

Эстетическая утопия повести «Рим», современной «Шинели» и «Мертвым душам», не случайно включила в себя картину карнавала — вечно обновляющейся и оживляющей «музыку истории» силы. «Апокалипсическое понимание современной общественной жизни» [Маркович, 1989, 138] действительно стало «палитрой», с которой писатель брал краски для своих петербургских картин. Но проблематичность наррации сделала гоголевский апокалипсис концом света с неопределенными последствиями. Открытые для бесконечного продолжения финалы «Шинели» и второй редакции «Портрета» — хорошие иллюстрации к этой, может быть, не самой удачной метафоре.

Гоголь Н. В. Собр. соч.: В 7 т. М., 1984—1986.

Зарецкий В. А. Петербургские повести Н. В. Гоголя: Художественная система и приговор действительности. Саратов, 1976.

Зильбер В. Сенковский (Барон Брамбеус) // Русская проза. Л., 1926.

Лотто Ч. де. Лестница «Шинели» // Вопр. философии. 1993. № 8.

Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. Вариации к теме. М., 1996.

Маркович В. М. Петербургские повести Н. В. Гоголя. Л., 1989.

Набоков В. Собр. соч. американского периода: В 5 т. Т. 1. Подлинная жизнь Себастьяна Найта. Под знаком незаконнорожденных. Николай Гоголь. СПб., 1999.

Овечкин С. В. Повести «Миргорода»: жанровая трансформация и неоднородность нарратива [Ч. 1] // Гоголевский сборник. СПб.; Самара, 2005 (в печати).

Погодин М. Повести. М., 1832.

Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М., 1999.

Фангер Д. В чем же, наконец, существо «Шинели» и в чем ее особенность // Гоголь: Материалы и исследования / Отв. ред. Ю. В. Манн. М., 1995.

Шмид В. Нарратология. М., 2003.

Шмид В. Проза Пушкина в поэтическом прочтении: «Повести Белкина». СПб., 1996.

Л. Н. Житкова

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

(К вопросу о преодолении стереотипов)

Современное школьное литературоведение характеризуется двумя основными тенденциями. Одна — новейшая, ориентированная на современные научные достижения, другая, имеющая наиболее широкое поле реализации, восходит к советскому социологизму. Первая тенденция на практике оборачивается формализмом в его худшем варианте, вторая формирует идеологизированное восприятие литературы, упрощает проблему ее толкования и понимания. Здесь давно сложились методологические штампы и стереотипы, достаточно трудно преодолеваемые. Можно указать, например, на принцип об-

щественно-исторического и социального детерминизма, согласно которому личность писателя, его творчество, произведения, герой трактуются как автоматические функции совокупности некоторых объективных обстоятельств. Логично, что подобная методология сводит восприятие литературы к элементарным схемам, порождающим в конечном счете догматическое мышление и языковые штампы, а литературу представляет сферой абстрактно-информативной, не имеющей никакой связи с живой жизнью современного молодого человека — с одной стороны, с другой — не мыслящей, не философствующей о смысле жизни вообще.

Вопрос преодоления стереотипов в преподавании литературы давно уже стал актуальным как вопрос о снятии барьеров в духовно-культурном воспитании молодого человека.

Ниже предлагается личный опыт размышлений автора над некоторыми частными вопросами поставленной проблемы.

Слово учителя и учеников

В опыте преподавания литературы достаточно типична ситуация, когда смысловое содержание слова девальвируется и размывается, превращаясь в некотором роде в звуковой суррогат. Поэтому не случайны распространенные обывательские представления о литературе и уроках литературы как пустословном занятии, когда от учеников требуется всего лишь произвести, по возможности эффектно, чтобы успевать по предмету, непомерный «выброс» словесной шелухи «по поводу».

Подобная ситуация формирует в конечном счете устойчивый ученический лексико-фразеологический словарь штампов, набор которых ограничивается десятком-другим таких штампов и «сетка» которых накладывается на живое и сложное многообразие смыслов и явлений литературы, создавая видимость их понимания. Укажу на некоторые из них, наиболее «востребованные».

