую основу совместной эстетической деятельности и намечает пути ее дальнейшего осуществления.

<sup>1</sup> Тюпа В.И. Художественная реальность как предмет научного познания. Кемерово, 1981. С. 40–41.

2. *Психотерапевтическая функция.* В условиях диалогической коммуникации читателей активен и равноправен каждый ее участник. Проживание читателями чужой жизни героя как своей собственной, а своей собственной — как жизни другого человека, стремление высказаться о пережитом и прочувствованном на уроке всячески поддерживается и стимулируется педагогом. Подросток приучается слушать и слышать своего собеседника, находить в чужом высказывании то, что объединяет и что отличает позицию говорящего от его собственной точки зрения. Диалогическая жизнь помогает читателям преодолеть «сенсорный голод» и избавиться от мучающих их комплексов неполноценности «ничего не умеющих сказать» учеников. Учебный диалог выводит психику читателей из области «клаустрофобической уединенности» в сферу ощущения полноты и ценности бытия. Общающиеся друг с другом и с учителем школьники из молчаливых слушателей превращаются в думающих и говорящих собеседников. Таким образом, в диалогическом обучении преодолеваются страхи «плохого» ученика, преследующие школьников (особенно подростков) на монологических уроках. Поэтому уроки-диалоги в некотором смысле можно считать косвенными «литературно-психотерапевтическими тренингами» (Е.И. Яцута).

3. *Психологическая функция.* Диалог читателей выстраивает сюжет когнитивной деятельности учащихся. Представим его в виде следующей схемы: общение, диалог с со-читателями — интериоризация (свертывание, трансформация и «уход» смысла вовнутрь) — внутренняя речь (свернутое общение «с самим собой», диалог-монолог) — экстериоризация (развертывание, ретрансформация и «выход» смысла вовне) — внешняя речь, общение<sup>2</sup>. В процессе освоения литературного произведения сознание читателя развивается как «самосознание, исследующее само себя в ходе приобретения новых знаний» (И. Берлянд) и овладения новыми способами учебной деятельности. Таким образом, диалог стимулирует развитие читательской рефлексии,

<sup>2</sup> Используется материал статьи о когнитивной деятельности в ситуации диалогического общения: Радзиховский Л.А. Проблема общения в работах Л.С. Выготского // Психологические исследования общения. М.: Наука, 1985. С. 53–64.

направленной на слово автора, слово учителя, слово одноклассника-собеседника и свое собственное слово, рождающееся в процессе сложного взаимодействия сферы эмоций и мышления.

4. *Познавательная-исследовательская функция.* Познавательный аспект литературного образования определяется внешне находимой по отношению к эстетическому объекту (произведению) позицией читателей-исследователей. Их мыслительная деятельность концентрируется на системном изучении материального носителя произведения — текста. В ходе учебного общения школьники обсуждают художественные законы его организации и особенности «чужого языка» автора. Диалог помогает читателям овладеть умениями и навыками операционных действий «умерщвляющего» («объектного») анализа, позволяющего обнаружить соотношение «рассказываемого события» и «события самого рассказывания», то есть соотношение сюжетного уровня текста и композиционно-речевого. Таким образом, диалог причает школьников видеть ту или иную проблему в определенном аспекте и самостоятельно ставить цели и задачи литературоведческого исследования. В данном случае обучение-общение реализуется как диалог учащихся с «серьезной» наукой: он приобщает их к проблемам современной гуманитарной науки.

5. *Герменевтическая функция.* Диалог читателей представляет целенаправленную деятельность, которая не воспроизводит готовый смысл обучения, а созидает его в ходе «движения понимания» собеседников. Стремление читателей *честно* и *глубоко* читать (а следовательно, читать с пониманием) художественную литературу, адекватно воспринимая и интерпретируя авторскую оценку изображаемых событий, осуществляется в хронотопе читательского многоголосья. В учебно-диалогической стихии выявляются «точки» предпонимания, понимания и непонимания прочитанного. Герменевтический диалог читателей друг с другом и автором является одновременно диалогом *знаемого* и *незнаемого*, *понятого* и *непонятого*, *интересного* и *неинтересного*... Он всегда преемственен по отношению к предшествующему эстетическому опыту школьников. Герменевтическая интрига, модель которой представлена во второй главе третьей части, сосредоточивает внимание читателей на *удивительном*, *странном*, *загадочном* и *таинственном* в произведении. Ее «раскручивание» постепенно приближает

школьников к раскрытию тайн смысла литературы, а также к пониманию смысла этих тайн. Грамотно организованный диалог разрушает ложные траектории понимания, рождает оригинальные читательские гипотезы смысла, одним словом, разворачивает процесс бесконечного «наращивания понимания».

