

«ЧЕГО НЕ ЗРЯТ РАВНОДУШНЫЕ ОЧИ»: ОТ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ К ПОСТИЖЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ В 9 КЛАССЕ

Когут К. С.

Специализированный учебно-научный центр Уральского федерального университета
им. первого президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5402-249X>

Аннотация. Цель статьи – понять тенденции в восприятии школьниками хрестоматийных произведений Пушкина и Лермонтова, наметить возможные пути их вдумчивого постижения в практике школьного преподавания. Предлагаются разноуровневые задания по изучению трех тем школьного курса литературы в девятом классе: «Анчар» А. С. Пушкина, сопоставление двух шедевров его любовной лирики, фрагмент урока, посвященного «Герою нашего времени» М. Ю. Лермонтова; приводятся и анализируются выписки из письменных работ и сочинений учащихся. Три разных темы объединены формой работы с художественным произведением – медленным чтением. Вопросы, адресованные ученикам, возвращают к слову писателя, наталкивают на размышление и повторное перечитывание. Автор статьи опирается на подходы к преподаванию литературы и методику работы над школьным сочинением, представленные в работах М. А. Рыбниковой, Л. С. Айзермана: сочинение по литературе рассматривается не как проверка знаний учащегося, о которых нужно отчитаться, а как коллективный поиск истины, который требует читаться в текст. Споря или соглашаясь с работами учеников, учитель вместе с ними делает шаги в постижении произведений русской классики. Результаты письменных заданий позволяют по-новому взглянуть на знакомые произведения, разобраться в том, что интересует современного школьника на уроке литературы. Предлагаемые задания могут быть востребованы учителями-словесниками в планировании как уроков литературы для девятого класса, так и факультативных занятий и подготовки к ЕГЭ.

Ключевые слова: урок по поэзии; медленное чтение; обучение сочинению; Пушкин; Лермонтов.

“WHAT INDIFFERENT EYES CAN NOT SIGHT”: FROM WRITTEN WORKS TO THE UNDERSTANDING OF LITERATURE IN THE 9TH GRADE

Konstantin S. Kogut

Advanced Educational Scientific Center, Ural State Federal University (Ekaterinburg, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5402-249X>

Abstract. The purpose of the article is to discover the tendencies in the perception by schoolchildren of the curriculum works of Pushkin and Lermontov and to outline the possible ways of their thoughtful comprehension in practical school teaching. The author presents multilevel learning assignments for three themes of the school literature course in the ninth grade: “Anchar” by A. Pushkin, a comparison of two masterpieces of his love lyrics, a fragment of a lesson dedicated to “The Hero of Our Time” by M. Yu. Lermontov and analyzes extracts from written works and essays. The three different themes are united by the form of work with a piece of fiction – slow reading. Questions addressed to students bring them back to the word of the writer, prompting reflection and re-reading. The author of the article turns to the approaches to teaching literature and the methods of teaching school composition writing presented in the works of L. S. Aizerman: a composition in literature is not considered as a test of the student’s knowledge, which needs to be reported, but as a collective search for truth, which requires careful reading into the text. Arguing or agreeing with the students, the teacher, together with them, takes steps in exploring the works of Russian classics. The results of written assignments allow the teacher to take a fresh look at familiar literary works and to see what interests a modern student in a literature lesson. The suggested assignments can be in demand by language teachers in planning both literature lessons for the ninth grade and optional classes and preparation for the exam.

Key words: poetry lesson; slow reading; teaching composition writing; Pushkin, Lermontov.

Для цитирования: Когут, К. С. «Чего не зрят равнодушные очи»: от письменных работ к постижению литературы в 9 классе / К. С. Когут. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 232–243. – DOI: 10.26170/FK20-03-20.

For citation: Kogut, K. S. (2020). "What Indifferent Eyes Can Not Sight": From Written Works to the Understanding of Literature in the 9th Grade. In *Philological Class*. Vol. 25. No. 3, pp. 232–243. DOI: 10.26170/FK20-03-20.

На одном из уроков по литературе в девятом классе я раздал каждому ученику анекдот о М. В. Ломоносове: «Будучи уже известным ученым, Ломоносов до последних дней испытывал нужду. Однажды придворный вельможа, заметив у Ломоносова маленькую дыру в кафтане, из которой выглядывала рубаха, ехидно спросил: „Ученость, сударь, выглядывает оттуда?“ – „Нисколько, – ответил Ломоносов, – глупость заглядывает туда» [Бондаренко 1963: 108]. Вопрос: что вы можете сказать о Ломоносове как о человеке? Молчание всего класса. И спустя некоторое время несмелое предположение одного из учеников: «Ломоносов был асоциальным человеком». Разумеется, ответ каким-то образом следовал из прочитанного фрагмента. Точнее, в этом фрагменте было вычитано нечто такое, чего там не только нет, но и что противоречит ему вовсе. Я прекрасно понимаю, что описанный случай в сжатой форме содержит проблему адекватного прочтения не только художественного произведения, но и всякого текста на уроках.

Задача предлагаемой статьи – понять, как девятиклассники воспринимают некоторые произведения школьной программы по литературе, и попытаться наметить возможные пути их вдумчивого постижения. Заранее оговоримся, что речь пойдет о письменных работах и сочинениях девятого класса негуманитарного профиля.

Сделаю несколько предварительных замечаний о сочинении по литературе сегодня. В 2014 г. в России было введено обязательное для всех одиннадцатиклассников итоговое сочинение. Оценка выставляется по системе «зачет-незачет» и влияет на допуск к ЕГЭ¹.