— «Патриотизм». Это слово чрезвычайно частотно на уроках, в частности по роману Л. Толстого «Война и мир». Здесь к месту и не совсем звучат фразы о патриотическом воодушевлении народа в войне с французами, патриотизме автора и т. д. Но в самой теме есть аспекты, которые «мешают» столь элементарно трактовать проблему патриотизма в толстовском романе. Генеральная идея общечеловеческой любви в романе, толстовский философский пацифизм не увязываются с поверхностным толкованием войны. Не вписываются в примитивно унифицированную картину такие эпизоды романа, как бунт в Богучарове, трагикомические описания патриотической деятельности генерал-губернатора Москвы Ростопчина и т. д. Иными словами, в данном случае злоупотребление словом «патриотизм» предельно упрощает художественную позицию писателя, его философию мироустройства.

— «Народ». В практике ученического словотворчества это слово приобретает едва ли не сакральный смысл, но его значение остается малопонят-

ным. Вместе с тем оно играет роль универсального, художественно-эстетического и ценностного критерия. Оказывается абсолютно важным то, «думает» (или «не думает») писатель о народе, «служит» (или «не служит») народу герой и т. д. Напоминание таких стихов Пушкина, как «Зависеть от царя, зависеть от народа, не все ли нам равно», или того, что герой русской литературы часто никаким образом не связан с народом (Печорин, Обломов и др.) не способно поколебать власти штампа.

— «Борьба». «Дело». «Цель». В сознании учеников, как правило, это также ценностные критерии абсолютного значения: герой «борется» (или «не борется») за себя, других, «борется (или «не борется») вообще, что определяет степень его положительности (или, наоборот, негативности). Близки к этому критерию такие категории, как «цель», «дело». Знак положительности героя — его жизненная активность (он что-то должен «делать») и непременно — цель (если герой имеет цель в жизни — он хороший, и наоборот). Но как в свете подобных критериев интерпретировать таких героев, как Татьяна Ларина, Илья Обломов, Платон Каратаев, любимых их творцами.

— «Общество». Как правило, все конфликтные и драматические ситуации в художественных произведениях трактуются учащимися как результат злонамеренности общества, которое в представлении ученика есть средоточие всех зол. В то время как понимания собственно того, что такое общество, по существу нет. Поэтому замечания в том роде, что ведь и Пушкин, и Чаадаев — тоже «общество», вызывает недоумение. «Общество» приобретает значение некоего знака, за которым — историческое время как таковое, человечество в целом, неопределенная часть нации, собственно жизнь, мир, действительность, вообще все, что вне человека.

— «Дворяне (помещики)». «Простые люди». Первые воспринимаются как враги всего хорошего, как воплощение пороков и несправедливости, вторые, напротив, как всегда несчастные, угнетенные и прекрасные. В сознании учеников не укладываются такие факты, например, что у Лескова губернатор может быть замечательным во всех отношениях человеком (хотя он должен быть плохим), а «простой человек» Молчалин оказывается подлецом.

Большая часть учеников свято исповедует закон социально-исторического детерминизма. «Объяснять» героя и его поступки «условиями» воспитания и жизни — это любимейшая (и легчайшая) методология школьных уроков литературы и невероятно прочная и устойчивая традиция, подавляющая и вытесняющая собою философию «самостояния человека» — основополагающую идею классической литературы.

Учитель располагает по крайней мере двумя направлениями в работе, формирующими свободное и адекватное мышление, свободное и адекватное слово. Во-первых, всегда и прежде всего необходимо уяснить вместе с учащимися индивидуальность этого писателя, этого художественного мира, этого произведения, особенности мысли и особенности слова художника.

Во-вторых, нужна словарно-фразеологическая работа, непосредственно связанная с первой задачей и обусловленная ею.

Если при чтении и толковании романа И. Тургенева «Отцы и дети» в качестве основного «ключа» предложить характеристику общественно-исторической ситуации, то роман невольно будет восприниматься в качестве иллюстрации наряду с другими такими же иллюстрациями, и в разговоре о нем будет доминировать обществоведческая терминология, что ставит преграды для проникновения в философские смыслы авторской концепции законов жизни и человеческой судьбы, т. е. в индивидуальный мир писательского миропонимания. Так, на вопрос о том, как относится Базаров к современному ему миропорядку, ученик отвечает привычно стереотипно: «Базаров — за уничтожение существующих порядков», «Он хочет совершить переворот». Но такое клише можно наложить почти на все без исключения романские ситуации. Ученик же обычно затрудняется даже прокомментировать употребленные понятия «порядок», «переворот» и т. д.

