

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 372.882.161.1 ББК 4426.83

В. Б. Сергеева (Носкова)
Ижевск, Россия

НЕ УБИВАЯ БАБОЧКУ... (К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о месте анализа текста в процессе литературного образования школьников, специфике поэтапного формирования читательской культуры и предлагается методика использования древнеиндийской категории «расы» как опоры читательской рефлексии и мотивации анализа лирического произведения.

Ключевые слова: анализ, культура художественного восприятия, нравственный эгоцентризм, «раса» текста, челночный принцип деятельности, читательская рефлексия

V. B. Sergeeva (Noskova)
Izhevsk, Russia

WITHOUT KILLING A BUTTERFLY... (CONTRIBUTING TO THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF TEXT ANALYSIS AT SCHOOL)

Abstract. This article examines the importance of text analysis in the course of literary school education, as well as specifics of step-by-step development of reader's culture, and suggests the usage of ancient Indian category «rasah» as a basis of reader's reflection and motivation for lyric analysis.

Keywords: analysis, culture of artistic perception, ethical egocentrism, «rasah» of the text, shuttle interaction principle, reader's reflection.

Школьный анализ лирического произведения часто напоминает препарирование бабочки. Её, лёгкую и воздушную, мы ловим и, как пытливые юные натуралисты, изучаем, распластав и затем приколов в свою коллекцию. Даже если это упрощённый, адаптированный к школе анализ. Неизбежно? Ведь само слово «анализ» предполагает разъятие, разделение на составные части.

Сберечь невредимой бабочку, отринув в школьном преподавании литературы анализ как таковой? Оставить аналитическую деятельность для профессиональных филологов, ведь они-то знают, что это способ познания? Но тогда обучение литературе будет похоже на «беседы при ясной луне» о жизнеподобных ситуациях. Учитель как ведущий клуба книголюбов организует гедоническую атмосферу любви к книге, но это только путь к прочтению, оттягивание подлинного понимания глубин текста. И как бы ни было банально вновь говорить об этом, современный учитель, обеспокоенный тем, что дети отходят в сторону от книжной культуры, использует такую беседу. Во спасение? Но это именно тот подход, о котором с горечью писал Л. С. Выготский: «Считается, что изначально литература должна обладать „моральным эффектом“, а всё остальное объявляется недоступным пониманию ребёнка, и за пределами морали литература ограничивается обычно поэзией чепухи и пустяка. <...> Это действует убивающим образом на саму возможность художественного восприятия и эстетического отношения к вещи. <...> Происходит систематическое умерщвление эстетического чувства, подмена его

посторонним для эстетики моральным моментом, и отсюда-то естественное отвращение, которое вынесли к классической литературе 99/100 прошедших среднего школу» [Выготский 1991: 275].

Да, сбережём «бабочку», даже обсудим её полёт, но о литературном развитии читателя, его эстетического чувства тогда не следует говорить. Литературное образование школьников предполагает становление культуры художественного восприятия текста как читательской компетентности, необходимой для понимания произведений, изучаемых на уроке, и тех, что предстоит прочесть в дальнейшей насыщенной читательской жизни.

Учитель-филолог убеждён в силе и эффективности анализа текста — необходимого эстетического действия. Но ученик часто внутренне сопротивляется анализу как своего рода оперативному вмешательству в его восприятие героев, их поступков и, в целом, картины, открывающейся его сознанию. М. М. Бахтин писал о «механизме» читательской деятельности: «Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит, стать на его место и затем, снова вернувшись на свое, восполнить его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его, обрмить его, создать ему завершающее окружение из этого избытка моего видения, моего знания, моего желания и чувства <...> Первый момент эстетической деятельности — вживание» [Бахтин 1979: 24]. Где же в этой цепочке деятельности место для аналитического разъятия

текста и где в таком взаимодействии с книгой место для учительского вмешательства?