Остановлюсь только на одном принципиальном моменте итогового сочинения: художественному произведению во всем богатстве его смыслов отводится место иллюстрации, «примера» к уже высказанному аргументу². Ученик уже высказал суждение, а литературный «пример» нужен только «для галочки». Тогда и произведение читается не для того, чтобы лучше его понять, прочувствовать, а для того, чтобы подобрать из него соответствующие «примеры». Хотя, казалось бы, заявленная «литературоцентричность» работы должна ориентировать пишущего на личные суждения и размышления, которые рождаются при прочтении литературного произведения. Нужно ли говорить о том, что в результате итоговое сочинение оказывается абстрактной схемой, которая подталкивает ученика не к глубокому размышлению о жизни и о себе, а к власти штампа и клише, но чаще – к пустословию. Приведем только один выразительный пример. В 2019 г. одиннадцатиклассник, размышляя о добре и зле, пишет: «Нужна ли доброта? Человек должен творить добро, но не всегда на добро хватает ресурсов. Например, Раскольников в „Преступлении и наказании“ хотел помочь бедным людям, но не мог. <...> Приведем другой пример. В рассказе Горького „Старуха Изергиль“ Данко помог людям выйти из леса, т. е. сделал доброе дело». Что ж, позиция заявлена, «примеры» из произведений упомянуты. Только вот зачем все это? И какое имеет отношение к литературе?..

В своей работе мы опираемся на иное понимание задач школьного сочинения по литературе, высказанное в работах московского учителя Л. С. Айзермана, более 70 лет посвя-

¹ Об итоговом сочинении уже написано немало [Пранцова 2016; Пранцова, Романичева 2018; Сочинение в школе XXI века]. В 2014 г. сочинению была посвящена обширная рубрика в журнале «Литература».

² В Методических рекомендациях приводится концепция письменной работы: «Итоговое сочинение, с одной стороны, носит надпредметный характер, то есть нацелено на проверку общих речевых компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры, оценку умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию. С другой стороны, оно является литературоцентричным, так как содержит требование построения аргументации с обязательным привлечением примера (-ов) из литературного материала» [Методические рекомендации 2020: 7].

тившего преподаванию литературы в школе, автора более чем 20 книг. Говоря о задачах школьного сочинения, он основывается на идеях М. А. Рыбниковой: «Чтобы правильно поставить письменные работы, нужно уяснить себе и воспитательные и образовательные цели и возможности... постановка и проведение сочинений есть один из наиболее результативных методов в системе литературного образования... Отношение словесника к сочинению как только контролю знаний совершенно губит дело... Хорошо читать – это значит рассуждать, это значит мыслить вместе с автором»¹ [Рыбникова 1958: 483]. «Работая над сочинением, – пишет автор, – ученик, пусть сам того и не понимая, решает не одну, а две задачи: он глубже постигает данное художественное произведение, обогащает свое первоначальное восприятие и вместе с тем (о чем он может, конечно, и не думать, работая над сочинением) учится понимать язык образов, читать литературу по-литературному» [Айзерман 2012: 86]. Во время написания сочинения ученик вчитывается, а не отчитывается. Такая работа не только дает возможность уйти от клише и штампов, но и позволяет учителю скорректировать «пробелы» в понимании произведения классом, выстроить с ним работу над прочитанным на уроке анализа сочинений. Таким образом, сочинение выступает еще и как способ коллективного поиска истины.

Рассмотрим, как такой подход к школьному сочинению по литературе может быть применен при изучении конкретных произведений на уроках в 9 классе.

1

Не первый год мы вместе с 9 классами читаем пушкинский «Анчар» – один из шедевров поэта. Стихотворению мы посвящаем отдельный урок. Говорим о том, что древо яда – это древо вселенского зла, видимое из любой точки вселенной; размышляем о том, что не человек у Пушкина сотворил зло – оно объективно существует в мире («природа... его в день гнева породила»); говорим о том, что смертоносный

яд этого древа медленно, по капле из ветвей, распространяется по мирозданию.

И дальше самое интересное: царь-деспот отправляет раба к анчару за самым страшным ядом. Затем князь напитокывает этим ядом свои стрелы и уничтожает соседние народы, распространяя тем самым зло с невероятной скоростью. Говорим о том, что князь – двойник анчара, т. е. человек и способствует все более скорому распространению зла. Все это ребятам понятно. Разными словами они говорят о том же самом. Кстати, на этом уроке литературы класс работал очень хорошо: пытались высказаться даже те, кто обычно предпочитает молчать. Позднее мы увидим, насколько это впечатление обманчиво.

В классе мы обсуждаем стихотворение, но не разбираем последнее четверостишие. За 10 минут до конца урока даю письменное задание: перечитайте внимательно последнее четверостишие и скажите: послушный раб – жертва князя или невольный убийца и соучастник зла?

Посмотрим, что пишут девятиклассники. 44% писавших сказали о том, что раб – жертва князя. Вот что пришлось прочитать в таких работах:

«У раба не было выбора. Раб не хотел умирать, наверное, он не знал исхода событий. Поэтому сложно раба назвать соучастником или убийцей. Возможно, с другой стороны, раб знал, что умрет, и он понимал, что неправильно будет, что умер только он один, поэтому принес князю яд, чтобы тот пустил стрелы в других, в таком случае его тоже нельзя считать убийцей. Ведь его отправили одного».

«Я считаю, что раб – жертва хозяина. Он совершил опрометчивый поступок от безысходности и из-за положения в обществе. Он и не мог поступить иначе».

«Он не знал, что владыка будет с помощью этого яда убивать других».

«Он мог только догадываться, что „царь“ будет делать с этим ядом».

Конечно, меня интересует качество аргументации, доказательства, размышления. Мнение не оценивается. Но все-таки обратите внимание на логику: «неправильно будет,

¹ Эти идеи Л. С. Айзерман развивает в трех своих книгах, посвященных сочинению: «Школьник пишет сочинения» (1977), «Сочинение о сочинениях» (1986), «Сочинения о жизни и жизнь в сочинениях» (2012).

что умер только он один... в таком случае его тоже нельзя считать убийцей»; «не мог поступить иначе» – а значит не убийца, «наказан», поэтому не убийца, «не знал», поэтому не убийца... Нет ли в этих строчках частичного оправдания тирании, деспотизма и, возможно, убийства? Что стоит за написанным рукой девятиклассников «не было выбора»? Выбор как раз был. Да, раб бы умер в любом случае: послушайся он князя или выполни его волю. Только во втором случае все хуже: он умер еще и в муках, одновременно добыв оружие, уничтожившее целые народы.