Если ученик войдет в мир романа Л. Толстого и поймет сокровенную сущность этических идеалов писателя, объединяющее значение любви как залога общечеловеческого счастья и полноты и гармонии бытия и прочтет роман «Война и мир» как книгу о любви (в глубоком и широком смысле этого слова), тогда он и будет искать и найдет одновременно простые и точные слова для своего языка. Чтобы ученик говорил на живом языке естественно и просто (на собственном языке, языке собственных ощущений, переживаний, впечатлений, мыслей, не имитируя и не подражая), он должен войти в мир литературы как мир живой, где он встретится с ситуациями, персонажами, в той или иной степени знакомыми ему по собственному опыту. Однако восприятие литературы чаще идет на абстрактном уровне информирования, а задача видится в том, чтобы закрепить информацию в памяти для последующей отчетливости. От учителя зависит то, чтобы чтение произведений превращалось в живой, ненагруженный диалог с писателем, чтобы контекст общения стал живой сферой жизни молодого человека, где он познает себя, мир и себя в этом мире. Он должен убедиться, что литература — не приложение к жизни, которое не обязательно, а источник мудрости, раскрывающий глубокие тайны человеческой жизни. Отсюда вытекает простой и далеко не новый методологический вывод: необходимо повернуть литературу, художественный текст к ученику теми гранями (нужно уметь это открыть), которые адресованы ему лично, обращены к вопросам, которые волнуют его сейчас, в это историческое время, в этом возрасте и т. п.

Интересно наблюдать, как свободно начинают рассуждать ученики, если чисто литературный вопрос переключается в эмпирический план. Например, нужно сопоставить два типа любви и два типа женщин в «Обломове» — Ольгу и Агафью. Умный и содержательный разговор в этом случае может быть спровоцирован вопросом о том, какую бы любовь они сами для себя выбрали. Замечательно при этом, что многие выбирают Агафью,

аргументируют выбор, и тогда безлика на первый взгляд и неяркая героиня открывается во всей глубине и мудрости, несколько отодвигая эффектную и в общем-то понятную Ольгу. Такого же рода вопрос ученикам о том, какую атмосферу они предпочли бы в родительском доме — бесконечной любви и свободы или дисциплинарной опеки — переключает внимание с «общества» и «пагубных» условий дворяно-помещичьего воспитания на общечеловеческие ценности и стимулирует движение мысли по более сложному и диалектическому пути.

С одной стороны, важно проецировать литературные ситуации в конкретную реальность жизни конкретной аудитории, с другой — интегрировать философские смыслы произведения, выходить на философский уровень. Философия человека, мира, законы существования человека в мире, философия природы, любви — это уровень большой литературы, уровень русской классики, что необходимо выявлять и в школьном варианте знакомства с русской литературой и что способствует активизации интереса учащихся и подтверждает статус классики как вечного источника универсальных знаний человека о себе. Философская парадигма деактуализирует языковые штампы, когда просто неуместными становятся понятия и выражения типа «представитель», «общество», «воспитание», «тогдашний порядок», «современное поколение» и пр., и тогда востребуется лексика иного ряда: «мир», «человечество», «культура», «духовное», «время», «пространство», «космос», «жизнь», «личность», «человек», «система» и пр.

Таким образом, расширение интерпретационного диапазона при обсуждении художественного произведения развивает и обогащает разговорную речь учащегося, с одной стороны; с другой — формирует язык усложненного интеллектуального высказывания.

Словесная работа требует систематического контроля за языковой атмосферой на уроках. Это не только наблюдение за тем, как говорят ученики, но прежде всего работа учителя над своим словом. Необходимо говорить в этом случае о своеобразной речевой тактике и стратегии учителя, о целевых установках на этот счет и т. д., что предполагает систематическую работу над словом и фразой учащегося, добиваться, когда необходимо, точности в ответе на поставленный вопрос, предельной языковой адекватности в анализе. Вместе с тем со своей стороны учитель тщательно продумывает языковую структуру своей речи в лекциях, вопросах, обобщениях и т. д. Речь учителя должна давать образцы и примеры точного слова, богатства, вариативности и т. д. Но здесь необходимы и ограничения, дозирования для того, чтобы излишне не усложнить и не затуманить мысль и логику лекции, урока и не «перегрузить» память учащихся.