6. *Культуротворческая функция.* Диалог стимулирует развитие и совершенствование жанрового сознания читателей-школьников, а следовательно, через речевые жанры (или «культурные дискурсы») включает их в диалог культур. В структурно-содержательном контексте коммуникативно-деятельностной практики литературного образования происходит преодоление разрыва между *синхронным* и *диахронным* способами освоения литературы, между теоретическими и историческими аспектами ее рассмотрения. Школьники, систематически работающие на уроках литературы в режиме диалога, начинают осознавать, что «внутренней территории у культурной области нет <...> Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает»<sup>3</sup>.

Они приходят к пониманию, что жизнь культурного читателя протекает также на культурных границах и по-другому протекать не может, — как только читатель теряет ощущение границ, в его сознании происходит очередной взрыв «мозаичной» информации. Диалог читателей, таким образом, вырабатывает иммунитет против разрушительных действий современной «взрывной» культуры.

7. *Онтологическая функция.* Диалог *про-из-водит* на уроке литературы особый созидательно-совместный образ жизни читателей и вручает ключ «открытому» обучению. *Чтение* реализуется здесь как жизненно-важный, ценностный акт творческого сотрудничества, в котором «произведение и изображенный в нем мир входят в реальный мир и обогащают его, и реальный мир входит в произведение и в изображенный в нем мир»<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 25.

<sup>4</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975. С. 402.

Диалог «распаковывает» мышление и расширяет сознание читателей, раздвигает границы учебных аудиторий, впуская внеклассную (внеучебную) жизнь на урок и обогащая ее. Являясь герменевтическим способом литературного образования, диалог осуществляется только в процессе неразрывного взаимодействия обучения и общения. Понятие «смысл жизни читателя-школьника» перестает, таким образом, восприниматься как очередная риторическая «изысканность» современной педагогики, — оно концентрирует внимание словесника на *существенных* механизмах освоения литературы в школе, на *экзистенциальных* моментах рождения самостоятельных высказываний-поступков читателей-собеседников.

#### Диалогизм литературного образования и филологическая «служба понимания».

Надеемся, что после знакомства с материалами пособия, обсуждения филолого-педагогических проблем на коммуникативных практикумах читатель понял: полноценную диалогическую деятельность словесника определяет не только хорошая литературоведческая и педагогическая подготовка (при ее отсутствии лучше вообще не связывать свою жизнь с литературным образованием). Чтобы преодолеть «неспособность к разговору», о которой писал Х.-Г. Гадамер, современный начинающий учитель литературы должен постараться, во-первых, избавиться от «романтических» представлений о педагогической деятельности как о врожденной способности «внезапно озаряться» необыкновенными идеями, во-вторых — учиться свободно, ответственно и технологически грамотно входить в стихию учебного многоголосья, а не просто исполнять роль «транслятора» распространенных мнений о литературе.

Безусловно, диалогизм при всей своей универсальности и уникальности не содержит, по точному замечанию современного исследователя, «доступных рецептов интерпретации или быстрого улавливания ключевых идей»<sup>5</sup>.

Как и процесс чтения, он предполагает труд и творчество читателей-собеседников, созидающих в каждой новой встрече

<sup>5</sup> Холквист М. Диалог истории и поэтики // Бахтинский сборник. М., 1991. Вып. II. С. 265.

на границах своих кругозоров и кругозора автора новый «приrost смысла» литературного образования. Поэтому вряд ли стихийное, бессистемное обращение учителей литературы к «диалогическим формам и методам» в одно мгновение сможет изменить ситуацию тотального монологизма «методики общего места». Чтобы диалог читателей помог словеснику преодолеть монологические тупики в освоении литературы, он должен быть осмыслен, *во-первых, как особый, принципиально отличающийся от традиционного (а не дополняющий его) способ сосуществования, взаимодействия и взаимопонимания читателей-собеседников, во-вторых, как коммуникативно-деятельностное основание культурно-событийной теории и практики современного гуманитарного образования*<sup>6</sup>.