– Но ведь даже при отказе раба царь отправил бы другого за ядом, – возражает кто-то из класса, – и тогда он все равно исполнил бы задуманное.

– А что если за одним рабом Пушкин увидел человечество? Что если один раб у него – это всякий человек? – спрашиваю в ответ. Молчат. В качестве ответа открываю стихотворение и читаю фрагмент:

Но человека человек
Послал к анчару властным взглядом,
И тот послушно в путь потек
И к утру возвратился с ядом.

А царь тем ядом напитал
Свои послушливые стрелы...

[Пушкин 2021: 162]

«Послушливые» стрелы и послушный раб. На это совпадение обратили внимание только два человека: «„Стрелы“ не имеют своей воли, их просто запускают для гибели человека. „Стрелы“ – рабы князя, их тоже безвольно запускают»; «его послал князь (как послушливую стрелу) – сам он не совершил бы этого».

40% писавших сказали о том, что раб все-таки соучастник убийства. Посмотрите, как обстоятельно доказывают свою точку зрения эти ребята:

«Я думаю, что на любые порабощения можно отвечать своим несогласием, если оно есть. И мне кажется, что раз раб подчиняется одному взгляду хозяина, то его устраивает позиция хозяина. Раб, если бы не был соучастником князя, и свою жизнь мог бы отдать за покой во всем мире, восстать, уйти от царя. Но тот послушно выполнил приказ. Значит, собственной мысли у раба не возникло, или

он ее не захотел защищать. Система: раб принес яд, царь напитал стрелы. Если бы раб не принес яд, то у князя бы ничего и не вышло».

«Скорее, невольный убийца и соучастник зла, потому что он мог изначально отказаться от похода к анчару. Человек по природе своей свободен, и раболепно отправляться к дереву зла только из-за властного взгляда другого человека – унижения. Тем более, если учитывать то, что анчар является воплощением зла, то раб, по сути, совершил зло во имя своего властителя, что повлекло за собой злые деяния уже самого владыки».

«Я думаю, что раб виновен в том, что случилось, не меньше князя. Ведь раба не заставляли нести яд. Он сыграл одну из ключевых ролей в распространении яда своей безвольностью, отсутствием своего мнения. Ведь что за бред – раб и царь оба люди, обоих создала природа, по большей-то части они равны. Но из-за каких-то навеянных обычаями и устоями мнений, раб поверил, что он не может никак перечить царю, ведь своего мнения у него не было, иначе он бы не пошел на смерть от одного лишь взгляда. И я не думаю, что раб не понимал, что случится, если царь получит яд.

Но он не спорил, не сбежал, не вылил яд. Ведь если бы он не донес яд, то все равно скорее всего погиб бы по указу царя. Но он просто выполнил то, что ему сказали, как последнее ничтожество».

«„Послушный раб“ – не только жертва князя. Человек должен иметь свою точку зрения и следовать ей. Иначе, правда, можно заставить человека делать что угодно. Безвольный человек может нанести обществу еще больший вред, нежели человек, сознательно идущий на какой-либо поступок, потому что у человека, осмысляющего свои действия, хотя бы цель есть, ради которой он и совершает что-то дурное, а человек, не имеющий собственной воли делает это по факту просто так».

Я особенно удивлялся, читая последний фрагмент. Уже в 9 классе (а может, это как раз и самое время) учащийся понимает, что значит отсутствие собственных убеждений, какой вред безвольный человек может нанести людям. И как трудно иметь волю: нужно ставить перед собой цель, мыслить самостоятельно (пушкинское «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать»).

Только 16% проникновенно написали о том, что раб одновременно и жертва, и убийца. Вот один из удививших меня отрывков:

«Он не жертва князя, он жертва своего решения... Он причастен не только к собственной гибели, но и к будущей войне, где погибнут сотни тысяч людей, т. к. могущество яда слишком велико. Я полагаю, что он не только соучастник зла, он наравне с владыкой, т. к. его поступок – это то же самое зло».

В написанном есть свои неточности. Но понято нечто важное. Ю. М. Лотман пишет: «Сложнее образ раба. Он, бесспорно, вызывает наше сочувствие. Эпитет „бедный“, выразительная картина: „И пот по бледному челу / Струился хладными ручьями“ создают образ страдающего человека, жертвы деспотической воли князя. Однако нельзя не заметить, что послушание раба, его покорность, готовность, жертвуя жизнью, выполнить волю деспота... объективно служат делу деспотизма. Раб – не только жертва, но и распространитель зла» [Лотман 1996: 799].

«Анчар» прочитан. Прошел урок анализа письменных работ (самые удавшиеся я читал классу). Считать ли успешным урок, натолкнувший ребят на подобного рода размышления? Несомненно. Более того, проделанная работа крайне важна и для учителя. В 2017 г. вышел перевод на русский язык книги Дэвида Коэна «Ловушки преподавания». Автор размышляет: «Большинство учителей... не особенно приглядываются к тому, что творится в головах учеников, и не пытаются корректировать свои методики преподавания. Такие учителя не стремятся взглянуть на изучаемый материал глазами ученика, а затем преподнести его с учетом сделанных выводов» [Коэн 2017: 53]. И особенно важный момент: «Если математику и литературу определять в терминах смелых и широких, мы обнаруживаем, что на многие вопросы есть несколько подходящих ответов, а к каждому подходящему ответу – несколько вариантов решения. Это усугубляет неопределенность попыток понять, что такое знание вообще, что знает конкретный человек и насколько хорошо. Такая неопределенность необходима для глубокого понимания... Ответы бывают непонятны, и нет чет-

ких критериев, что считать правильным. Ученикам предстоит многому научиться, и процесс научения будет для них труднее...» [Коэн 2017: 75]. Размышляя с ребятами об «Анчаре», мне как раз и хотелось уйти от «отточенных формулировок».