Языковой аспект урока, воспитание чувства слова — это серьезная проблема нравственного значения, поскольку речь идет, по существу, о формировании личности. Проблема ответственного слова — это проблема нравственная, ибо разведение уровней мысли и слова, выражения и содержания,

способа поведения и убеждения чревато двоением личности, ее нравственно-интеллектуальной девальвацией.

Биография писателя

Урок по биографии писателя, как привило, не становится для учителя проблемной задачей. Ибо такой урок предполагает всего лишь более или менее полную информацию о фактах жизни и творчества того или иного автора. Для «оживления» подбирается обычно «материал» о личной жизни писателя: свидетельства современников, письма и т. д. Нередко в стремлении обывотить и снизить высокий образ учитель усиливает негативные тона, что как бы приближает писателя к нам и доказывает, что он — как все: и греховен, и порочен. Но еще Пушкин в связи с появлением в печати мемуаров о Байроне заметил, что поэт может быть и греховен, и некрасив в своей повседневной жизни, как всякий, но — иначе, чем всякий. Очевидно, что ни одна из тенденций — патетическое возвеличение или опошление образа писателя — не является адекватной, поскольку примитивизирует писательскую личность.

В качестве замечательного методологического образца для изучения личности писателя и его судьбы нужно указать на работу С. Булгакова «Жребий Пушкина» [см.: Булгаков, 1990], в которой поэт и его судьба описаны как живая целостность, исполненная порой трагических противоречий, когда одно свойство переходит в другое, негативное генерирует высокое и наоборот, и одно без другого невозможно.

Важен принцип индивидуального подхода к каждой биографии. Если в биографии Пушкина нет пустот и в ней важно все, то, например, биография А. Н. Островского почти не содержит ярких и знаменательных событий — и здесь можно ограничиться простой хронологической схемой справочного характера.

В личностях и судьбах писателей по большей части есть моменты, важные для понимания их художественных систем. Личность писателя при таком ракурсе предстает как главная детерминанта творчества, на чем необходимо сосредоточить внимание учащихся, чтобы преодолеть клише исключительно исторического восприятия литературы, когда художественное произведение прочитывается как одностороннее «отражение» действительности общественной жизни. Художественный мир писателя есть некоторая проекция, воплощение его индивидуально-неповторимой духовно-творческой субстанции, хотя, разумеется, нам не дано понять и объяснить до конца сущность того или иного художественного феномена вообще и через личность и судьбу писателя в частности. Здесь всегда остается тайна, о чем постоянно говорил в свое время Белинский, но чего мы, в отличие от него, не чувствуем, будучи гордо уверенными в том, что все открыто нашему пониманию.

В Гоголе и Лермонтове важно, думается, акцентировать внимание на типах их личностей: религиозно-фанатическом первого и демонически-траги-

ческом второго. Это дает возможность прочитать произведения того и другого как единые тексты целостно-системных художественных миров. Такой подход не противоречит как объективному содержанию их творчества, так и субъективным творческим установкам писателей. В результате ученики без труда самостоятельно «читают» (т. е. понимают и анализируют) отдельные произведения этих авторов.

В критике XIX в. сложилась устойчивая традиция сопоставительного восприятия корифеев первой половины века — Пушкина, Гоголя, Лермонтова. Действительно, такой прием необычайно эффективно выявляет и подчеркивает писательские индивидуальности уже на уровне личностей и жизненного опыта, равно как и их сходство. Так, Гоголь и Лермонтов типологически могут быть соотнесены по принципу сходства [см.: Розанов, 1989], а оба они — с Пушкиным как его антиподы: Пушкин — полнота и гармония, Гоголь и Лермонтов — дисгармония и трагическая неполнота.