Освоение и понимание культурных феноменов всегда происходит как активное приобщение сознания отдельной личности к истине, добру и красоте через актуализацию в ее творческом поведении чувств, мыслей, слов и поступков. Комплексная задача понимания, пишет известный ученый-филолог С. С. Аверинцев, «стоит перед каждым отдельным человеком <...> перед каждой эпохой, перед всем человечеством. Филология есть служба понимания и помогает выполнению этой задачи»<sup>7</sup>.

Герменевтическая задача филологии стоит и перед современным словесником. *Подлинный смысл деятельности филолога-педагога должен, наконец-то, реализоваться в открытой области «службы понимания», одним из составляющих элементов которой и является учебный диалог читателей о литературном произведении.*

#### Вопросы

1. Как бы вы охарактеризовали традиционный школьный подход к произведению и читателю?

<sup>6</sup> О культурно-событийной теории и практике образования см.: Зинченко В. П. Живое знание. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Самара, 1998. С. 266–277.

<sup>7</sup> Аверинцев С. С. Филология // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1972. Т. 1. Стб. 976.

2. Чем стратегия коммуникативно-деятельностного подхода в литературном образовании отличается от «методики общего места»?
3. Что определяет стратегию профессиональной деятельности словесника в диалоге читателей на уроке литературы?
4. Как сделать смысл литературного произведения подлинной учебно-эстетической проблемой?
5. Как бы вы охарактеризовали совместную деятельность обучаемой и обучающей сторон в коммуникативно-деятельностных технологиях и методиках литературного образования?
6. Как основные функции литературного образования соотносятся друг с другом? С какими гуманитарными сферами связана каждая из них? Что может означать эта связь для профессиональной деятельности начинающего учителя литературы?
7. Почему С. С. Аверинцев называет филологию «службой понимания»? Какое отношение к этой «службе» имеет словесник?

## Коммуникативный практикум

### Диалоги-рефлексии читателей пособия

---

#### ЗАДАНИЕ 1

##### Определение целей диалогов-рефлексий

- Итак, вы познакомились с технологией и некоторыми методиками коммуникативно-деятельностного подхода в современном литературном образовании. Попробуйте теперь организовать рефлексивный диалог, цели которого, *во-первых, прояснение своего личностного отношения к литературному образованию и профессиональной деятельности словесника, во-вторых, рефлексия идей, предложенных в этой книге.*
- Учитывая эти цели, самостоятельно разработайте сценарий диалога об основах профессиональной деятельности учителя литературы. Вы можете также воспользоваться предложенным сценарием.
- Реализуя любой из сценариев учебной коммуникации (свой собственный или предложенный автором пособия), постарайтесь профессионально самоопределиться и понять, какие тексты, мысли, идеи вас особенно заинтересовали в нашей книге, а какие вы хотели найти, но так и не нашли. Обратите внимание, что на некоторые из вопросов, которые мы предлагаем, вы уже пробовали отвечать на первом коммуникативно-деятельностном практикуме. Подумайте, изменились ли ваши представления о значении профессиональной деятельности словесника в результате чтения пособия и участия в семинарских диалогах.

---

#### ЗАДАНИЕ 2

##### Круглый стол «Литературное образование и профессиональная позиция начинающего словесника»

**Возможный сценарий рефлексивного диалога**

1. С какими трудностями и почему чаще всего сталкивается начинающий учитель литературы?
2. Какое место учебный курс «Методика преподавания литературы» (или «Технология литературного образования») должен, на ваш взгляд, занимать в системе филологической подготовки студента? Что в прохождении этого курса, с вашей точки зрения, должно быть принципиально изменено?
3. В чем состоят цели, задачи и предмет литературного образования (обучения) в школе? Как они связаны с целями и предметом вузовского курса методики преподавания литературы?
4. Что такое, по вашему мнению, литературное образование? Каковы его основные признаки?
5. Чем отличаются друг от друга субъектно-объектные и субъектно-субъектные отношения словесника к произведению и читателю?
6. Какие деятельностные роли приходится исполнять словеснику на уроке литературы? В чем состоит роль учителя литературы как «лидера читательской аудитории» (В.И. Тюпа)?
7. Должен ли современный студент-филолог знакомиться с накопленным в литературном образовании опытом (в том числе и отрицательным) или же лучше начать свое профессиональное самоопределение с «чистого листа»? Почему?
8. В чем состоит, на ваш взгляд, смысл междисциплинарного «диалога согласия» гуманитарных наук (литературоведения, герменевтики, эстетики, психологии и педагогики) о культуре читателя и литературном образовании?
9. Что такое «неспособность к разговору» и как она влияет на деятельность словесника?