Если перед нами ученик 5–6 класса с его наивно-реалистической идентификацией двух объектов: реального (жизненного, бытийного) и квазиреального (переигранного, перекодированного, инобытийного) — то он сопротивляется анализу, навязываемому учителем, охраняет целостность своей «любви». У современного младшего подростка, часто пребывающего в виртуальной реальности компьютерных игр и потока литературы фэнтези, нет проблемы с приятием инобытийности литературного текста, но, принимая факт «вымышления» книжной жизни, он, тем не менее, не способен сам, без поддержки взрослого, учителя, прийти к пониманию авторской концептированности произведения. Стремясь открыть ученику смысловое поле текста, учитель прибегает к анализу, однако на данном возрастном этапе такая деятельность создает внутренний конфликт.

В старших классах, когда аналитическая (литературоведческая) деятельность непосредственно заложена в оценивании результатов обучения, в форме итогового экзамена, введение на урок работы по анализу текста воспринимается как необходимость успеха, в идеале приводит к углублению понимания, но вряд ли и в этот период — психологической и читательской «эпохи связей» — деятельность разъятия-анализа органична читателю. К тому же предполагается, что на данном этапе основные учебные действия, направленные на постижение текста, уже сформированы.

Следовательно, время обучения анализу текста — в 7–8 классе? Но психологические особенности подростка связаны с самопознанием, всматриванием в свой формирующийся внутренний мир, высота и значимость межличностных отношений. Внимание к анализу текста представляется совершенно не сензитивным возрасту. Сделаем оговорку: внимание к анализу в его традиционном методическом варианте, часто строящемся как исследование тропики.

Однако если бахтинское определение читательского вхождения в текст понимать не только как всякий раз единичный акт чтения, а как бы развернуть во времени, то оно может быть методической базой процесса формирования читательской культуры.

Именно такая тактика формирования понимающего и творческого читателя предложена в «Инновационной технологии литературного образования» В. И. Тюпы. Согласно этой технологии происходит поэтапное формирование читательской компетенции и культуры художественного восприятия. Культурное развитие личности читателя имеет свои стадии, которые в известном закономерном изменении следуют одна за другой. Возрастные и

индивидуальные особенности ученика определяют лишь скорость прохождения стадий «культурного возраста». На каждом этапе организуется коммуникация в соответствии с определенной читательской установкой и ведущим типом деятельности, подобно тому, как в искусстве те или иные парадигмы художественности суть «формы культурного поведения». И каждый этап, принятый как читательская установка, позволяет довольно глубоко, шаг за шагом, погружаться в мир словесного творчества. В классицистической парадигме (5–6 классы) доминирует «вживание», не устраняя, впрочем, остальных моментов эстетической деятельности, а лишь заслоняя их. Это вхождение, пересечение границы «переигранной действительности», открываемой кодом жанра, который является категорией пограничной: внешней, видимой читателем извне текста и одновременно принадлежащей миру, обрамленному границей текста. Сентименталистская парадигма (7–8 классы) — это «вчувствование», осмотр мира изнутри текста, в целостной связи его элементов, слияние точек зрения в едином «сочувствии». Романтическая парадигма (9 класс) — понимание ценности и неповторимости видения мира глазами героя, соотношение с собственным читательским видением и при этом четкое разведение точек зрения, а также проникновение в стиливую специфику текста. Реалистическая художественность (10 класс) — этап обрамления, когда вступает в права интерпретация как способ выражения понятого «откровения» о мире. Неклассическая художественность XX века (11 класс) — «завершение», в бахтинском понимании этого слова. Достигнутый диалог согласия, по мысли В. И. Тюпы, должен стать той вершиной, на которой реальность текста осознается как «согласие» субъекта, объекта и адресата, как согласие, возникающее в момент постижения гармонической многослойности текста.

В задачу данной статьи не входит детальное рассмотрение концептуальных основ технологии В. И. Тюпы — мы лишь пытаемся определить в процессе обучения литературе наиболее приемлемое место для анализа текста и методические приемы, адекватные читательским установкам и, в целом, возрасту.