Увидеть всю сложность образа раба в 2020 г. смогла только половина класса. В 2019 г. весь класс почти единогласно увидел в рабе главного соучастника зла. В чем причина? Невнимательно прочитанное стихотворение? Вряд ли. Дело тут, кажется, в другом. В 2019 г. класс отвечал на этот вопрос устно, поэтому каждый слышал ответы товарищей. А в следующем году письменный формат вынуждал идти от личного прочтения и только от него. И вот тут как раз и проявилось «недочувствие», суть которого точно сформулировал Л. С. Айзерман: «Читая ученические сочинения, не всегда можно отличить нравственные смещения от эстетической незоркости. А может быть, вообще так вопрос ставить нельзя? Не проявляются ли в эстетической незоркости сдвиги в нравственной подоснове?» [Айзерман 2012: 46].

Для сильных профильных классов можно предложить такое обобщающее задание: сравните «Анчар» и «Пророк» Пушкина. Два разных взгляда на человека, который оказался в пустыне мироздания («В пустыне чахлой и скупой...» и «В пустыне мрачной я влачился»)¹. Составление из цитат сопоставительной таблицы могло бы приблизить учащихся к пониманию напряженных поисков поэтической мысли.

Когда все итоги подведены, предлагаю желающим (ни в коем случае не в обязательном порядке) новый вопрос. Ставлю за ответ на него две «пятерки». Читаю две строки из стихотворения: «Природа жаждущих степей / Его в день гнева породила...». Объясняю, что «день гнева» в понимании Пушкина – это день грехопадения, напоминаю библейскую легенду о древе познания добра и зла и об изгнании Адама и Евы из Эдема. Но почему Анчар у Пушкина сотворен именно в «день гнева»? На этот вопрос не ответил никто, хотя, казалось бы, все понятно: именно в это мгновение в мире зародилось зло. И потому все

¹ Идея сопоставления двух пушкинских стихотворений принадлежит В. С. Непомнящему [Непомнящий 2001].

перевернулось: древо Познания стало древом Зла. Учитель мог бы дополнить такой ответ. Суть этого переворота – в попытке человека встать на место Бога. Д. В. Щедровицкий в своем комментарии к Ветхому Завету задается вопросом: что такое «познание добра и зла»? «По-видимому, это погружение в такое состояние, в котором человек, не повинаясь воле Божьей, хочет сам решать, что для него является добром, а что злом. <...> Итак, Адам имел возможность вкушать плод с дерева познания добра и зла, т. е. нарушить Божью волю, отвергнуть Его водительство, решиться на самостоятельные этические решения, а значит, в конечном итоге, „познать зло“. <...> Поэтому „познать добро и зло“ означает еще „стать причастным не только добру, но и злу“» [Щедровицкий 2013: 56]. Тогда становится ясно, что Анчар «стоит один во всей вселенной», виден из любой ее точки, но не потому, что является фантастическим допущением, вымыслом, а потому, что реально произрастает в душе каждого человека. И каждый из нас, подобно царю, посылает за ядом своего раба. И тот каждый раз послушно приносит «смертную смолу».

2

Через несколько уроков те же учащиеся будут писать классные сочинения. И вновь от ребят потребуются внимательное вчитывание в небольшое по объему стихотворение. Результаты этой работы будут лучше письменных ответов по «Анчару». Но для того, чтобы ребята справились с таким сочинением, учителю необходимо подвести их к нему.

Первый этап – урок по пушкинскому стихотворению «На холмах Грузии...». Интересные пути прочтения этого стихотворения на школьных уроках уже описаны в методической литературе. Второй этап – задание выучить наизусть стихотворение «Я вас любил...». Оба стихотворения, таким образом, прочитаны и в разной степени поняты.

Очевидно, что сочинение по литературе не должно проверять знания учащихся. В этом нет никакого смысла. Допустим, мы даем школьникам такую тему: «Любовь в стихотворении А. С. Пушкина „На холмах Грузии...“». Что мы получим? Подобная работа сведется

к неосмысленному повторению учащимися уже сказанного одноклассниками и учителем на уроке. Стихотворение будет подменено информацией о стихотворении. Ни о каком живом понимании здесь не будет и речи. Поэтому во время классного сочинения я даю такую тему, которая заставит не только по-новому взглянуть на уже известное, но и подтолкнет на творческий поиск ответа. К этому ответу ребята подведены работой на предыдущих уроках по поэзии Пушкина.

Итак, тема классного сочинения: «Два стихотворения А. Пушкина о любви („На холмах Грузии...“ и „Я вас любил...“)». Написание – два урока. Отдельно предупреждаю, что писать нужно не все подряд. Задача – сравнить два стихотворения, написанных в один и тот же год, имеющих даже одинаковый объем в восемь строк. Специально не даю никаких критериев для сравнения – их нужно установить самостоятельно (у каждого они будут свои). Желательно сказать не только о том, что объединяет два стихотворения, но и о том, чем они отличаются. Можно пользоваться своими записями в тетради, текстами стихотворений, черновиками.

Малый объем двух стихотворений вынуждал пишущих вчитываться едва ли не в каждое пушкинское слово, размышлять над отдельными строчками. Такая работа видится полезной: она учит читать лирику как лирику, со-размышлять, слушать и слышать голос поэта.

Что получилось в итоге? Писали об общем и о разном в двух стихотворениях. Начну с того общего, что было понято большинством.

«В обоих стихотворениях изображается неугасшая любовь и грусть оттого, что лирический герой любил безответно».

«„Любовь еще... угасла не совсем“ и „Сердце... не любить... не может“. Любовь лирического героя живет всегда – сердце не может не любить. <...> „Печаль моя полна тобою, / Тобой, одной тобой“ и „То ревностью томим... Как дай вам бог любимой быть другим“. Любовь в обоих случаях является безответной».

Половина писавших сочинение отмечают безответную любовь. И в первом, и во втором случае перед нами воспоминание о любви, которая осветила всю жизнь человека. Несмотря на то, что адресат стихотворения «Я вас любил...» до сих пор неизвестен и является

предметом дискуссий, трудно не согласиться с подобным суждением.