Индивидуальности Тургенева и Гончарова также легко улавливаются при сопоставлении их друг с другом. В личности И. С. Тургенева важно отметить его социальный статус, тип культуры, в которой он существовал, психологические особенности его характера. Тургенев — аристократ по происхождению, что обусловило (как и у Пушкина) его внутреннюю свободу и независимость общественного и человеческого поведения, чувство собственного достоинства, широту взглядов, позволивших Тургеневу остаться вне партийных пристрастий, «над схваткой». Он был богат и, следовательно, мог профессионально заниматься литературой. Будучи по характеру своему человеком открытым, импульсивным, окруженным всегда массой людей, разных по возрасту, культуре, политическим взглядам, Тургенев оказывался на магистральной линии жизни, животрепещущие проблемы которой он ярко запечатлел в своих книгах. Современники увлеченно прочитывали именно общественно-исторические сюжеты романов писателя и спорили именно о них, в то время как актуальный сюжет у Тургенева всегда осложняется, как известно, сюжетами универсально-философского уровня, которые прочитывались лишь немногими (Н. Страхов). Поэтому, думается, штудирование в школе статьи Д. Писарева «Базаров» едва ли полезно для учащихся, если говорить о глубоком проникновении в смысл тургеневского романа.

По своим культурным ориентирам Тургенев — человек западного просвещения. Отсюда, опять-таки, его свобода, широта, внимание к человеческой личности и общечеловеческой проблематике, его атеизм, что писатель переживал порой как свою духовную драму. Тургенев хорошо знал западную (немецкую) философию (кружок Станкевича, Московский и Берлинский университеты), что сказалось в его культе природы, философской концепции человека как творения природного космоса. В. Зеньковский пишет о том, что Тургенев, будучи «в плену западной культуры», не смог преодолеть «реализма» и не нашел «опоры в метафизике», не смог преодолеть страха смерти. Отсюда — его трагизм и тупик в попытке объяснения смысла человеческого

бытия [см.: Зеньковский, 1993]. Аристократ Тургенев — утонченный эстет, исповедующий культ красоты, о чем много писали в XIX в. (например, Д. Мережковский). Он чувствует, как никто другой в русской литературе после Пушкина, красоту в природе, в женщине. Женщины, которых Тургенев любил, — неординарны во всех отношениях: П. Виардо, М. Савина, Ю. Вревская.

И. А. Гончаров, в противоположность Тургеневу, человек провинциальный, хоть и университетский, не аристократ, не богат, всю жизнь прослужил на государственных должностях, флегматик по темпераменту, склонный к лени, интроверт. Отсюда определенная закомплексованность его личности (попытка вызова на дуэль Тургенева), от чего совершенно свободен Тургенев. Объем его наследия несопоставимо меньше по объему тургеневского. Гончаров ведет достаточно замкнутый образ жизни. Если Тургенев поэтичен, в его жизни много высокого и красивого, то жизнь Гончарова прозаична, монотонна. Опыт жизни, направленность интересов, особенности личности писателя в большой степени обуславливают тематику, проблематику и сам повествовательный стиль его романов. Если Тургенев работает в разных родах и жанрах, то гончаровский жанр почти исключительно — роман, причем роман не на общественно-историческом материале, а на бытовом. Русская провинция как таковая с ее психологией, культурой, бытом, философией, а не современные интеллектуально-идеологические споры, как у Тургенева, составляют содержание этих романов. Провинциальный уклад хранит традиции национальной истории, культуры, национального менталитета. Проблема национального русского характера, национальной русской судьбы становится центральной и единственной проблемой, о которой думает писатель в своих книгах.

Такие особенности поэтики Гончарова, как в целом равнодушие к природе, внимание к быту, интерьерам, напрямую связаны с творческой концепцией писателя, в которой природе по большей части отведена лишь роль фона для человека, в отличие от Тургенева. Интересно, что в «Обломове», где любовный сюжет разворачивается летом на даче, почти нет описаний природы — неба, деревьев, птиц и т. д., что непременно было бы у Тургенева.

Если у Тургенева время динамично, то у Гончарова его течение замедленно, оно протяженно и имеет тенденцию к замиранию. В «Обломове» время измеряется жизнью героя — от его детства до смерти. У Тургенева даже локальные пространства открыты, у Гончарова — наоборот: главный пространственный образ закрыт, изолирован от большого мира (Обломовка, дом Пшеницыной), но и физически открытые пространства вызывают ощущение духоты, глухоты.