Так, например, пятикласснику органично внимание не только к предметно-событийной стороне текста (наивно реалистическое обсуждение поступков), но и, как доказывает наука и подтверждает практика апробации данной технологии, интерес к тому, как «сделана эта вещь» — текст. Деятельность в творческой мастерской позволяет читателю-подмастерью, создающему свою «поделку» по матрице жанра, по-бахтински «вживаться» в мир литературы, в вековую работу искусства. Ученик именно деятельностно постигает семиотическую природу искусства и закон конвенциональности литературы

(т. е. «сделанности» по особым канонам, преимущественно жанровым). Здесь аналитическая деятельность приобретает специфический характер некоего «совета в мастерской».

Второй этап соответствует задаче «вчувствоваться» в мир произведения, если бахтинское понимание читательской деятельности развернуть во времени. Это работа с читательской установкой подростка (7–8 класс), заинтересованного прежде всего в деятельности межличностного общения и обращённого к своему внутреннему миру, который он начинает явственно осознавать,

Абсолютизация подростком внимания к собственному строю чувств, к движениям души ставит его в сентименталистскую позицию читателя как эмоционального эха автора, как читателя-«сочувственника» (по выражению Н. М. Карамзина). «Диалогическая позиция сострадания, со-радования, вообще эмоционального вживания в настроение, в „господствующий строй чувств“ (Ф. Шиллер) данного произведения», — пишет В. И. Тюпа, — предполагает «обращение к эстетической специфике художественного мышления, открытие закона целостности как выражающей эстетическую природу художественной деятельности. <...> В концепции авторства <...> императив вкуса (богатства и глубины эмоционального опыта, тонкости и проникновенности чувствования), поскольку художественная деятельность мыслится прежде всего как эмоциональная рефлексия (переживание переживания)» [Тюпа: 6].

Уловив данную особенность читательского эмоционального внимания, учителю важно не спешить с переходом к поиску в тексте образно-словесного арсенала, тропики, т. е. к «материальной» маркированности достоинств текста. Нужно поставить акцент на значимости читательского «строю чувств» и умело направить движение мысли к осознанию читательской рефлексии. Известно, какие трудности вызывает вербализация чувства. Как помочь ученику выразить возникший эмоциональный отклик? Какова опора для выражения впечатления, за которым последует погружение в осмысление?

Имеющаяся в распоряжении учителя и школьника категориальная система литературоведческих понятий вряд ли поможет сформулировать и отрефлексировать эмоцию, возникающую в процессе восприятия произведения.

Дело в том, что понятийная система, являющаяся школьной литературоведческой базой, основана на европейской поэтике, уходящей корнями в античность. Система категорий поэтики предполагает всматривание во всё внешнее и объективное, в чём запечатлена авторская интенция, видение мира. «Европейские тропы — украшения речи, заключённые в отдельных словах, фигуры — сочетания слов или предложения. В обоих случаях они представля-

ют лингвистические единицы», — писал П. А. Гринцер, исследователь древнеиндийской поэтики, которая вряд ли известна учителю, окончившему российский педвуз [Гринцер, 1987: 68–69]. Но именно обращение к пониманию восприятия художественного произведения, отражённое в «Натяшастре» — «одном из самых ранних теоретических сочинений об искусстве» [Там же: 142], в категориях столь древней, но тонкой и глубокой индийской поэтики, как ни странно, поможет учителю найти иные пути для ученика.

Итак, чувство, проявление — и выражение: в этой оппозиции суть. «Европейская эстетика — наука о выражении, индийская — о проявлении. Для неё само по себе выраженное ещё не создаёт эстетического феномена. Эстетическое (дхвани) начинается там, где *выраженное отступает на второй план перед проявленным*» [Бройтман 2004: 155]. «Если европейская мысль идёт аналитическим путём расчленения и обобщения, то для индуса «вивеска» (различение) состоит не в разъятии явления на части, а в снятии ложных (майя) отождествлений и установлении истинных, но тоже отождествлений» [Там же: 152] «Таким образом, сама структура индийской рефлексии такова, что она не разрушает и не отбрасывает синкретизма, но сохраняет и уточняет его. Это проявляется во всей культуре, в том числе и в принципах поэтики» [Там же: 152].