Открываем книгу С. А. Фомичева «Поэзия Пушкина. Творческая эволюция» (1986): «Стихотворение рождается в печальный миг, и это не резко, как все в этом стихотворении, но отчетливо обозначено единственным тропом: „любовь – угасла“. <...> Грусть уходящего чувства, но исчезновение это не опустошает: любовь запечатлелась в сердце поэта и воспоминание о ней не тягостно, а благотворно» [Фомичев 1986: 185]. Итак, уходящее чувство, которое восполняет сердечную пустоту. Уходящее, но не ушедшее окончательно. Эту тонкую связь двух стихотворений ощутили уже далеко не все. Вот что писали девятиклассники:

«Первое стихотворение говорит нам „люблю“, тогда как второе – „любил“. Время – первое различие».

Другой девятиклассник так оспорил это суждение:

«Обратим внимание на глаголы в каждом из стихотворений. В „На холмах Грузии...“ в приоритете у автора глаголы настоящего времени (шумит, мучит, тревожит, горит, любит). Это может говорить о временном промежутке переживаний лирического героя. А конкретно, о настоящем. <...> Если же обратиться к стихотворению „Я вас любил...“, то мы можем заметить... глаголы прошедшего времени: любил, угасла. Это может говорить нам о том, что сила любви лирического героя значительно снизилась, но не угасла до конца. В обоих стихотворениях используются глаголы несовершенного вида, то есть лирический герой еще не разлюбил, да и, скорее всего, никогда не сможет, потому что этот огонек будет слабо, но вечно гореть в душе любящего человека.

В „На холмах Грузии...“ лирический герой смирился с расставанием и готов любить дальше. В стихотворении „Я вас любил...“ он не смог смириться с утратой любимого человека, и он будет продолжать любить дальше».

Нет, не смирился он в обоих стихотворениях: «Сердце вновь ГОРИТ и ЛЮБИТ – оттого, / что НЕ ЛЮБИТЬ оно НЕ МОЖЕТ». Здесь разная мера страдания и печали, но общее отношение к ней – невозможность смириться с разлукой, а напротив, готовность мужественно перенести ее. Это пушкинское отно-

шение к настоящему чувству увидели тоже не все.

А теперь самое трудное: различие между двумя стихотворениями. Почти все писавшие обратили внимание на последнюю строчку: «Как дай вам бог любимой быть другим». Она и вызвала наибольшие затруднения. И в этих затруднениях и проявилась одна из главных проблем – формальное (а порой и буквальное) понимание поэтических произведений школьниками.

«В „На холмах Грузии...“ нет ни одного местоимения „я“, лирический герой ставит себя на второе место по важности, уступая первое место объекту своей любви. А „Я вас любил...“ начинается с „я“, и это местоимение присутствует в половине строчек. Объект любви перестает быть самым важным, лирический герой выпускает его из своих мыслей».

В этой интерпретации второго стихотворения сказались особенности работы в классе над первым. Вопрос о «безличности» синтаксического рисунка «На холмах Грузии...» я задавал ребятам на уроке. Тогда я спросил у класса: как бы они могли объяснить настойчивое повторение безличных конструкций в стихотворении Пушкина? «Мне грустно и легко» вместо «я грущу»; «печаль моя светла» вместо «я печален» и т. д. Никто из 26 девятиклассников объяснить не смог (была версия за гранью здравого смысла: «я» в стихотворении нет, потому что лирический герой умер). Разумеется, в 8 классе все они на уроках русского языка изучали безличные предложения и умеют находить их в тексте. В начале девятого класса эти предложения вновь были предметом разговора на уроках русского языка. Но одних только знаний для понимания стилистических особенностей таких предложений недостаточно. И вот сейчас только одна девочка сказала о жертвенном характере любви, в котором недопустимо никакое «я». Вместо «я люблю» у Пушкина «сердце любит». И потому провокационным оказалось повторение «я» в стихотворении «Я вас любил...». Велик соблазн увидеть эгоистический характер влюбленности. И ведь действительно, в «Я вас любил...» пять «я» на восемь поэтических строк. Но все это только математический подсчет, формальная сторона. Нам предстоит вчитаться в эти самые

строки, услышать их, а не делать скорых выводов.

На уроке анализа сочинений я спросил учащихся: «Получается, что все стихотворения о любви в мировой поэзии, в которых есть „я“, эгоистичны?» Вспомним сонет Шекспира:

Ты не найдешь в ней совершенных линий,
Особенного света на челе.
Не знаю я, как шествуют богини,
Но милая ступает по земле.

То же и у Пушкина. Ведь если мысль была бы замкнута исключительно на себе, то не было бы никакого смысла желать возлюбленной счастья. И не было бы смысла вообще желать ей такой же любви, как своей собственной. Нет, тут дело не в формальном повторении «я». Только 23% из числа писавших увидели (хоть и по-разному), что стоит за этой поэтической строчкой. Всего одной пушкинской строчкой. И сколько всего увидели!

«Лирические герои в этих стихотворениях не эгоистичны, а наоборот, самоотвержены, так как один способен отказаться от своей любви во имя любимой, а другой на расстоянии от нее отказывается от своих выгод».

«В „На холмах Грузии...“ сама печаль связана с объектом любви лирического героя... А в стихотворении „Я вас любил...“ акцент перенесен на будущее состояние возлюбленной. Лирический герой не хочет докучать собой, потому как он понял, что любовь его безответна. Он оставляет свои чувства в стороне ради счастья другого человека, ведь поступив иначе, лирический герой может причинить ему боль, что недопустимо из-за любви к нему: „Я не хочу печалить вас ничем“».

«В стихотворениях есть однокоренные слова „печаль“ и „печалить“: „Печаль моя светла“ и „Я не хочу печалить вас ничем“. Но если подумать, то за ними стоят разные переживания. В первом случае лирический герой сам чувствует эту печаль и грусть, а во втором герой говорит о том, что не хочет передавать это состояние своей возлюбленной. То есть во втором стихотворении герой не говорит конкретно, что чувствует сейчас боль или грусть, а он беспокоится о девушке, о том, как она себя чувствует».

«Пушкин пишет: „Я вас любил так искренно, так нежно...“ – нежность означает заботу.