Жизнь Л. Н. Толстого и его личность сложны, противоречивы. Учитель должен продумать логику разговора о писателе и его судьбе таким образом, чтобы мир Толстого открылся в своих центральных параметрах, чтобы возник некий целостный образ творчества, притом что сам материал по Толстому огромен. В такой ситуации необходимо четко обозначить содержатель-

ные, концептуального значения доминанты. Обращает на себя внимание парадокс толстовской жизни, который описан Толстым в его «Исповеди». Парадокс состоит в том, что Толстой, совершенно счастливый по обычным меркам человек (прижизненная мировая слава, счастливая семья, богатство, здоровье и т. д.), прячет от себя шнурки и боится ходить на охоту, т. е. счастливый человек постоянно оказывается близким к самоубийству. Почему?

Учитель читает «Исповедь» фрагмент за фрагментом — без комментариев, на вопрос же отвечают сами ученики, и достаточно точно: в этих стремлениях к богатству, славе, семейному благополучию нет духовной основы, но только — животный эгоизм и гордыня. И тогда встает вопрос о Боге, вере, которая, если она приходит, освящает все высшим смыслом, объединяет человека с миром людей и природы, дает радостное, счастливое ощущение жизни. В «Исповеди» Толстой предстает как человек почти болезненной совестливости, для которого невыносима фальшь и ложь человеческого поведения, отношений и т. д. Герой Толстого — человек, ищущий опору в жизни ради некоей высшей гармонии души и духа. Для него это главный критерий, которым определяется человек: плохой не ищет, не движется — он статичен, мертв, и, наоборот, все любимые герои писателя — живые, меняющиеся, страдающие, погруженные в жизнь. А далее, по логике, с этими задачами нужно связать и такие эстетические и поэтические особенности художественного мира писателя, как его эпичность, пластичность, диалектичность (на всех уровнях произведения) и т. д.

В биографии Ф. М. Достоевского важнейшие события и обстоятельства: эшафот, каторга, тяжелая болезнь, многочисленные смерти близких людей. Здесь имеет смысл обратиться к письму Достоевского к брату, написанному сразу же после инсценировки казни, и «Запискам из мертвого дома». Выделение фактов этого ряда, их анализ помогает понять своеобразие художественного метода Достоевского, исследующего человека в пограничных ситуациях, когда раскрываются все заложенные в нем «готовности», а также систему мотивов обращения к вере, Богу, религиозную основу мирознания писателя. В дальнейшем, как показывает опыт, учащиеся легко выходят на особенности поэтики Достоевского: полифонизм, психологизм, символический план, хронотоп и т. д.

При знакомстве с А. П. Чеховым результативным может быть обращение к очерку Д. Мережковского «Брат человеческий» [1991]. После записи традиционной хронологической таблицы учитель прочитывает без комментариев, но выразительно интонационно очерк с небольшими купюрами. Затем обсуждаются вопросы такого характера: 1) чем не похоже чеховское поведение на традиционное поведение русского писателя (игнорирование серьезного, важного, осмысленного, исключительное внимание к ничтожным мелочам, пустякам); 2) какие слова и образы имеют значение лейтмотивов («бледный», «странный», «ироничный», «молчаливость», «усмешка» и др.). Образ Чехова у Мережковского в его странной неузнаваемости, загадочности впечатляет и

запоминается, что упрощает задачу посвящения учащихся в чеховскую эстетику, помогает почувствовать манеру писателя, структуру его текстов, потаенную глубину их смыслов, понять авторское поведение. И так далее.

Таким образом, схема работы над монографической темой «Творчество писателя» выглядит следующим образом: 1) хронология жизни и творчества; 2) личность и судьба; 3) художественный мир писателя. В предложенных заметках сосредоточивается внимание на пункте «Личность и судьба писателя». Продуманный учителем концептуированный материал этой темы может играть роль методологического приема, имеющего целью подготовку учащихся к органическому и свободному вхождению их в индивидуальный («этот») мир художника, сотворенный по особым законам.

Булгаков С. Жребий Пушкина // Пушкин в русской философской критике. М., 1990.

Зеньковский В. В. Мировоззрение И. С. Тургенева // Лит. обозрение. 1993. № 11—12.

Мережковский Д. С. Акрополь: Избр. лит. -крит. ст. М., 1991.

Розанов В. В. М. Ю. Лермонтов: К 60-летию кончины // Розанов В. В. Мысли о литературе. М., 1989.