Одна из основных категорий классической индийской поэтики — категория расы (букв. «вкус», «сок»), которая понимается как «эстетическая эмоция», настроение, возбуждаемое художественным произведением. Во-первых, как пишет П. А. Гринцер, «раса — это особое качество литературного произведения, его «сок», «сущность», объект вкуса зрителя (*rasayaterasah* — «раса» — то, что вкушается). Во-вторых, раса — это сам процесс вкушения, восприятия, наслаждения эстетическим объектом (само вкушение)» [Гринцер 1987: 143]. Расы соотносятся с эстетическими комплексами, находящимися в подсознании каждого человека: «Обычно эти комплексы обнаруживают себя как простые чувства (любовь, гнев, горе и т. д.), но под влиянием эстетического объекта, не способного вызвать эгоистического желания и эмоции, они трансформируются в расы, доставляющие только наслаждение [Индийская поэтика: 1] — «расы как вкушение собственного душевного состояния» [Гринцер 1987: 167]. Обращаясь к тексту, мы как бы впитываем некий эстетический сок произведения. Древний трактат «Натяшастра» насчитывает восемь видов расы: любовь, печаль, веселье, гнев, мужество, страх, отвращение и удивление. Позднее в поэтику добавился ещё один компонент — раса «шанти» — умиротворение, созерцание. Такая строгая классификация может быть представлена в таблице древнеиндийских «рас», которую учитель использует

для того, чтобы ученик мог вербализовать чувство, вызванное текстом:

Мужество	Гнев	Страх
Любовь	Умиротворение	Печаль
Веселье	Удивление	Отвращение

«Ужели слово найдено»... Эта, казалось бы, простая таблица становится опорой для начала разговора о прочитанном тексте, особенно о лирическом произведении, которое, как известно, есть выражение миропереживания. От сердца к сердцу, от «расы» (эстетического сока) текста — к сфере восприятия, чувствования читателя — таков старт читательской рефлексии.

Так организуется деятельность на уроке, например, по стихотворению А. А. Фета «Бабочка». Впрочем, таким образом можно представить анализ любого стихотворения в аудитории «нравственного эгоцентризма», но мы намереваемся показать, как можно привести ученика к анализу стихотворения, не препарируя «бабочку», потому поведём речь о данном тексте. И ещё заметим, что мы не намереваемся дать образец «школьного анализа» одного из произведений, но озадачены демонстрацией технологического приёма, который «произрастает» из непривычной для учителя древнеиндийской поэтики.

Ты прав. Одним воздушным очертаньем
Я так мила.
Весь бархат мой с его живым миганьем —
Лишь два крыла.

Не спрашивай: откуда появилась?
Куда спешу?
Здесь на цветок я легкий опустилась
И вот — дышу.

Надолго ли, без цели, без усилья,
Дышать хочу?
Вот-вот сейчас, сверкнув, раскину крылья
И улечу.

После самостоятельного прочтения текста (поданного без названия) учитель предлагает каждому (!) ученику поставить маркер в таблице рас на то чувство, которое вызвало стихотворение, которым он, читатель, напитался. Важно, что акцентируется личное чувственное восприятие, что соответствует ценностям «нравственного эгоцентризма», порой достаточно демонстративного отстаивания своего «Я». На доске ясно обозначается разлёт восприятия, разлёт не мнений, а чувствований.

Мужество	Гнев	Страх
Любовь *****	Умиротворение *****	Печаль *****
Веселье *****	Удивление *****	Отвращение

Названные и обозначенные в таблице эмоции одноклассников, их совпадение/несовпадение создаёт коммуникативное поле восприятия как межличностное движение от «Я» — к «Другому». Но это только предпосылка к установлению диалога понимания, комплекс пред-мнений. «Школа не исполняет своего важнейшего социального назначения, — пишет В. И. Тюпа, — если не выводит учащегося из субъективного мира мнений («уединенного» сознания) в интерсубъективную реальность культуры, если не раскрывает перед своими выпускниками перспективу *согласия* как высшей формы диалогичности. Реальность истины — *интерсубъективна*. Поэтому истина бытует для человека лишь во множестве своих версий. Сущностное знание — это область согласия, сфера интерсубъективной согласуемости версий» [Тюпа: 5].