Он заботится о ней, и он не хочет резко врываться в ее жизнь, он даже не сообщает о любви: „Я вас любил безмолвно“. А теперь он понимает, что причинял ей страдания и решает сделать вид, будто разлюбил. <...> Это признак очень большой, но самопожертвенной любви». Речь о силе чувства, способного отказаться даже от самого себя. Эту готовность лирического героя к самопожертвованию ощутили и другие учащиеся.

«Поэт все еще любит, но понимает, что этим он только тревожит свою избранницу. Автор желает ей найти другого человека, которого она полюбит. Это доказывает искренность и силу его чувств. Он хочет, чтобы она была счастлива, несмотря ни на что».

Только сделать вид. Смягчить свои признания не ради себя, а ради нее (отсюда вводное сочетание «любовь еще, БЫТЬ МОЖЕТ, в душе моей...»). И даже отречься от своей любви ради ее счастья. Пожертвовать всем, даже своим чувством, во имя ее покоя. Здесь нет никакого эго. Любящий отказывается от любви не из-за собственной слабости, а как раз потому, что силен. С. А. Фомичев в упомянутой выше книге так объясняет многократное повторение «я» в стихотворении: «Не только последняя строка, но и все стихотворение – мольба о счастье любимой. В самой фразе „Я вас любил“, повторенной, как заклинание, трижды, метрическое ударение падает на слово „вас“, оставляя первое слово безударным» [Фомичев 1986: 186].

Безударное «я», жертвенный характер любви в «Я вас любил...» – все это в одном из сочинений получило новый интересный поворот:

«Можно заметить, как обращается автор к девушкам: в первом стихотворении используется только „ты“, а во втором – „вы“. Это может показывать различие самих чувств Пушкина. В „Я вас любил...“ он отдаляет себя, как и любовь, от девушки, а в „На холмах Грузии...“ он наоборот пытается стать ближе, два раза обращаясь: „Тобой, одной тобой...“».

Одна пушкинская строчка – и столько разных мыслей, сосредоточенных вокруг нее. Вот наглядная демонстрация неисчерпаемости пушкинского слова. Об этом я также говорил на уроке анализа сочинений. Айсберг, у которого только 1/7 находится на поверхности,

а все остальное скрыто в морских глубинах. «Семя, рождающее леса» (А. Платонов).

Так появилась идея для будущего года: сосредоточить разбор «Я вас любил...» на этой одной строке. Оставим тему сочинения прежней, но при ее объявлении зададим два наводящих вопроса:

1. Чем объяснить отсутствие «я» и повторяемость «я» в первом и во втором стихотворении?

2. Что, на ваш взгляд, стоит за местоимением «ничем» в строке «Я не хочу печалить вас ничем»?

Так получилось бы сосредоточить внимание пишущих на смысле даже не отдельных строк, а отдельных слов («я» – «ничем»). Ожидать, что весь класс услышит Пушкина, разумеется, не стоит. Но подобного рода вчитывание, вслушивание в микрофрагменты помогло бы глубже проникнуть в текст, по-новому посмотреть на то, что казалось уже понятным. И даже если не все смогут написать обо всем в своем сочинении, учитель расставит нужные акценты на уроке анализа работ, зачитает наиболее удавшиеся фрагменты. Л. С. Айзерман пишет: «Я всегда относился к сочинениям как к коллективным поискам истины (это невозможно в традиционных сочинениях, когда цель – чтобы все написали приблизительно одно и то же) и видел свою роль в том, чтобы сделать достоянием всех найденное каждым» [Айзерман 2012: 47].

В одной статье В. С. Непомнящий вспоминает такой эпизод: «Преподаватель филологического факультета рассказывает о семинаре по Пушкину, проведенном с 20 студентами. Разговор шел о стихотворении „Я вас любил...“ Студентам был задан вопрос, как они понимают последние две строки:

Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам Бог любимой быть другим.

19 студентов ответили, что это... ирония. 20-й ответ был – насмешка.

Услышав такое от молодого поколения („нашего будущего“), впору удивиться. Никому из ребят (а они сейчас, как правило, умные) не пришла в голову мысль о великодушии и бескорыстии, о готовности к жертве во имя другого, о той истинной любви, которая, по ап. Павлу, „не ищет своего“. Ни о чем челове-

ческом. Словно и чувств таких не существует. В головы пришло только мелкое, своекорыстное и удручающе пошлое. „Рыночное“» [Непомнящий 2009].

Тут нечего добавить. Когда произведение искусства находится на недостижимой высоте, то у современного человека возникает желание «заземлить» и ополщить его до своего личного уровня. Поэтому любое высказывание о подлинной поэзии неизбежно оказывается высказыванием и о своей собственной жизни. Пушкин позволяет нам вглядываться в нас самих. Тем и ценны для меня все процитированные выше сочинения.

3

Иллюзия того, что произведение понято учащимися, как это случилось в описанной выше работе над «Анчаром», зачастую возникает при изучении прозаических текстов. Расскажу об одной письменной работе, которая завершала несколько уроков по роману «Герой нашего времени» (повесть «Княжна Мери»).

Этой работе предшествовал разговор об образе Веры. Наиболее подробно нами разбирался эпизод «В погоне за Верой». Печорин «задышался от нетерпенья», «молился, проклинал, плакал, смеялся», «Бог знает какие странные, какие бешеные замыслы роились в голове» [Лермонтов 1990: 576]. Спрашиваю: какие новые стороны личности Печорина раскрываются в этом эпизоде? Трудностей здесь не возникает. Говорят о том, что перед нами уже не равнодушный и рассуждающий эгоист, а живой страдающий человек. На вопрос о причинах страдания героя все также отвечают без труда: искренняя, настоящая любовь к Вере, страх потерять ее навсегда. Но потом читаю классу объяснение Печорина: «Мне, однако, приятно, что я могу плакать! Впрочем, может быть, этому причиной расстроенные нервы, ночь, проведенная без сна, две минуты против дула пистолета и пустой желудок» [Лермонтов 1990: 577]. Почему же этот искренний порыв («я упал... и как ребенок заплакал») Печорин объясняет бессонной ночью и пустым желудком? Молчание всего класса. Читаю монолог героя перед дуэлью: «Я давно уж живу не сердцем, а головою... Во мне два человека...». Так приходим к разговору о му-

чительном противоборстве ума и сердца героя. Самоанализ убивает в Печорине способность ощущать счастье, которое «расщепляется» на логические схемы, подвергается сомнению и потому оказывается одной из причин его страданий.