10. Какие способы, приемы и формы организации читательской деятельности на уроке литературы можно считать диалогическими?
11. Как культура постановки вопроса связана с проблемами организации диалога читателей на уроке литературы?
12. В каком случае урок литературы становится коммуникативным событием встречи читателей (педагога и школьников) с автором?
13. Как определить, верны ли цели и задачи, которые словесник поставил перед собой и классом на уроке?

**ЗАДАНИЕ 3****Круглый стол «Диалог читателя пособия с автором»****Возможный сценарий рефлексивного диалога**

1. Изменились ли ваши представления о литературном образовании и профессиональной деятельности словесника после знакомства с пособием «Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход»?
2. Чем принципы распределения материала и работы с ним, предложенные в пособии, отличаются от привычных способов усвоения учебной информации?
3. С какими трудностями и почему вы столкнулись при чтении пособия и выполнении заданий практикумов?
4. Какие фрагменты пособия и почему для вас оказались особенно важными?
5. На какие из ваших вопросов в пособии не нашлось ответов?
6. Какие части, главы, задания стоило бы, по вашему мнению, обязательно включить в пособие? Почему?

### Словари

Краткая литературная энциклопедия (КЛЭ). М., 1962–1978. Т. 1–9.

Литературный энциклопедический словарь (ЛЭС). М., 1987.

Российская педагогическая энциклопедия (РПЭ). Т.1. М., 1993.

*Тамарченко Н.Д.* Словарь-минимум литературоведческих терминов (для учителя) // Тамарченко Н.Д., Стрельцова Л.Е. Путешествие в «чужую» страну. Литература путешествий и приключений: Учебное пособие по литературе для 5-х классов школ гуманитарного типа. М., 1995.

*Тамарченко Н.Д.* Словарь-минимум литературоведческих терминов (для учителя) // Тамарченко Н.Д., Стрельцова Л.Е. Путешествие в другую эпоху: Учебное пособие по литературе для 6 класса гуманитарной школы. М., 1998.

*Тамарченко Н.Д.* Словарь-минимум литературоведческих терминов (для учителя) // Тамарченко Н.Д., Стрельцова Л.Е. Мир без границ возможного: Учебник по литературе для VII класса школ гуманитарного типа. Екатеринбург, 2001.

Теоретическая поэтика: понятия и определения. Хрестоматия / Автор-сост. Н.Д. Тамарченко. М., 2001.

Энциклопедия литературных героев. М., 1997.

Энциклопедический словарь юного литературоведа. М.: Педагогика-Пресс, 1998.

### Периодические издания, адресованные словеснику

Литература в школе. Методический журнал Министерства просвещения Российской Федерации.

Литература. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».

Русская словесность. Научно-теоретический и методический журнал Министерства образования Российской Федерации.

Дискурс: Коммуникативные стратегии культуры и образования.

### Учебники, учебные пособия, программы

#### Философия образования, психология, педагогика

*Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 1998.

*Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

*Гин А.А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 1999.

*Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования: Учебное пособие. М., 2000.

*Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики: Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2002.

*Ильев В.А.* Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М., 1993.

*Михальская А.К.* Педагогическая риторика. Теория и история. М., 1998.

*Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Нар. образование, 1998.

### Эстетика и литературоведение

*Гиршман М.М.* Литературное произведение. Теория и практика анализа: Учебное пособие. М., 1991.

*Грехнев В.А.* Словесный образ и литературное произведение: Книга для учителя. Нижний Новгород, 1997.

*Жирмунский В.М.* Введение в литературоведение: Курс лекций. СПб., 1996.

*Корман Б.О.* Изучение текста художественного произведения. М., 1972.

*Корман Б.О.* Практикум по изучению художественного произведения. Ижевск, 1977.

Теоретическая поэтика: понятия и определения: Хрестоматия / Автор-сост. Н.Д. Тамарченко. М., 2001.

*Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика. М., 1996.

*Хализев В.Е.* Теория литературы. М., 1999.

### Литературное образование

*Богданова О.Ю., Леонов, С.А., Чертов В.Ф.* Методика преподавания литературы. М.: Academia, 2000.

*Вартаньянц А.Д., Якубовская М.Д.* Поэтика. Комплексный анализ художественного текста: Пособие для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений и студентов филологических факультетов. М., 1994.

*Гуковский Г.А.* Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике. М.; Л., 1966.

История литературного образования в российской школе: Хрестоматия для студ. филолог. фак. пед. вузов / Авт.-сост. В.Ф. Чертов. М.: Academia, 1999.

*Кан-Калик В.А., Хазан В.И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М., 1988.



Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Книга для учителя. М., 1988.

Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Авторские концепции и программы учебных курсов для учителей литературы и студентов-филологов. Кемерово, 1999.

Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. Введение в методику начального литературного образования. М., 1994.

Литература. 5–11 классы. Программа для общеобразовательных школ / Под ред. Н.Д.Тамарченко. Авторы: Н.Д.Тамарченко, Л.Е.Стрельцова, С.П.Лавлинский, Д.М.Магомедова. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2003.

Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г.Маранцмана. В 2 ч. М.: Просвещение; Владос, 1994.

Программно-методические материалы. Литература. 5–11 кл. / Сост. Т.А.Калганова. М.: Дрофа, 2000.

Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М.: Флинта; Наука, 1999.

## Специальные исследования

### Культурология, философия образования, психология, педагогика

Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур // Дискурс. № 3–4. Новосибирск, 1997.

Библер В.С. Мышление и творчество. М., 1975.

Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.

Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Калинин, 1982.

Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998.

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.

Бубер М. Я и Ты // Бубер М. Два образа веры. М., 1995.

Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1985.

Вартофский М. Искусство и технология — противоположные модели образования. Использование культурного мифа // Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: М.: Прогресс, 1988.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.

Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Прогресс, 1991.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.

Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1999.

Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Коган М.С. Мир общения. М., 1988.

Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (К обоснованию «педагогики сотрудничества») // Вестник высшей школы. № 11. 1989.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989.

Лотман Ю.М. Культура и взрыв // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000.

Мамардашвили М. Лекции о Прусте. М.: Ad Marginem, 1995.

Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973.

Рабинович В. Исповедь книгочехя, который учил букве, а укреплял дух. М.: Книга, 1991.

Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М., 1994.

Почепцов Г. Теория и практика коммуникации. М.: Центр, 1998.

Смирнов С.А. К вопросу о новой образовательной парадигме // Дискурс. Новосибирск, 1998. № 2.

Томко Т.В. Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры. Понятие методики как части воспитательно-культуротворческой деятельности // Культура — традиции — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1.

Школа диалога культур: основы программы / Под ред. В.С.Библера. Кемерово, 1992.

Тюпа В.И., Троицкий Ю.Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. Новосибирск, 1997. № 3–4

Тюпа В.И. Онтология коммуникации // Дискурс. Новосибирск, 1998. № 5–6.

Ухтомский А.А. Собр. соч. Л., 1950. Т. 1. Учение о доминанте.

Фуко М. Герменевтика субъекта. Вып. 1. М.: Социо-Логос; Прогресс, 1993.

*Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

*Шатин Ю.* Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. Новосибирск, 1996. №1. С.23–29.

*Шейн С.А.* Диалог как основа педагогического общения // Вопр. психологии. 1991. № 1.

*Щедровицкий П.Г.* Лекции по философии образования. М., 1993.

*Юханов Р.Я.*, *Кудря Д.П.* Преемственность в культуре и идея Свободной академии // Культура — традиции — образование. Ежегодник. М., 1990. Вып. 1.

### Эстетика и литературоведение

*Аверинцев С.С.* Филология // КЛЭ. М., Сов. энциклопедия. Т. 7. Стлб. 976–977.

Анализ одного стихотворения. Л., 1985.

*Аузрбах Э.* Мимесис. М., 1976.

*Барт Р.* С чего начать? От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.

*Барт Р.* S/Z. М., 1993. С.20–25, 26–28.

*Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художеств. лит., 1975.

*Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979.

*Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.

*Бочаров С.Г.* О художественных мирах. М., 1985.