Множественность восприятий мотивирует новое обращение к тексту как «совокупности факторов художественного впечатления». Совершенно естественно возникает вопрос: почему я увидел и почувствовал одно, а мой одноклассник другое? Где тот источник, который возбудил во мне именно эту эмоцию? «Я»-раса подталкивает к осмыслению своего восприятия и к доказательству его уникальности, к анализу, но это движение возникает не от воли учителя, не от проблемы, заявленной извне, а как экстерииоризация интериоризированного.

Сначала каждый ученик предъявляет обнаруженный фактор своего впечатления — возникает поле компонентов анализа, их связей как «я»-факторов. Так, отметившие доминанту расы веселья (лёгкости) указывают на текстовый фактор «на цветок я лёгкий опустилась», «улечу», «воздушным очертаньем», другие же, «вкусившие сок» печали отмечают «надолго ... дышать хочу», «улечу», чувствуя в этой лёгкости скорее хрупкость бытия. Разные расы или иногда их совокупность — разные чувства — понимание текста. Далее картина усложняется «доказательствами» другого восприятия, получения от текста другого «сока»-расы. Те, кто обозначил расу любви (любования), акцентируют внимание на словах «я так мила», на красоте «бархата» крыльев, кокетливом обращении к некому «ты», явно влюблённому. Возникает загадочное присутствие другого лирического героя — ты-собеседника — беседа движется от согласия («ты прав») к разногласию («не спрашивай»), к расставанию.

И незаметно закручивается азарт анализа текста как движения к осознанию «я-эмоции» в сопоставлении с «ты-эмоцией». В задачу статьи не входит демонстрация получившегося анализа, а лишь знакомство с «челночным принципом» организации аналитической деятельности на основе таблицы девяти рас. Стремясь открыть читателю-семикласснику глубину поэтического текста и

сформировать способность видеть в лирическом произведении особое миропереживание, на особом возрастном этапе, когда подросткам свойственен «нравственный эгоцентризм», учителю необходимо организовать своеобразную «челночную» деятельность: анализ, выстроенный от «Я-позиции» — через вслушивание к «ты-позиции» — к тексту — и затем снова к всматриванию в себя и обретению интересубъективного знания, со-знания. Работа, сначала протекающая в сфере личностного пространства, приводит к диалогу, а через него к пониманию текста. И снова это кроется в сути категории расы, которые «локализуются не в душе поэта <...>, не в восприятии зрителя, но в пьесе» [Гринцер 1987:149]. Учителю приходится быть не авторитарным носителем знания о тексте, а дирижёром, благодаря которому слаженно зазвучат голоса разных инструментов и проявляет себя «музыка».

Данные об авторе:

Вера Борисовна Сергеева (Носкова) — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогических инноваций Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской республики (Ижевск).

Адрес: 426009, г. Ижевск, ул. Ухтомского, 25

E-mail: vera-no@mail.ru

About the author

Vera Borisovna Sergeeva (Noskova) is a Ph D, Professor of pedagogical innovation department Institute of Teachers Training and Research Udmurt Republic (Izhevsk).

Просто? Да. Лишь по-другому задана стартовая точка, дана опора и продуцирована мотивация анализа как пространство, где на границе частных мнений возникает диалог согласия при проникновении в текст.

Это ли не цель анализа?

ЛИТЕРАТУРА

Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского: в 7 т. — СПб.: Издательство Пушкинского фонда, 2001. — Т. 1. — С. 7–16.

Дубин Б. Классика, после и рядом. Социологические очерки о литературе и культуре. — М.: Новое лит. обозрение, 2010. — 345 с.

Каллер Дж. Теория литературы. Краткое введение. — М.: Астрель: АСТ, 2006. — 158 с.

Куприянов Б. Жители России устали жить, как свиньи: Интервью И. Козлова // Соль (Пермь). — 2010. — 2 сентября.

Солженицына Н. Без литературы школьники не научатся жизни // URL: http://www.solzhenitsyn.ru/interview/index.php?ELEMENT_ID=1500.