Записываем в тетрадь фрагмент работы И. И. Виноградова: «Печорин находится в постоянном раздвоении духа; тяжкая печать рефлексии лежит на каждом его шаге, на каждом движении... Мы видим, что индивидуалистическая природа его поступков – отнюдь не секрет для него самого. Она вполне осознана» [Виноградов 2005: 30].

Как проверить, что раздвоенность героя, которая была обнаружена на занятии, понята? Как и в случае с предыдущей работой над пушкинскими стихотворениями, спрашивать выученный разбор эпизода бессмысленно: сказанное учеником не будет говорить о том, что он понял. Предлагаю перечитать эпизод прощания Печорина с Мери и ответить письменно на вопрос: что помешало Печорину «упасть к ногам» княжны? Как в этом эпизоде раскрывается характер героя?

Были такие суждения: «Он не хотел жеваться, не хотел потерять свою свободу и независимость. Все его действия эгоистичны, думает он только о себе, и в очередной раз все это проявляется в отношениях с женщинами»; «Он раскрывается эгоистом, который в других людях видит развлечение или выгоду для себя». Разумеется, все, кто написал такое, шли не от текста романа, а от какого-то очень общего представления о герое. К счастью, были и другие работы.

«Я считаю, что Печорин так безжалостно расстается с Мери, потому что он на самом деле ее не любит и никогда не любил, ведь это была всего лишь очередная игра для Печорина, которая чуть не обернулась ему свадьбой на нелюбимой. Также он не хотел сделать ей слишком больно, когда прощался. Его холодность наоборот может помочь Мери тем, что вовремя вразумит ее».

«Печорин говорит Мэри безжалостные слова, объясняется откровенно и грубо, потому что он не хочет оставлять ей никакой надежды, не хочет травмировать ее душу и сердце еще раз».

Да, жестокая правда тут, возможно, была важнее доброй лжи. И Печорин все это пони-

мает: он думает не о себе, а о ней. Поэтому в нем и возникло желание «упасть к ногам ее», которое он сам же пытается подавить в себе. И как мучительна эта борьба между тем, что Печорин говорит, и тем, что он чувствует, во время его монолога: «...сказал я сколько мог твердым голосом и с принужденной усмешкою». «Сколько мог», «принужденной». На эту строку обратил внимание только один ученик: «Печорин удерживает в себе чувство жалости, ставшее в какой-то момент невыносимо сильным».

При разборе работ читаю написанное этим учеником, а затем отрывок из работы И. Виноградова: «Даже жестокая воля Печорина, его твердая решимость подавить возникшее было чувство едва в силах устоять перед беззащитностью этой любви» [Виноградов 2005: 27].

Работа над этим эпизодом из романа идет в классе нелегко: приходится несколько раз возвращаться к одним и тем же фрагментам текста, предполагать и вновь возвращаться к роману. По-видимому, только так и не иначе возможно его постижение на уроках литературы.

* * *

В 1862 г. Л. Толстой написал статью «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?». Похожий вопрос я задавал себе, когда перепечатывал выдержки из письменных работ девятиклассников: многие из них, как нетрудно заметить, повторяют ход мыслей серьезных исследователей.

Но дело не только в названии статьи. В ней Толстой выводит несколько важнейших приемов того, «как браться за сочинительство». Среди этих приемов третий помечен им «особенно важно»: «Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечаний ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике» [Толстой 1983: 33]. Когда я предлагал учащимся вопросы для развернутых ответов, то не снижал оценку за ошибки. Меня интересовали их рассуждения и аргументация. И дело тут не только и не столько в том, что пишущий сочинение или письменную работу имеет пра-

во на ошибку, а в степени свободы пишущего, где главным оказывается только его мысль.

По описанной выше работе нетрудно заметить, что ребятам предлагались непростые, а местами и вовсе сложные вопросы, на которые не все могли найти ответ. Но думается, что давать учащимся стоит именно трудные вопросы. Понимание становится куда более глубоким только тогда, когда ученик сперва

сам попытался (пускай и неудачно) решить поставленную проблему и только потом услышал ответ, причем тот, который дали его одноклассники. Более того, ошибки и просчеты в ответах здесь скорее неизбежны. Споря или соглашаясь с работами учеников, учитель не только приучает класс к медленному чтению, но и вместе с учащимися делает шаги в постижении «души в заветной лире».