*Гаспаров М.Л.* «Снова тучи надо мною...». Методика анализа; Фет безглагольный. Композиция пространства, чувства и слова // Гаспаров М.Л. Избр. труды. Т. 2. М., 1997.

*Гаспаров Б.М.* Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М., 1994.

*Жолковский А.* Блуждающие сны. М., 1992.

*Ингарден Р.* Исследования по эстетике. М., 1962.

*Компаньон А.* Демон теории: Литература и здравый смысл. М., 2001.

*Лихачев Д.С.* Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. 1968. №8. С.74–87.

*Лотман Ю.М.* В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Книга для учителя. М., 1988.

*Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство, 2000.

*Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. Структура стиха // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство, 2001.

*Скафтымов А.П.* Тематическая композиция романа «Идиот» // Скафтымов А.П. Нравственные искания русских писателей. М., 1972.

*Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс, 1995.

*Тюпа В.И.* Аналитика художественного: Введение в литературоведческий анализ. М.: Лабиринт; РГГУ, 2001.

*Успенский Б.А.* Поэтика композиции // Успенский Б.А. Семиотика искусства. М., 1995.

*Федоров В.В.* О природе поэтической реальности. М., 1984. С.3–20.

*Фуксон Л.Ю.* Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения. Кемерово, 1999.

### Литературное образование

*Беленький Г.И.* Литература. РПЭ. Т.1. С. 510–514.

*Кузнецова Н.И.*, *Касаткина В.Г.* Детские высказывания на уроке-диалоге // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 1.

Литература в гуманитарных школах и классах. М., 1992.

*Прокопьева Т.Ю.* Игровые формы интегрального обучения в преподавании гуманитарных дисциплин // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2.

*Родари Дж.* Грамматика фантазии. М., 1972.

*Стрельцова Л.Е.*, *Тамарченко Н.Д.* Новый взгляд на цели и задачи литературного образования // Искусство и образование. 1994. № 1.

*Тюпа В.И.* Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 1.

*Тюпа В.И.* Инновационный стандарт литературного образования // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2.

*Тюпа В.И.* Пусть будет «весело стихи свои вести» // Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2.

*Учебное издание*

**Лавлинский Сергей Петрович**

**Технология литературного образования.  
Коммуникативно-деятельностный подход**

Учебное пособие для студентов-филологов

Подписано в печать 14.06.2003.  
Формат 60 × 90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага газетная. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 24,0. Уч. изд. л. 23,1.  
Тираж 5 000 экз. Заказ №

Издательство «Прогресс-Традиция».  
119048, Москва, ул. Усачева, д. 29, корп. 9.  
Тел.: 245-53-95, 245-49-03.

**«ЛИТЕРАТУРА»** еженедельная газета Издательского дома  
«Первое сентября» (формат А-3, 16 страниц)

*Газета для учителей литературы, преподавателей  
вуза, аспирантов, студентов и школьников*

*Основные рубрики:*

- «Трибуна» — публицистические выступления по проблемам преподавания литературы;
- «Я иду на урок» — живая запись уроков в школе по литературе;
- «Школа в школе» — литературные игры, викторины, консультации по выпускным сочинениям;
- «Перечитаем заново» — новое прочтение классики и современной литературы;
- «Пантеон» — занимательные рассказы из жизни писателей;
- «Галерея» — новое осмысления героев произведений;
- «Штудии» — статьи о литературном процессе;
- «Словарь» — свежие рассказы о литературоведческих терминах;
- «Новое в школьных программах» — прочтение современной и вновь напечатанной литературы;
- «Откуда есть пошло слово» — занимательная этимология;
- «Рассказы об иллюстраторах» — идеи и концепции оформителей книги.

С нами сотрудничают известные литературоведы, критики, писатели, педагоги. Среди них: *Сергей Бочаров, Юрий Манн, Бенедикт Сарнов, Лазарь Лазарев, Руслан Киреев, Татьяна Бек, Игорь Шайтанов, Вячеслав Кошелев, Алексей Машевский.*

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 32029.  
Адрес редакции: 121165, Москва, ул. Киевская, 24.  
Телефон: 249-2718.  
Факс: 249-3184.  
E-mail: [lit@1september.ru](mailto:lit@1september.ru).  
www: <http://www/1september.ru>.