Литература

- Айзерман, Л. С. Педагогическая непоэма. Есть ли будущее у уроков литературы в школе? / Л. С. Айзерман. – М. : Время, 2012.
- Айзерман, Л. С. Сочинения о жизни и жизнь в сочинениях / Л. С. Айзерман. – М. : Национальный книжный центр, 2012.
- Бондаренко, А. Т. Это интересно знать / А. Т. Бондаренко. – Донецк : Донецкое книжное издательство, 1963.
- Виноградов, И. И. Философский роман Лермонтова / И. И. Виноградов // Духовные искания русской литературы. – М. : Русский путь, 2005. – С. 15–55.
- Коэн, Д. К. Ловушки преподавания / Д. К. Коэн. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017.
- Лермонтов, М. Ю. Сочинения / М. Ю. Лермонтов. – М. : Правда, 1990. – Т. 2.
- Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 1996.
- Методические рекомендации по организации и проведению итогового сочинения (изложения) в 2020/2021 учебном году. – М., 2020.
- Непомнящий, В. С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы / В. С. Непомнящих. – М. : Се-стричество во имя преподобномученицы великой княгини Елизаветы, 2001.
- Непомнящий, В. С. Речь не о Пушкине / В. С. Непомнящий. – Текст : электронный // Литературная газета. – 2009. – № 23 (6227). – URL: lgz.ru/article/N23--6227---2009-06-03-/R%Do%B5chy-n%Do%B5-o-Pushkin%Do%B5o44 (дата обращения: 10.07.2020).
- Пранцова, Г. В. Проблемы подготовки старшеклассников к итоговому сочинению / Г. В. Пранцова // АНИ: Педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 195–197.
- Пранцова, Г. В. Методические подходы к обучению итоговому сочинению: от теории к практике / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2018. – № 7. – С. 21–24.
- Пушкин, А. С. Анчар / А. С. Пушкин // Пушкин А. С. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 2: Стихотворения 1825–1836 / примеч. Д. Благого, Т. Цявловской. – М. : Книжный клуб «Книговек», 2012. – С. 162–163.
- Рыбникова, М. А. Избранные труды / М. А. Рыбникова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
- Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сборник статей / под ред. Е. С. Романичевой. – М. : Совпадение, 2016.
- Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Л. Н. Толстой // Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22-х т. Т. 15. Статьи об искусстве и литературе / коммент. К. Ломунова. – М. : Худож. лит., 1983. – С. 10–33.
- Фомичев, С. А. Поэзия Пушкина. Творческая эволюция / С. А. Фомичев. – Л. : Наука, 1986.
- Щедровицкий, Д. В. Введение в Ветхий Завет. Пятикнижие Моисеево: Книга Бытия: начало всемирной истории / Д. В. Щедровицкий. – М. : Теревинф, 2013.

References

- Aizerman, L. S. (2012). *Pedagogicheskaya nepoema. Est' li budushchee u urokov literatury v shkole?* [Pedagogical non-poem. Is there a future for literature lessons at school?]. Moscow, Vremya.
- Aizerman, L. S. (2012). *Sochineniya o zhizni i zhizn' v sochineniyakh* [Compositions about life and life in compositions]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr.
- Bondarenko, A. T. (1963). *Eto interesno znat'* [It is interesting to know]. Donetsk, Donetskoe knizhnoe izdatel'stvo.
- Vinogradov, I. I. (2005). *Filosofskii roman Lermontova* [Lermontov's philosophical novel]. In *Dukhovnye iskaniya russkoi literatury*. Moscow, Russkii put', pp. 15–55.
- Cohen, D. C. (2017). *Lovushki prepodavaniya* [The pitfalls of teaching]. Moscow, Izdatel'skii dom Vyshei shkoly ekonomiki.
- Lermontov, M. Yu. (1990). *Sochineniya* [Collected Works]. Moscow, Pravda. Vol. 2.
- Lotman, Yu. M. (1996). *O poetakh i poezii* [About poets and poetry]. Saint Petersburg, Iskusstvo-SPB.
- Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu itogovogo sochineniya (izlozheniya) v 2020/2021 uchebnom godu* [Guidelines for organizing and conducting the final composition (reproduction) in the 2020/2021 academic year]. (2020). Moscow.

Kogut K. S. "What Indifferent Eyes Can Not Sight": From Written Works to the Understanding of Literature...

Nepomnyashchii, V. S. (2001). *Da vedayut potomki pravoslavnykh. Pushkin. Rossiya. My* [Yes, the descendants of the Orthodox know. Pushkin. Russia. We]. Moscow, Sestrichestvo vo imya prepodobnomuchenitsy velikoi knyagini Elizavety.

Nepomnyashchii, V. S. (2009). Rech' ne o Pushkine [It's not about Pushkin]. In *Literaturnaya gazeta*. No. 23 (6227). URL: lgz.ru/article/N23-6227---2009-06-03-/R%D0%B5chy-n%D0%B5-o-Pushkin%D0%B59044 (mode of access: 07.10.2020).

Prantsova, G. V. (2016). Problemy podgotovki starsheklassnikov k itogovomu sochineniyu [Problems of training senior pupils for the final composition]. In *ANI: Pedagogika i psikhologiya*. Vol. 5. No. 4 (17), pp. 195–197.

Prantsova, G. V., Romanicheva, E. S. (2018). Metodicheskie podkhody k obucheniyu itogovomu sochineniyu: ot teorii k praktike [Approaches to methods of teaching how to write the final composition: From theory to practice]. In *Literatura v shkole*. No. 7, pp. 21–24.

Pushkin, A. S. (2012). Anchar [Anchar]. In Pushkin, A. S. *Sobranie sochinenii, in 10 vols. Vol. 2: Stikhotvoreniya 1825–1836*. Moscow, Knizhnyi klub «Knigovek», pp. 162–163.

Romanicheva, E. S. (Ed.). (2016). *Sochinenie v shkole XXI veka: sodержanie, funktsii, mesto v obrazovatel'nom protsesse* [Composition in the school of the 21st century: Content, functions and place in the education process]. Moscow, Sovpadenie.

Rybnikova, M. A. (1958). *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Moscow, Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR.

Tolstoy, L. N. (1983). Komu u kogo uchit'sya pisat', krest'yanskim rebyatam u nas ili nam u krest'yanskikh rebyat? [Who should learn to write from whom, the peasant children from us or we from the peasant children?]. In Tolstoy, L. N. *Sobranie sochinenii, in 22 vols. Vol. 15. Stat'i ob iskusstve i literature*. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, pp. 10–33.

Fomichev, S. A. (1986). *Poeziya Pushkina. Tvorcheskaya evolyutsiya* [Poetry of Pushkin. Creative evolution]. Leningrad, Nauka.

Shchedrovitsky, D. V. (2013). *Vvedenie v Vetkhii Zavet. Pyatiknizhie Moiseevo: Kniga Bytiya: nachalo vsemirnoi istorii* [Introduction to the Old Testament. The Pentateuch of Moses: The Book of Genesis: The beginning of world history]. Moscow, Terevinf.

Данные об авторе

Когут Константин Сергеевич – кандидат филологических наук, учитель кафедры филологии специализированного учебно-научного центра, Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620137, Россия, Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30.

E-mail: kosfunpix@yandex.ru

Author's information

Kogut Konstantin Sergeevich – Candidate of Philology, Teacher of Department of Philology of Advanced Educational Scientific Center, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia).